

UN OUTIL POUR ANALYSER SES PRATIQUES : LE GROUPE D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES. (G.A.P.P.)

Texte communiqué par

Pierre CIEUTAT

Professeur des Ecoles

Montpellier

2006

Résumé du mémoire

En français.

Un professeur des écoles est seul avec ses élèves et il se trouve engagé dans la complexité inhérente aux métiers de l'humain. Comment peut-il avoir un regard lucide sur sa pratique de classe pour l'améliorer ou pour débloquer des situations professionnelles difficiles ?

Plusieurs possibilités s'offrent à lui pour l'aider à analyser ses pratiques. Ce mémoire traite d'un outil : le Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP). Après une exploration de la notion d'analyse de pratiques, seront relatées les réflexions d'un professeur des écoles stagiaire qui fit l'expérience de ces GAPP pendant son année de formation initiale.

En anglais.

Teaching is a human related profession and the teacher is alone facing his pupils in a very complex reality. How can he keep a lucid understanding of his professional practices to progress or to pass over professional difficulties ?

Many possibilities are available. This report deals with one tool : professional practices group analysis (GAPP in french). Beginning with an exploration of the concept of professional practices analysis, the report contains thoughts and remarks of a teacher, in his year of theoretical training, who experienced group sessions.

Mots clés : analyse de pratiques, groupe, intersubjectivité, pluriréférentialité, métier de l'humain.

Table des matières

Première partie : l'Analyse de Pratique Professionnelle.....	3
Préambule.....	3
1 : Qu'est-ce qu'analyser sa pratique ?.....	3
1.1 : Définition.....	3
1.2 : Place dans le cadre réglementaire.....	4
2 : Pourquoi analyser ses pratiques professionnelles ?	5
2.1 : Elucider ce qui est en jeu dans des situation éducatives.	5
2.2 : Participer à la construction identitaire du formateur.	6
2.3 : Inclure l'Autre dans nos pratiques.	7
2.4 : Améliorer ses pratiques pédagogiques : s'auto-former.....	8
3 : Comment analyse-t-on ses pratiques professionnelles ?.....	9
3.1 : L'APP en vue de construire une pratique.	9
3.1.1 : Le processus.....	9
3.1.2 : Avec quels outils peut-on la construire ?.....	10
3.2. : L'APP en vue de se sortir d'une situation difficile.....	11
3.2.1 : Le processus.....	11
3.2.2 : Quels outils pour cette APP ?	12
Deuxième partie : le Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles. (GAPP).....	14
Préambule : Ambition et positionnement de ce travail d'écriture.	14
Introduction : Le Dispositif GAPP.....	14
Sur quoi peut-on écrire dans un GAPP ?.....	15
<i>A propos des situations exposées.</i>	15
<i>A propos du dispositif.</i>	16
Qui fait de l'A.P.P. ?.....	16
Y a-t-il des prérequis ?	17
En quoi cette expérience a construit mon IP ?	17
<i>D'une part, avec ce que j'ai pu observer dans les GAPP.</i>	17
<i>D'autre part, ce que j'ai vécu dans les classes éclairé par ces expériences de GAPP.</i>	18
Quelle place les GAPP ont-ils dans la formation initiale ?	19
Une séance de GAPP est-elle une psychanalyse ?	21
<i>Le transfert et le contre-transfert.</i>	21
Est-ce qu'un GAPP apporte des solutions ?	21
Qui est l'animateur ?.....	22
Est-ce le GAPP est un autre groupe de parole ?.....	23
Est-ce un outil valide de formation ?	23
Quelle est l'influence de la composition du groupe ?.....	24
CONCLUSION	25
Remerciements.	25
BIBLIOGRAPHIE.....	26
LEXIQUE	27
ANNEXE 1 : Tentative d'écrit réflexif.....	28
ANNEXE 2 : le dispositif du G.A.P.P.	30
ANNEXE 3 : grille d'aide à l'A.P.P. : les champs.....	31

Première partie : l'Analyse de Pratique Professionnelle.

Préambule.

En PE1, je commençais à découvrir la complexité de la tâche : devenir professeur des écoles. Je découvrais aussi que cela serait un processus qui durerait au-delà de la formation initiale. J'étais très étonné par le peu d'importance accordée au travail sur nos représentations initiales pour mettre à jour ce qu'il fallait faire bouger en nous pour arriver à l'objectif – un décalage avec ce que l'on nous disait de faire avec nos futurs élèves. Enfin, face à des situations difficiles, je me trouvais désarçonné par les arguments du type c'est la faute des élèves, du temps, des parents, de l'Éducation Nationale, etc. Arguments émis par des professionnels en place et « modèles » puisque je les rencontrais par l'intermédiaire de l'IUFM.

Comment faire pour m'impliquer dans une formation au métier d'enseignant¹ si je n'ai pas de pouvoir d'action ? Comment me sentir responsable de ce qui se passe dans la classe sans être écrasé par tout ce que cela implique ?

En ayant lu les Cahiers pédagogiques consacrés à l'Analyse de Pratique [1], j'ai eu un véritable soulagement. D'autres partageaient les mêmes interrogations, beaucoup de professionnels s'en occupaient, travaillaient sur le sujet, cherchaient. Je me suis dit alors que ce serait mon sujet de mémoire. Reportant, ainsi, à l'année suivante un travail de recherche qui ne m'était pas possible en cette année de PE1.

J'y suis maintenant.

1 : Qu'est-ce qu'analyser sa pratique ?

1.1 : Définition.

Patrick Robo² liste plus d'une trentaine de dispositifs en 2002 pouvant se réclamer d'être de l'Analyse de pratique ! Et il note la difficulté de trouver une définition normalisée.

Dans un autre article³, il décompose l'expression :

- Analyse. Terme polysémique qui signifie décomposer en partie plus élémentaire. Alors que la synthèse en est la recombinaison (produit de synthèse en chimie). Il relève qu'en sciences humaines, la recombinaison à l'identique est impossible. Le processus d'analyse transformant le réel.

¹ : Je me réfère dans ce mémoire à l'enseignant pour instituteur ou professeur des écoles. Le masculin n'est pas très heureux pour une profession féminisée mais j'opte pour le masculin de neutralité.

² : L'Analyse de pratiques professionnelles. Différentes modalités. Article disponible sur <http://probo.free.fr>

³ : L'Analyse de pratiques professionnelles. De quoi parle-t-on ? Article de 2001 disponible [sur le même site.](#)

- Pratique : Mise en application de principes (d'un art ou d'une science), d'idées ou d'une technique en vue d'un résultat concret. Le but étant de transformer le réel.

En fait, n'est-ce pas compréhensible par tous ? Ne faut-t-il pas « réfléchir avant d'agir » ou même réfléchir pour agir ? Que cela soit conscientisé ou non.

Bien entendu, selon les personnalités de chacun, les demandes de l'environnement et le degré de répétitivité des actions à analyser, cette activité de réflexion sera plus ou moins intense et prendra des formes variées.

Pour avancer dans la réflexion dans cette diversité, nous allons nous intéresser ici à l'analyse de pratiques dans le cadre professionnel de l'enseignement à l'école primaire même si de nombreux aspects sont communs avec d'autres professions.

Je vais parler dorénavant d'analyse des pratiques professionnelles ou APP.

1.2 : Place dans le cadre réglementaire.

Aux vues des difficultés à définir cette expression, on peut être surpris de sa présence dans de nombreuses injonctions officielles :

- le "*Référentiel des compétences professionnelles du Professeur des Écoles stagiaire en fin de formation initiale*" (1994) qui stipule, entre autres :

"C'est un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation.

Ceci implique que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon des modalités qui permettent au stagiaire de prendre le recul nécessaire à l'analyse de son activité (analyse de son action, analyse du public destinataire, analyse du contexte dans lequel se situe l'action). (...) Il doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement."⁴

- l'extrait de la circulaire N°2001-150 du 27-7-2001 relative à "*l'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation*", qui évoque :

"L'analyse de pratiques, une démarche à privilégier :

Les ateliers d'analyse de pratiques qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts, doivent être privilégiés : études de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites, etc. Ils nécessitent une organisation particulière : étalement dans le temps, groupes restreints et travail de proximité.

Ce travail d'élucidation des pratiques pédagogiques doit, dans un premier temps, prendre appui sur la polyvalence et/ou les disciplines enseignées pour développer des problématiques qui interrogent plus particulièrement le nouvel enseignant, notamment la gestion de la classe et la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves.

⁴ : Extrait de la *Note de service n°94271 du 16-11-1994*.

Une démarche d'analyse de pratiques bien comprise fait appel à de fortes compétences et ne doit pas être confondue avec de simples échanges de pratiques."⁵

Enfin cette recommandation extraite de la circulaire ministérielle n°91-202 à propos de la formation initiale des professeurs des écoles reprise dans le plan de formation académique des PE2 : « Le mémoire professionnel qui s'appuie sur l'Analyse des pratiques professionnelles ».

2 : Pourquoi analyser ses pratiques professionnelles ?

Pour tenter de faire une liste des raisons qui poussent à pratiquer l'APP, je me sers d'un article écrit par Hugues Lenoir : L'avenir radieux de l'ingénierie. in [5]

Cette partie reproduit des passages *in extenso* qui apparaissent en retrait. Ce qui est en gras est souligné par moi. Cela ne l'était pas dans le texte original.

2.1 : Élucider ce qui est en jeu dans des situation éducatives.

« **L'analyse de pratique** revêt un enjeu essentiel pour qui souhaite faire évoluer son activité et gagner en professionnalisme. Elle **offre des clefs de compréhension sur l'agir**, elle met à jour ce qui ne se donna pas à dire et à voir *a priori*. Elle permet, par la distance sur l'action, de mieux comprendre son implication dans le désir de faire accéder l'autre au savoir, de mieux s'expliquer le choix des moyens mobilisés à cette fin, de mieux appréhender pourquoi, dans bien des cas, l'autre est absent de la construction qui lui est destinée, voire imposée. **Elle est un révélateur** qui donne sens à l'action, un éclairage incontournable **pour qui veut comprendre ce qui se trame dans les coulisses de l'ingénierie de la formation**⁶. Elle incite à mieux se connaître soi-même et à mieux mesurer les soubassements des actions engagées. Lire ses pratiques d'ingénierie de formation , c'est pour le formateur-concepteur se positionner en sujet et en acteur dans des dispositifs qui lui sont bien souvent soufflés par les pouvoirs publics ou une entreprise⁷ et fréquemment déjà pré-pensés, sinon enfermés, dans un cahier des charges rigide. C'est aussi pour lui l'occasion de questionner la nature de son implication dans des pratiques éducatives où il se donne, de fait, une place centrale, un rôle prépondérant et organisateur, habilement dissimulé, consciemment ou non, derrière le discours séduisant et rassurant de l'apprenant au centre des apprentissages. Discours qui, dans bien des lieux et bien des cas, n'est que de façade et fait fonction de leurre. »

Pour moi l'essentiel est dit. Cela met en mot mon ressenti et ce qui me pousse, je le pense, à investir

⁵ : L'Analyse de pratiques professionnelles. De quoi parle-t-on ? Ibid.

⁶ : L'auteur définit ingénierie de formation comme « l'ensemble des pratiques de conception, de construction, de planification, de conduite et d'évaluation. ». Lorsqu'il emploie « analyse des pratiques d'ingénierie de formation », je traduirai par analyse des pratique professionnelles pour un enseignant.

⁷ : J'ajoute « ou les manuels .»

si fortement l'analyse de pratiques dès le début de mon parcours professionnel. Que je ne sois pas le jouet des mes propres illusions ou en tout cas, que je me donne un outil professionnel pour pouvoir les faire apparaître même lorsque je serai seul dans ma classe.

2.2 : Participer à la construction identitaire du formateur.

« Ainsi l'analyse de sa propre pratique, seul ou avec un tiers, participe de la construction identitaire du formateur. Elle lui offre la possibilité de comprendre et de savoir s'il se reconnaît, lui et les valeurs qu'il porte, dans les dispositifs qu'il conçoit ou s'il se perd dans un espace qui lui est étranger. Elle est un levier de compréhension de ce qu'il engage de lui-même dans l'action et une réflexion, quelquefois douloureuse sur la cohérence entre lui-même et ses représentations du formé et du groupe, sa conception de l'apprentissage. Elle implique de s'interroger sans concession sur ce qui, sous prétexte d'expertise, est présenté à l'apprenant comme un chemin de la connaissance adapté à ses besoins.⁸ Elle incite à interroger le « ce vers quoi » le formateur prétend conduire l'autre. Elle oblige à se poser la question de l'éternel « qui suis-je ? ». Ce questionnement légitime autorise à dépasser la satisfaction narcissique d'une belle ingénierie et aide le formateur à percevoir ce qu'il projette de lui-même dans le projet de l'autre qu'il structure et organise avec ou sans lui. »

Mettre à plat les motivations qui sous-tendent notre action pédagogique.

« L'analyse de pratique révèle en quoi une ingénierie « dure » rassure et en quoi une ingénierie « molle » inquiète ou inversement. Elle favorise l'explication d'un « choix » ou d'un autre et de faire évoluer les pratiques, de mieux s'y retrouver et de mieux s'y construire; elle permet d'interroger les craintes d'une ingénierie auto-organisée et du pouvoir à y perdre, des gains d'image à y gagner et de mesurer les rôles à y jouer. »

Ici, je vois une manière intéressante de se poser **la question de l'autorité**. L'analyse de pratiques permet à chacun de s'interroger et ainsi de ne pas renvoyer à des réponses généralisantes (pouvant renvoyer à un positionnement idéologique).

« Elle est une incitation, cruelle parfois, à remettre en cause ses choix et ses certitudes et à étudier ses peurs du « jamais assez » ou du « trop » organisé.

Lier et analyser les pratiques c'est travailler à déconstruire ses représentations afin de les faire évoluer. Cet exercice salutaire de structuration-déstructuration et d'observation de soi et de son action est à l'évidence un travail délicat, souvent difficile à conduire seul mais dont on peut penser, qu'à terme, il

⁸ : Autre illusion à laquelle je suis particulièrement sensible. Ici je pense que peut se poser la question des intelligences multiples et de notre capacité à trouver des chemins pour les élèves en difficultés.

renforce et équilibre l'image et l'identité professionnelles du formateur-concepteur qui, par un tel exercice, est amené à mieux se re-connaître, à mieux s'assumer et s'accepter. »

Ce travail peut être pour l'enseignant une cause de résistance. Il faut alors croire aux effets, à terme, de cet investissement. **Cet un outil de formation constructiviste.**

2.3 : Inclure l'Autre dans nos pratiques.

Je me retrouve souvent à me pâmer devant des textes magnifiques qui traitent de l'éthique et des valeurs de l'enseignant et qui ont trait d'une part à la spécificité des métiers en rapport avec l'humain et, d'autre part, à la responsabilité d'avoir en face de soi des enfants. Je ne citerai qu'Edgar Morin, Philippe Meirieu, Mireille Cifali, André de Peretti, Cécile Delannoy, etc. qui sont des inspirations pour moi. Beaucoup d'articles et de recueils aussi, beaucoup sont connus, je ne citerai qu'une brochure moins connue : Revue de Psychologie de la motivation dans sa parution n°36 de décembre 2003 intitulé *L'école en chantier* mais il y en a beaucoup, beaucoup d'autres.

Toutefois, lorsque je me suis retrouvé seul en stage, je me suis rendu compte que j'étais loin de ces principes dans la prégnance de la classe. Beaucoup de choses que j'ai dites ou faites n'étaient pas en accord complet avec ses magnifiques principes.

Alors que faire ? Abandonner ses beaux principes en les sacrifiant sur l'autel de la réalité ? « C'est irréalisable, utopique ! »

Non et il me semble que c'est un des apports de l'APP : nous permettre de revenir sur nos pratiques pour questionner réellement les valeurs et l'éthique présentes dans nos classe à l'aune de ce que nous faisons, des situations que nous analysons.

Mais revenons à l'article de Hugues Lenoir.

[...]

« C'est sans doute à partir de là aussi qu'il [le formateur] s'autorisera à partager avec les apprenants le pouvoir de concevoir et à s'engager dans des formes coopératives d'ingénierie. »

Ici se dégage une confusion qu'il m'a été difficile de clarifier au début de ce travail. J'avais tendance à confondre le travail de l'analyse de pratique et une orientation pédagogique. Pour faire simple, l'analyse de pratique aurait été un outil d'accompagnement pour instaurer un climat coopératif dans la classe. Il n'en est rien.

Il me semble que cet outil ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

Toutefois, par l'aide qu'il apporte à l'enseignant pour clarifier ses représentations, il pourra induire des changements profonds dans le climat de classe puisqu'il peut lui permettre de prendre plus en compte l'aspect humain et relationnel de son métier.

Mais dans quelle direction, sous quels aspects ? Ce n'est pas l'outil qui le détermine.

Ainsi, la confusion où je me trouvais initialement renvoyait à mon désir d'instaurer un certain climat de classe. En fait, il me semble que l'on puisse intégrer l'élève dans nos pratiques, établir une relation⁹ sans que cela soit lié à une pédagogie.

L'outil va certainement m'aider à réaliser le glissement voulu en mettant à jour, progressivement, les résistances internes à mon projet – il ne suffit pas de vouloir pour y être prêt – et à prendre en compte les facteurs extérieurs dans mon cheminement (facteurs institutionnels, sociologiques...). Pour dégager ce qu'il est possible de faire et, finalement, construire une identité professionnelle qui permettra à la classe de fonctionner et qui ne sera pas en contradiction avec les valeurs de l'école républicaine et les miennes.

En sortant de la confusion, je suis moins autocentré, l'Autre apparaît, il existe.

2.4 : Améliorer ses pratiques pédagogiques : s'auto-former.

« L'analyse des pratiques d'ingénierie, par le travail sur soi et les actions qu'elle suppose, est aussi une occasion pour le formateur de se former. En engageant une réflexion sur le faire et les outils qu'il emploie, le formateur améliore, s'il les conserve ses méthodologies et augmente ses possibilités intellectuelles. Ainsi, lire les pratiques d'ingénierie, comme l'a montré Marcel Lesne, c'est non seulement « pouvoir répondre à la question *qu'est-ce que je fais quand je forme* » (Lesne 1984 p. 233) et qu'est-ce que j'y engage ? Mais c'est aussi se retrouver en situation d'apprentissage. Cette fonction heuristique de l'analyse de la pratique, déjà évoqué par Jean-Marie Barbier dans le précédent volume (Barbier 1996), apparaît comme fondamentale et participe de la légitimation de cette expérience professionnelle en lui conférant un statut d'exigence quasi déontologique, voire même éthique. Pour le formateur, analyser ses pratiques permet « de mieux les connaître (pour) favoriser une participation davantage maîtrisée (...) à leur déroulement » (Lesne, 1984 p. 229) et l'engage de la sorte, naturellement, dans un processus salutaire d'auto formation. En cela, il devient « son propre théoricien d'action, c'est à dire un artisan intellectuel qui a toujours quelque chose à apprendre d'un corpus établi de méthodes, mais aussi quelque chose à perdre c'est à dire l'intelligence de son action, et ce d'autant plus aisément que ces théories d'actions prêtes à penser (cultivent) l'illusion d'un savoir vrai » (Lesne 1984 p.18).

[...]

L'analyse des pratiques professionnelles est en soi un outil très productif. D'abord, par son caractère heuristique, elle est un élément de professionnalisation et de production de savoirs nécessaires à l'expertise. Ensuite par le travail réflexif sur soi, elle est une occasion de conscientisation, au double sens du mot, qui constitue ou renforce l'identité de ceux qui s'y

⁹ : Delannoy, Cécile dans un article; Lieu de formation à la relation dans Argos n°24.

engagent. Ce travail d'analyse est une saine gymnastique de l'esprit sur ce qui gouverne nos actions, un regard critique et une distanciation salutaire sur nos propres constructions et sur notre propre implication. Elle offre des possibilités fortes de mieux se construire et de mieux se connaître, donc de se reconnaître dans ses œuvres. Enfin, cette indispensable « clinique de la conduite professionnelle » (Blondeau, 1996, p. 68) impose d'aller au-delà de l'explicite, pour interroger l'implicite et découvrir les systèmes d'intentions qui guident et innervent les dispositifs de formations. Elle invite à dépasser une volonté (une angoisse) totalisante, vite totalitaire, de maîtrise absolue du réel, qui bien souvent ne conduit qu'à « un avenir radieux » historiquement et individuellement contre-productif. »

Nous allons maintenant nous interroger sur les différentes modalités de réalisation de cette APP.

3 : Comment analyse-t-on ses pratiques professionnelles ?

A mon sens, il y a deux types d'APP qui répondent à deux besoins. La première, une volonté spontanée d'améliorer sa pratique, la rendre plus efficace et/ou plus facile, la deuxième, pour aider l'enseignant à comprendre et à se sortir de situations qui lui posent problème.

3.1 : L'APP en vue de construire une pratique.

3.1.1 : Le processus.

« [L'enseignant] agit dans le banal et le quotidien, dans une réalité qui ne lui convient pas. C'est la perception de cette inadéquation et l'envie de la réduire qui va mettre le praticien en mouvement. Il va le faire à partir d'observations, d'hypothèses et de tâtonnements jusqu'à ce que l'inadéquation perçue se rétrécisse, ceci dans un mouvement continue. » [2]

Il a donc un regard permanent sur sa pratique : première phase.

« Pour ne pas en permanence tout réinventer, vient ensuite un regard sur l'action, une théorisation. Le praticien se construit un modèle théorique, le sien, qui lui permet de poursuivre son action de manière plus consciente, plus sûre, plus facile. Ce modèle est la base pour de nouveaux tâtonnements » [2]

Il théorise, tente de trouver des invariants : deuxième phase.

« Mais le modèle n'a de sens que dans l'instant car il est constamment remis en cause par la réalité et du fait du sentiment d'inadéquation qui est en permanence à réduire. Il y a alternance des deux phases en permanence. C'est cette alternance qui fait que les enfants ne sont pas des cobayes et restent des sujets, ils nous apprennent.» [2]

Ce mouvement de l'expérience vers la théorie relève d'une démarche constructiviste. L'expérience s'accumule. « Il y a, pour tout métier de l'humain, un travail incessant de lucidité ». [3]

Le travail pourrait s'arrêter là. Mais en réalité, il continue le plus souvent :

« C'est ensuite dans la confrontation avec d'autres praticiens que les modèles convergent, la validation est alors apportée par l'expérience multiple et complexe de chacun. » [2]

La confrontation avec d'autres – des collègues - permet à cette analyse perpétuelle de se dire, d'exister et de se continuer. Pour analyser ma pratique, j'ai besoin de l'Autre, nous allons y revenir.

3.1.2 : Avec quels outils peut-on la construire ?

Avec nos observations ; ce qui deviendra le matériau de base de l'analyse.

Mais ici, les problèmes commencent. Quelle valeur donner à l'observation ?

D'une part, l'enseignant est un praticien en tâtonnement expérimental. Il n'est pas un scientifique car il est partie prenante de ce qu'il observe.

D'autre part, contrairement à la démarche scientifique, il ne peut se permettre l'erreur pour invalider ses hypothèses. Lorsqu'il sent l'échec poindre, il réajuste le tir pour s'en éloigner s'il le peut. C'est un réflexe professionnel. Il n'y a rien « d'égal par ailleurs ».

De plus, le chercheur scientifique doit modéliser la réalité, la simplifier pour observer un phénomène ; l'enseignant lui agit dans la complexité et ne peut la réduire sans risquer de ne plus être avec des élèves sujets.

Enfin, dans sa relation avec l'élève, il peut et doit l'observer mais il est simultanément dans une relation d'aide. Dans la relation comment être objectif ?

On est loin des conditions de laboratoire !

En définitive, j'abandonne l'illusion d'une observation objective. Cette acceptation devient même un garde-fou si l'enseignant ne reste pas seul pour analyser sa pratique. En effet, dans l'échange en groupe, il est clair (ou cela le devient) que ce sont des subjectivités qui s'expriment. Ce qui a pour effet d'une part, de moins tenter de convaincre (il s'instaure une certaine humilité vis à vis du discours – ce qui est sain lorsque l'on s'interroge sur l'humain), d'autre part, cette inter-subjectivité peut, lorsqu'elle est comprise, être un facteur de créativité – on ne se limite pas à ce dont on est « sûr » pour « convaincre ». Ces différentes subjectivités, acceptées là ensemble, peuvent laisser apparaître des similitudes, des points communs, des invariants qui sont relevés, qui étonnent, qui font avancer mais qui ne s'imposent pas comme des vérités.

Cet effet créatif de l'inter-subjectivité acceptée nécessite un cadre pour qu'il puisse se réaliser. C'est, à mon sens, l'un des apports majeurs de l'APP en groupe dans un dispositif formalisé. Nous y reviendrons dans la deuxième partie traitant des Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles. (GAPP)

3.2. : L'APP en vue de se sortir d'une situation difficile.

3.2.1 : *Le processus.*

Il arrive que des situations nous interpellent de manière plus forte et nous fassent perdre une certaine lucidité. Dans ces moments-là, nous pouvons sentir des difficultés à agir ou réagir, une lourdeur, un manque d'envie ou, à l'inverse, des réactions trop vives dans lesquelles on ne se reconnaît pas, où l'on ne s'aime pas.

On est alors souvent démuni. On cherche à en faire état à d'autres mais si l'on est dans une certaine souffrance, les personnes qui vont recevoir nos paroles adoptent plutôt une attitude de protection, empathique. L'analyse qu'ils font alors, seuls ou avec nous, tend à nous déresponsabiliser de ce qui arrive pour nous protéger (pour résumé : « ce n'est pas de ta faute ! »).

Ces paroles, qui réconfortent, sont nécessaires mais parfois nous laisse une impression de « ce n'est pas cela », il y a quelque chose qui manque. Cela n'explique pas tout.

De plus, si nous reconnaissons des points de similitudes avec d'autres situations difficiles que nous avons déjà vécues, le malaise grandit en nous ; une certaine angoisse s'installe car les causes réelles, profondes ne sont peut-être pas éclaircies.

Cela peut nous entraîner à éviter, voir rejeter, plus ou moins consciemment certaines situations ou personnes susceptibles de nous replonger dans une phase de difficultés.

Nous touchons ici au concept des métiers de l'humain cher à Mireille Cifali. Enseigner est bien un métier de l'humain puisqu'on enseigne l'autre mais aussi avec l'autre. C'est donc un métier de la relation.

« Une des dimensions essentielles de la formation des enseignants devraient être la formation à la relation. »¹⁰ Dans ce même article, l'auteur évoque un paradoxe bien connu :

« Je dis : « *J'ai des problèmes avec X* » et un collègue me répond ; « *Ah bon ! Non, chez moi, il est bien. Par contre, moi c'est Y qui...* » Cela signifie que chaque élève réveille en nous des affects, des émotions, des souvenirs – le plus souvent inconscients – que nous ne savons pas démêler, qui perturbent la relation et installent une sorte de cercle vicieux. Le prof a le sentiment que l'élève le cherche et l'élève se sent la tête de turc du prof, par exemple. »

J'ai vécu une situation semblable en SR1 (stage en responsabilité n°1). J'avais souvent des accrochages avec un élève « vivant » de CM2¹¹. Dans cette situation difficile, grâce à une analyse « à froid » de ce qui s'était passé, j'ai pu ne pas entrer, avec cet élève, dans une spirale de confrontation.

¹⁰ : Delannoy, Cécile *ibid.* Elle précise « c'est se former à accueillir l'autre, à faire place en soi à l'autre. »

¹¹ : cf annexe 1.

Ce que S. Nadot explique ainsi : « En aidant à objectiver les situations, à suspendre des comportements trop impulsifs ou à éviter des décisions insuffisamment éclairées, il est possible de réduire les situations difficiles. Un des enjeux de l'analyse de pratiques est de montrer que le temps pris pour travailler sur ce qui est important est aussi un moyen d'éviter que n'adviennent trop de situations d'urgence. »¹²

3.2.2 : *Quels outils pour cette APP ?*

Ces situations difficiles mettent en jeu plus fortement que d'habitude notre affectif et brouillent ou biaisent nos observations. Pour nous aider à élucider* la situation plusieurs outils sont à notre disposition :

- Les enregistrements, audio et vidéo : l'autoscopie.
- Les récits que l'on fait de sa propre pratique.

Ce mémoire ne s'intéresse pas aux premiers mais aux seconds.

Nous avons des récits écrits et des récits oraux.

Pour les écrits, nous trouverons les récits à chaud, de type journal de bord, ou des récits décalés.

« Ecrire c'est commencer à réfléchir. »¹³ Ces écrits portent déjà en eux-mêmes un travail d'analyse de pratique.

Nous entrons dans ce que l'on peut appeler les écrits cliniques. Étant entendu qu'il y a démarche clinique lorsque l'on a « une approche qui vise un changement [...] et co-produit un sens de ce qui se passe » [3] dans la complexité des métiers de l'humain.

Concrètement, ces écrits en permettant une distanciation avec la situation nous aident déjà à sortir du sentiment d'urgence, de l'oppression.

Ces écrits peuvent être des commentaires sur le cahier journal ou des récits qui n'ont pas pour but d'être objectifs. Ils ne sont destinés à personne. Ils sont un témoignage et une aide à l'élaboration de notre pensée. Plus tard, si nous les relisons, nous nous rendons compte du chemin parcouru et cela est riche d'enseignements. De plus, si nous rencontrons des situations qui nous paraissent similaires, nous pouvons revenir à ces récits et relever des détails que nous aurions sans cela oubliés.¹⁴

Pour les récits oraux, la présence d'au moins un autre est nécessaire - pour ne pas commencer à se parler seul !

J'en distingue plusieurs en fonction de leur degré de formalisme :

1. Les conversations avec les collègues ou nos proches sur la situation qui nous préoccupe - je les ai déjà évoqués plus haut dans le 3.2.1. : Le processus. Elles sont très réconfortantes mais elles peuvent se révéler limitées pour sortir de situations très confuses.

¹² : Nadot, Suzanne dans La fatigue des débutants. Les cahiers pédagogiques n°418, nov 2003.

* : cf Lexique.

¹³ : De Lagausie, Camille. Ecrire en groupe pour analyser sa pratique. in [5]

¹⁴ : Pour aller plus avant sur la démarche et les écrits cliniques, consulter la bibliographie.

2. Les groupes de parole spontanée ou « sauvage » sans dispositif. Je n'en ai jamais fait l'expérience. Il m'est difficile d'en parler. Certains disent qu'ils peuvent comporter certains dangers. En effet, si le travail d'analyse est poussé sans bienveillance et lucidité de la part des membres du groupe, celui dont la personne est en jeu peut se retrouver dans des situations affectives très destructrices.

3. Les visites de PE2 en classe où l'appréciation portée est fondée sur l'analyse de pratiques professionnelles par le visiteur. La subjectivité du visiteur n'est pas encadrée par un même dispositif pour tous.

4. Les groupes de paroles encadrés par un dispositif.

Nous trouvons entre autres dans cette catégorie : les groupes Balint, les GEASE et les GAPP.

Les groupes Balint, d'inspiration psychanalytique, cherchent à faire émerger l'influence de l'inconscient du sujet dans des situations professionnelles. L'objet de travail est l'individu. Il y a une supervision par un aîné reconnu.

Les GEASE (Groupe d'Entraînements à l'Analyse des Situations Éducatives) dont sont issus plus directement les GAPP en particulier pour le protocole du dispositif.

Les GAPP dont je vais parler dans la deuxième partie de ce mémoire.

Transition :

Je vais aborder les GAPP au travers de mon expérience de 6 mois de séances dans un GAPP qui existe depuis 8 ans, d'une séance « institutionnelle » inscrite au plan de formation dans mon groupe de GAP de PE2 et d'une séance dans un groupe de PE2 qui ont choisi, après une séance « institutionnelle », de créer un groupe et de se réunir sur leurs heures personnelles.

Deuxième partie : le Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles. (GAPP)

Préambule : Ambition et positionnement de ce travail d'écriture.

Ceci est un mémoire professionnel. Les réflexions qui vont suivre sont donc des hypothèses, des intuitions parfois, des pistes, je l'espère, issues de mes observations. Je vais essayer pourtant de les étayer, afin d'être compris. J'adopte la forme de questions car c'est la forme la plus proche de mon état de réflexion actuelle. Je ne me situe pas non plus dans la démonstration appuyée par une démarche scientifique avec un protocole pour tester ces hypothèses. Ce qui suit se veut donc être le témoignage d'un PE stagiaire qui a vécu pendant 6 mois des séances d'analyse de pratiques de groupe grâce à un dispositif particulier le GAPP. Dans un groupe avec beaucoup d'expérience de cette pratique, je l'appellerai le groupe Montblanc et de deux groupes de PE : le GAPP du groupe 4 et celui du groupe 5.

Je ne suis pas resté en observation pendant ces GAPP. J'y ai participé, m'y suis plongé. J'ai parfois été aussi dans le rôle de l'observateur et une fois dans celui d'animateur, jamais dans celui d'exposant. Je le regrette d'ailleurs mais ma participation se prolonge au delà de ce mémoire.

Introduction : Le Dispositif GAPP.

Un GAPP se déroule en 5 phases¹⁵ toujours précédées d'un rituel de démarrage, une phase zéro, dans laquelle est choisie la situation d'un participant qui, volontairement, devient l'exposant après qu'aient été rappelés les principes et le fonctionnement du GAPP.

La phase 1 : Le temps de l'exposé, (10 à 15 min.) pour exposer sans interruption la situation.

La phase 2 : Le temps des questions à l'exposant, (30 à 45 min.) pour que les participants puissent recueillir les informations qui leurs semblent nécessaires à la compréhension de la situation.

La phase 3 : Le temps d'émission des hypothèses, (30 à 45 min.) entre les participants dans le but de répondre à la question : Comment en est-on arrivé à cette situation ? L'exposant ne fait pas partie de ceux qui formulent les hypothèses; il est là et écoute.

La phase 4 : Le temps de conclusion pour l'exposant s'il le souhaite, (5 min.) qui est à sa disposition pour réagir sur ce qu'il a entendu lors de la phase 3.

La phase 5 : Le temps d'analyse du fonctionnement du dispositif (30 min) lors de cette séance sans retour sur la situation exposée.

Tout ceci étant précédé par un temps d'échanges entre les participants de type « Quoi de

¹⁵ : se reporter à l'annexe 2 pour plus de détails.

neuf ? » pour être ensemble avant de travailler ensemble.

Dans l'expérience que j'ai eue du dispositif, voilà, en préambule, une liste de mots clés que je retiens : groupe, confidentialité, cadre, sécurité des participants, confiance, explorer une situation, intelligence collective, intersubjectivité, multiréférentialité, attention à l'Autre.

La plupart seront explicités dans cette deuxième partie que j'ai choisi de développer à l'aide de questions. Ainsi la forme ressemble au fond de cette riche expérience que j'ai eu la chance de vivre pour cette entrée dans le métier. Beaucoup de points ont reçu des réponses mais la réflexion est en cours pour que l'analyse réflexive de ma pratique en tant que professeur des écoles ne cesse jamais.

Sur quoi peut-on écrire dans un GAPP ?

Deux sujets d'écriture sont à distinguer. Le dispositif et les situations exposées lors des séances.

Le groupe Montblanc écrit des comptes-rendus de « quoi de neuf ? » et de phase 5. C'est le dispositif qui est l'objet d'étude. On ne peut en aucun cas écrire ou échanger sur les situations exposées, celles-ci disparaissent, ne sont plus débattues entre les participants, dès le début de la phase 5. Voilà le cadre accepté et réaffirmé à chaque séance.

A propos des situations exposées.

Ce mémoire, professionnel, doit s'appuyer sur mon expérience, sur des problèmes professionnels identifiés et leur analyse réflexive. Or, je ne pouvais arrêter de réfléchir à ce que j'avais entendu lors des phases d'analyse de la situation. Je participais aux GAPP et je voulais aussi décrire ce qui s'y passait, continuer à réfléchir et échanger pour avancer. Comment le faire, si je ne pouvais faire référence aux situations exposées ?

Une voie aurait été de continuer les échanges avec les participants entre les séances. L'espace d'échange internet existant pour diffuser des informations et les compte-rendus auraient pu aussi servir pour construire une réflexion entre les séances mais cela a posé un problème¹⁶. Ces échanges, lorsqu'ils font référence, directement ou non, à une situation exposée, invitent à la poursuite de la réflexion. Or, il n'y a plus d'animateur pour la réguler et assurer en particulier la sécurité des participants, de l'exposant. Nous allons alors vers un groupe de parole sans cadre, électronique de surcroît, c'est à dire une discussion virtuelle sans vis à vis. Les risques de blesser l'autre sont grands et l'espace de confiance risquerait d'être anéanti.

Je me suis trouvé ainsi frustré par des réflexions qui me venaient après-coup, des idées que je ne pouvais partager avec personne. Finalement, il me semble que cette prudence vis à vis de l'écrit faisant référence aux situations exposées est saine. Les GAPP n'ont pas vocation à donner des conseils, résoudre des problèmes ou s'entendre sur une appréciation de ce qui a été évoqué - ce qui est une demande forte lorsque l'on commence à analyser sa pratique en groupe (j'y reviendrai). Ils sont des espaces d'échanges très formalisés pour permettre, dans un cadre sécurisé, de tirer profit de l'intelligence collective afin de construire une identité professionnelle, une distance réfléchie dans la relation et d'améliorer sa posture d'enseignant.

La situation est, pour l'exposant, très chargée affectivement. Elle est, pour les participants, un objet

¹⁶ : J'ai une fois envoyé à tous les participants une citation en lien avec une hypothèse que j'avais émise au cours du travail sur un cas récent, je n'ai pas reçu de commentaires. C'était sage, je le comprends maintenant (cf la fin de ce paragraphe), personne n'y a répondu.

de travail, un support pour se professionnaliser. On clôt la part affective pour expliciter ce qui s'est passé en fin de phase 4, ce que traduit bien l'intervention d'un animateur. « *Merci à l'exposant de nous avoir donné cette situation pour travailler.* »

A propos du dispositif.

Ce moment de travail dans la phase 5 et parfois dans le « Quoi de neuf ? » est essentiel pour faire le lien entre le résultat du travail d'analyse, les « réalisations » et le dispositif lui-même. Par la verbalisation de l'action, les participants construisent des compétences qui pourront alors être transférées aux situations de classe. En comprenant en quoi le dispositif a aidé à élucider une situation, il est plus facile pour chacun, dans des situations professionnelles, de trouver des ressources pour clarifier les tenants et aboutissants de certaines difficultés.

Pour conclure, oui on peut écrire à propos du dispositif pour le faire évoluer. Ce faisant; les participants posent des jalons de réflexions pour construire des compétences professionnelles transférables à la classe. Pour ma part, alors que cet effet est plutôt sensible à moyen terme, j'ai expérimenté comment l'analyse multiréférentielle peut débloquer une situation par les perspectives qu'elle ouvre, ceci est un acquis professionnel certain.

Qui fait de l'A.P.P. ?

Probablement des personnes qui ont une tendance spontanée à analyser ce qui se passe autour d'eux (ceux qui sont tombés dans l'analyse quand ils étaient petits !).

Mais aussi, à mon sens, ceux qui, confrontés à des situations professionnelles difficiles les surmontent, avec le temps, en en parlant autour d'eux, en recevant des paroles de réconfort de collègues ou de proches mais qui, à un moment sentent une limite à ce type de résolution. En effet, une des caractéristiques de ces paroles de réconfort est l'empathie. En face d'une personne aimée qui souffre, l'attitude spontanée est de la protéger, de la panser affectivement. Souvent, il s'agit de lui pointer les raisons, sur lesquelles elle n'a pas le contrôle, qui créent cette situation, afin de le sortir d'un sentiment de culpabilité qui est écrasant ; « *ce n'est pas de ta faute* ». Et c'est bien ainsi. Face à une situation, la mortification ne fait avancer personne ; mettre la lumière sur les circonstances extérieures participe au processus d'élucidation. Pourtant, d'une part, lorsque les facteurs explicatifs du problème restent cantonnés à l'extérieur, cela peut créer une angoisse car on a moins prise sur notre réalité professionnelle. En effet, si on a identifié la cause principale d'une situation problématique comme venant « de lui » ou « d'elle » ou du temps, alors, dès que je rencontrerai à nouveau une personne comme lui ou elle, ou les mêmes conditions climatiques cela recommencera ! Quelle angoisse d'être à la merci de facteurs extérieurs pouvant ruiner un temps notre efficacité professionnelle et notre plaisir à enseigner. D'autre part, certaines situations se répètent ou ont des points communs qui nous posent questions. Une petite voix susurre que certains mécanismes propres à notre personne, dont nous n'avons pas tellement conscience, ont aussi créé cette situation.

Tout ceci concourt à rechercher d'autres outils d'élucidation de notre pratique. Le GAPP en est un.

Pour conclure, certaines personnes sont plus spontanément attirées par cet outil mais au cours d'une carrière, certaines répétitions ou impasses pourront amener tout un chacun à essayer cet outil pour renforcer certains aspects de leurs pratiques ou sortir de situations de souffrances professionnelles.

Y a-t-il des prérequis ?

1. Accepter de mettre ses pratiques en questions.
2. Se reconnaître acteur de ce qui nous arrive.
3. Croire que l'on peut faire changer la réalité.
4. Les compétences nécessaires pour participer à une discussion-réflexion de groupe.

En quoi cette expérience a construit mon identité professionnelle ?

J'aborde ici une difficulté que pose le sujet de ce mémoire : décrire les effets d'un outil sur une construction qui prend du temps, qui se passe de manière subtile la plupart du temps alors que le mémoire retranscrit un travail réflexif sur une relativement courte période.

Un article de Patrick Robo¹⁷ décrit près d'une trentaine d'effets des GAPP regroupés en sept items :

- L'acquisition et le développement de compétences.
- L'acquisition et le développement de capacités.
- L'adoption de postures particulières.
- Des effets sur la personne.
- Des effets professionnels.
- Une professionnalisation - transformation
- Des satisfactions.

Je vais essayer de décrire avec mes mots ou avec ceux des autres ce qu'y s'est, à mon sens, transformé.

D'une part, avec ce que j'ai pu observer dans les GAPP.

- **Effet sur la relation à partir du cas de la relation à l'élève.**

« A l'évidence, parler d'un enfant dans un groupe, c'est commencer à lui faire place en nous, à le faire exister. L'enseignant exaspéré ou angoissé qui pendant une heure ou deux se penche vraiment sur le problème que lui pose un enfant avec l'aide d'un groupe, retourne en classe avec un autre regard sur l'enfant et avec une plus grande solidité parce qu'il ne se sent plus seul avec son problème. Et cela peut parfois suffire à débloquer la situation. »¹⁸

On peut élargir cet effet aux autres relations professionnelles or, j'ai été surpris de constater – en écoutant des situations exposées lors des GAPP - à quel point l'efficacité professionnelle n'est pas seulement liée à ce qui se passe dans la classe. Nous sommes en

¹⁷ : Les effets des GFAPP, de 2002 disponible sur http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm

¹⁸ : Delannoy, Cécile dans Lieu de formation à la relation. Argos n°24.

relation avec beaucoup d'adultes, avec l'institution et le GAPP est un outil valide pour explorer toutes ces relations professionnelles.

- **Entendre et exprimer des difficultés de fonctionner sans jugement.**

Cela m'a énormément apporté. On relativise les siennes, on n'a pas l'impression d'être anormal. Du coup, on se juge moins par dévalorisation or « l'opinion qu'un enseignant a de ses capacités influence ses comportements et ses attitudes. Ainsi, l'enseignant ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique pense qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées et qu'il peut solliciter le soutien de la famille. Il consacre plus de temps aux activités scolaires, fournit aux élèves en difficultés le soutien nécessaire pour réussir et valorise leurs bons résultats. »¹⁹ Une identité professionnelle plus valorisée a un effet positif sur l'estime de soi et améliore l'efficacité de l'enseignant.

- **L'intersubjectivité.***

Chercher dans un espace professionnel, hors de l'école où l'on travaille quotidiennement et avec d'autres collègues permet une autre créativité. Ici la subjectivité est non plus vécue comme un handicap mais comme une chance de mener une analyse tous azimuts d'une situation en profitant de la créativité de tous les participants non bridée par la volonté d'émettre des hypothèses uniquement rationnelles. Ici, l'intuition à sa place et peut être un élément puissant de recherche dans des situations pédagogiques. Expérimenter que l'on puisse donner de la place à nos subjectivités comme outil de travail fut très gratifiant.

- **La multiréférentialité.**

Dans le GAPP de Montblanc, il y a une grande diversité de PE en terme d'anciennetés, d'âges, de parcours dans l'Éducation Nationale et en dehors. Ces différentes identités professionnelles, ces différents positionnements, visions du monde et centres d'intérêts sont une richesse très précieuse. Pratiquement, certains ont une grande expérience ou des connaissances particulières dans le champ institutionnel, ou sociologique ou psychologique... Ils vont émettre des hypothèses qui balayeront ces champs de manière unique et ouvriront des voies de questionnements, des manières différentes d'appréhender la situation.

D'autre part, ce que j'ai vécu dans les classes éclairé par ces expériences de GAPP.

1. *Me rendre compte d'un besoin de reconnaissance.*

Ceci m'est apparu dans le groupe Montblanc. Je remarquais une certaine tension et une fatigue après les premières séances de GAPP (j'attribuais cela aux 2h30 de réflexion intense, à suivre plusieurs fils de pensée). Je remarquais aussi une satisfaction lorsque l'exposant, prenant la parole dans la phase 4, relevait une hypothèse que j'avais émise comme pertinente.

¹⁹ : Lecomte, Jacques dans Trois clés. Les cahiers pédagogiques n°429-430, janv-fév 2005.

* : cf Lexique.

Lorsque j'ai assisté au GAPP du groupe 4, je ne notais pas cette tension, ni même cette satisfaction. Je me rendis compte alors du besoin de reconnaissance que j'avais face à des collègues déjà dans le métier et non en présence de mes pairs stagiaires.

Ce besoin de reconnaissance, j'en ai ensuite identifié les effets lors des relations en stage avec des élèves, des collègues de l'école, avec les parents...

Cela me permit de prendre conscience de :

- L'effet éclairant d'un espace de réflexion professionnel entre collègues hors du lieu de sa pratique.
- L'aspect constructiviste de l'outil.

En effet, que je puisse faire des complexes, en tant que stagiaire, face à des collègues plus chevronnés et que cela induise certains comportements de ma part pour me faire reconnaître, n'est pas en soi extraordinaire et j'aurais pu le lire ou l'entendre ici ou là. Cependant, cette réalisation, je l'ai faite seul, je l'ai construite en GAPP et je transfère les conséquences de ce nouveau « savoir » à beaucoup d'aspects de ma pratique professionnelle.

2. Commencer à dégager une personne professionnelle distanciée de mon identité personnelle. Illustration :

Lors du PA2 (stage de pratique accompagnée n°2), le maître-formateur qui me suivait me fit remarquer que je donnais des consignes aux élèves en les ponctuant souvent de « *Si vous voulez..., Est-ce que vous avez envie...* ». Or, j'entendais des non de la part des élèves dont je n'ai pas tenu compte effectivement ; ils devaient appliquer les consignes. Ce n'étaient donc que de fausses questions qui perturbaient l'ambiance de classe. Pourtant j'ai du mal à éliminer ces fausses questions parasites même après que l'on me l'eût fait remarquer. Il est dur de transformer un réflexe dont on a à peine conscience. Dans un GAPP, je peux interroger les raisons de ce comportement avec l'aide des autres et espérer mettre à jour ce qui sous-tend ce mécanisme parasite. Il me semble que cela a un lien avec mon identité personnelle en rapport avec « *Ne pas imposer aux élèves pour être sûr de ne pas les assujettir* » mais il serait profitable de l'interroger avec des collègues.²⁰ En permettant aux autres d'interroger les interactions entre les deux identités dans ce cadre sécurisé à l'aide d'hypothèses, cela peut contribuer à élucider les raisons de ce mécanisme qui gêne ma pratique professionnelle.²¹

Quelle place les GAPP ont-ils dans la formation initiale ?

Alors que l'analyse de pratique en groupe est inscrite au plan de formation, qu'elle est réaffirmée par l'institution²², alors qu'elle se pratique aussi dans d'autres académies (en particulier Versailles et Grenoble pour ce que j'ai pu en lire), force est de constater que la mise en place dans la formation des PE2 à l'IUFM est disparate.

²⁰ : J'espère le faire dans un GAPP d'ici à la soutenance.

²¹ : Il existe une opacité des pratiques éducatives pour l'enseignant du fait de la très forte implication affective qui le traverse. L'effet de l'APP est de désopacifier le récit qu'il fait de ses pratiques subjectives en clarifiant notamment le système personnel de valeurs qui guide son action. *C'est une citation mais j'en ai perdu la référence. J'espère que son auteur me le pardonnera.*

²² : cf « Les actes de la DESCO »

Un article de S. Nadot²³ fait état de plusieurs raisons de résistance à l'APP par les PE2-T1 (en effet, dans cette académie, elle est obligatoire aussi pour les T1).

- L'APP semble dérisoire voire perfide pour les stagiaires car les problèmes viennent de l'extérieur (*se reporter au prérequis : Se reconnaître acteur de ce qui nous arrive*).
- L'APP participe au sentiment d'infantilisation fortement rejeté par les stagiaires.
- De réelles difficultés à se confronter à la construction de l'identité professionnelle. Ici le lien identité professionnelle-identité personnelle est questionné.
- Une APP dans un cadre obligatoire.
- Un besoin des PE débutants en T1 ou en SR exprimé en terme de situation d'urgence. Or les effets de l'AP ne sont pas toujours immédiats et cela peut même sembler avoir l'effet inverse dans un premier temps.

De l'expérience que j'ai eue de GAPP hors IUFM et dans l'IUFM, en tant que PE2, je notais que l'espace de réflexion gagne en efficacité lorsqu'il y a une rupture forte qui marque le temps d'analyse²⁴. Pour le GAPP à l'IUFM, une réflexion sur le lieu, la place dans l'emploi du temps, l'annonce d'une séance avec ses principes, son protocole et un temps de questions-réponses pourrait être profitable. De plus, il est nécessaire que le stagiaire passe d'un état de consommateur de savoir à celui de constructeur de son identité professionnelle ; certains symboles sont alors brouillés :

- La participation est volontaire. Même si, lors de la séance de GAPP vécue dans mon groupe, ce principe a été réaffirmé, personne ne s'est levé pour partir. De toutes les manières, avant une première séance, pourquoi et comment partir ? Partir pour faire quoi, pour aller où ?
- Le maître (un Maître-Formateur ou un Professeur d'IUFM) que l'on a par ailleurs en cours et qui devient un animateur. Il ne transmet plus.
- L'animateur (un de nos formateurs) qui a l'habitude de répondre à nos questions et qui doit tout à coup laisser les choses se dire quel que soit le contenu de ce qu'il entend. Peut-il laisser se dire n'importe quoi au risque de cautionner passivement ? Je ne pense pas que l'on puisse croire cela en tant que stagiaire et il y a donc certainement une auto-censure dans l'exposition du cas.
- L'animateur qui est un formateur et donc un évaluateur aussi. Que peut-on dire en sa présence ? Le stagiaire doit montrer qu'il a atteint, avant la fin de l'année, l'état de connaissance souhaité ce qui implique le devoir d'adhérer et de se montrer conforme. D'où des stratégies pour masquer ses difficultés plutôt que de les interroger. (« effet de hiérarchie »)
- La confiance entre les membres du groupe est très importante. Les groupes de stagiaires, base des GAPP, ne vivent pas toujours cette confiance. Ici, plusieurs séances sur la base du volontariat seraient nécessaires pour la construire.

Ces facteurs limitants me semblent en grande partie résolus dans l'initiative de certains stagiaires du groupe 4 de constituer un GAPP hors emploi du temps avec l'aide de leurs formateurs. Ceci me semble être la forme optimale. Volontariat, rupture de temps et d'espace, animateur coopté.

23 : Nadot, S. La fatigue des débutants. Les cahiers pédagogiques n° 418.

24 : J'ai pu ressentir, comme d'autres participants lors des GAPP, une lente cristallisation de l'attention pour être en état de réfléchir ensemble. Ceci est facilité par le lieu hors de l'école et le « quoi de neuf ? » qui est une sorte de sas entre le quotidien professionnel et ce temps d'analyse.

Les GAPP, obligatoires en PE2 et inscrits à l'emploi du temps, sont intéressants parce qu'ils montrent en situation ce que pourrait être un GAPP. Y a-t-il un résultat en terme de construction d'I.P. ? Je n'en suis pas certain.

Une séance de GAPP est-elle une psychanalyse ?

Non. Cette dimension n'est pas explorée, l'organisation de groupe ne s'y prête pas et les participants, y compris l'animateur, n'ont pas de formation pour cela. Le champ de l'inconscient (freudien) n'est pas exploré.

Cependant, ce n'est pas parce que ce champ n'est pas exploré que l'inconscient est absent de la séance en particulier parce que le sujet principal d'analyse est la relation (pédagogique, entre collègue, dans le groupe classe, à l'institution...). Ainsi les phénomènes de transfert sont présents. De quoi s'agit-il ?

Le transfert et le contre-transfert.

« Dans la situation éducative, l'élève transfère sur l'enseignant certaines expériences vécues avec les parents, il ravive par l'intermédiaire de sa personne des sentiments éprouvés antérieurement. [...] Parfois le transfert traduit la recherche d'une satisfaction restée en suspens et qui demande à être obtenue²⁵. »

« Pour la personne susceptible d'être la cible d'un transfert, un contre-transfert est une attitude inconsciente visant à y réagir soit par la mise en place de stratégies de protection (afin de ne pas le subir) soit par l'acceptation des élans affectifs. Le contre-transfert est du même ordre affectif que le transfert et ainsi, correspond plus à une demande de l'enseignant qu'à une réponse. » Sylvain Connac

« Différents risques menacent l'éducateur qui ne reconnaît pas en lui-même ces mécanismes de déplacement et qui ne les élucide pas : risque de méconnaître l'enfant, qui est pris pour quelqu'un d'autre, sur le plan fantasmatique ; risque de déviations éducatives (surmaternage, séduction par exemple) ; risque de régression si l'enseignant est submergé par ses propres affects²⁶. »

Ce mémoire n'est pas le lieu pour dissenter sur ces concepts mais il m'a semblé important qu'ils soient présents, comme ils le sont dans la classe et lors des GAPP.

Est-ce qu'un GAPP apporte des solutions ?

²⁵ : POSTIC M., "La relation éducative", PUF, Paris, 1996, p 239.

²⁶ : POSTIC M., "La relation éducative", PUF, Paris, 1996, p 234.

Rappelons que le conseil est exclu et que seul l'amont de la situation est pris en compte. La question principale reste : **Comment la situation en est-elle arrivée là ?**

Il me semble que lors d'un GAPP le groupe essaie de comprendre et non pas d'expliquer. La différence est de taille. En fait, face à une situation difficile, on essaie de trouver une explication rapide pour ne pas rester dans l'angoisse (avoir peur de quelque chose sans savoir ce que c'est). L'intérêt du GAPP est que l'on se donne deux heures pour rester avec la situation, pas d'urgence, tous les participants sont hors du lieu de travail, hors du lieu de la situation, l'exposant expose souvent un cas qui est en souffrance (en attente) en lui mais il n'est pas dans la situation, en devoir d'agir. On reste alors avec la situation et on va l'étirer, la disséquer, parfois aller dans l'improbable, ouvrir des voies.

Cette caractéristique m'est apparue lors du GAPP du groupe 4. Il y avait un désir tangible de résoudre le problème et même plus, de le lier à des problèmes plus vastes, de portée générale. Peut-être est-ce dû à une plus grande intrication des deux types d'APP que j'évoque dans la première partie. On serait alors dans une APP qui voudrait résoudre une situation difficile et, en même temps, construire une pratique. De plus, un blocage pour un PE en début de carrière remet en cause la totalité d'une I.P. encore peu ancrée dans une longue pratique.

Mon intuition est que la phase de questions est un indicateur car plus les questions seront nombreuses et multiréférentielles, plus il y aura de matière pour émettre des hypothèses variées dans leur essence ou dans les champs à explorer.

Il peut y avoir une phase où les hypothèses semblent se répondre, se compléter et en tout cas aller dans le même sens (ce qu'un animateur à une fois décrit comme « *la mayonnaise est en train de prendre* »), je pense qu'alors une explication est en train d'être acceptée par le groupe. Il y a alors danger que le travail ne s'arrête car une solution est « trouvée ». L'animateur peut alors essayer de relancer le travail en proposant une autre voie. Lorsqu'il y a un observateur, c'est à ce moment là qu'il peut intervenir pour attirer l'attention du groupe sur les champs (de la multiréférentialité) non explorés.

Qui est l'animateur ?

Il est l'un des participants du groupe. Dans les GAPP, il est animateur du groupe. Dans les groupes plus experts, GEAPP et GFAPP²⁷, il est animateur de la séance. Dans ces derniers, le principe est l'animation tournante entre tous les participants sur la base du volontariat.

C'est une tâche complexe car il faut gérer de front nombres de paramètres techniques en lien avec l'animation de groupe dans un dispositif à protocole institué et des paramètres humains où l'animateur est le garant de la sécurité affective de tous les participants et de l'exposant en particulier.²⁸

²⁷ : Il y a plusieurs types de GAPP. Le premier (GAPP) est pour débutants, ce type de groupe fonctionne sans phase 5. Puis vient le GEAPP (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles), ce type de groupe fonctionne avec la phase 5 mais l'animateur reste tout le temps le même. Enfin, le GFAPP (Groupe de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles), ce type de groupe a en plus une animation tournante afin que chaque participant se forme en plus à l'animation afin d'acquérir les compétences nécessaires pour pouvoir ensuite éventuellement animer un groupe GAPP ou GEAPP.

Mon expérience me fait penser qu'il n'y a pas encore suffisamment de groupes fonctionnant pour se perdre dans ces finesses. Ces distinctions sont néanmoins intéressantes pour faire état d'une progression et de l'accumulation de connaissances nécessaires à l'animation.

²⁸ : Plus de détails : Robo, Patrick. [Animer un GAPP ce n'est pas si simple](#). Article du. 10 -06-04 disponible sur son site.

Dans le GFAPP, l'animation est tournante et j'ai donc animé une séance. J'avais auparavant participé en tant qu'observateur et j'avais touché du doigt la difficulté d'être simultanément « avec », « dans » et « hors » du groupe d'analyse. Ce qui est une des difficultés de l'animation.

Il est certain qu'être animateur d'un tel dispositif développe des compétences qui sont immédiatement transférables dans la classe, dans les conseils d'école ou dans toute réunion. Être dans le groupe avec les enfants, hors du groupe pour gérer l'objectif suivi, le temps et les micro-décisions à prendre et aussi avec chacun pour déceler les changements, ce qui se passe chez un individu, protéger un élève déstabilisé le cas échéant.

Est-ce le GAPP est un autre groupe de parole ?

Cette interrogation provient d'une question que l'on m'a souvent posée telle quelle et de références, dans la littérature, à des groupes de parole voire « des groupes de paroles sauvages ! ». Je n'ai pas vécu d'expérience « groupe de parole ». Le GAPP est un groupe où la parole est un outil de travail pour construire, pour faire avancer, pour éclairer.

Puisque l'on permet à cette parole de circuler sans se couper du potentiel créatif de l'intersubjectivité, la nécessité d'un cadre se fait immédiatement sentir. En effet, le jugement de valeur est partout présent dans l'expression et, dans une situation où un exposant se dévoile sur certains pans de sa pratique professionnelle pour sortir d'une situation qu'il juge peu satisfaisante, une extrême rigueur quant à ces jugements est nécessaire, les blessures narcissiques peuvent être très douloureuses. C'est pourquoi, la parole est encadrée car lorsque l'on est protégé, le travail peut aller plus loin.

Il me semble que le meilleur garde-fou est ce positionnement strict sur l'amont de la situation, pour l'explicitier. Lorsque des conseils surgissent quand même au détour d'une hypothèse ou d'une question, l'animateur les bloque en demandant généralement de reformuler. Si dans les groupes de paroles, le conseil est une caractéristique alors le GAPP n'en est pas un.

Parfois, dans le quotidien, un collègue se livre et nous nous sentons un peu impuissants pour aller au-delà des paroles reconfortantes. Pourtant cela n'apporte pas toujours le soulagement escompté. Au cours du GAPP, j'ai été témoin d'une forme d'aide par la parole qui est proche des techniques utilisées par l'entretien d'explicitation et qui permettent, sans juger et sans apporter de solutions toutes prêtes, de faire bouger quelqu'un sur une situation qui le fait souffrir et dont il ne voit pas comment sortir. En étant témoin, dans les GAPP, de l'intérêt de ces techniques pour aider d'une autre manière des collègues, je pense que cela se transposera dans ma pratique professionnelle.

On aura aussi perçu que le GAPP n'est pas un groupe dont l'objectif est la mutualisation de pratiques.

Est-ce un outil valide de formation ?

Ici, il me semble que doivent être séparées l'APP en formation initiale et pour des PE titulaires. Je m'intéresse ici au PE en formation initiale.²⁹

²⁹ : En écho à un article de Zakartchouk, Jean-Michel qui est lui-même basé sur une expérience de GEASE. Analyse de pratiques et démocratie. Les cahiers pédagogiques n°415, juin 2003.

C'est une formation au plus près du stagiaire, mieux que cela, à l'endroit même où il se trouve, répondant à sa problématique dans ses mots. Aucune réponse dogmatique, du constructivisme à l'état pur, plus de formateur mais un animateur. Une sorte de formation autogérée cela fait rêver ou cauchemarder.

Plus sérieusement, cela renvoie à la question de quelle formation pour quel formé ?

Il est évident, comme le note Jean-Michel Zakartchouk, que l'APP est un outil « donnant à chacun plus de lucidité sur son métier » et développant l'autonomie mais un outil n'a pas d'existence propre, il sert un objectif. C'est une aide supplémentaire, spécifique et puissante de construction d'une identité professionnelle.

Cet article interroge aussi le rôle voire l'influence de l'animateur en des termes angoissants³⁰. Je n'ai pas ressenti de raisons d'être angoissé dans un groupe où le fonctionnement est à animateur tournant sur la base du volontariat. De plus, le positionnement de l'analyse sur l'amont de la situation donne moins de poids à un animateur³¹. Enfin, la phase 5 de réflexion, pour laquelle on peut d'ailleurs changer d'animateur et donc mettre en question l'intervention de l'animateur dans l'analyse, est aussi un garde-fou puisque le dispositif lui-même est interrogé à chaque fois.³²

Quelle est l'influence de la composition du groupe ?

Il y a deux types d'ancienneté qui se télescopent dans un GAPP. L'une dans la profession et l'autre dans l'expérience de l'outil. Il me semble que l'hétérogénéité est un atout, une richesse. Ainsi, j'ai vécu pleinement les bénéfices de l'hétérogénéité d'expérience. En effet, dans les phases de travail des participants sur la situation, je construisais mon raisonnement et, simultanément je suivais plusieurs autres fils de pensées. Cette spécificité est incroyable. Je voyais en direct combien, ouvrir les champs de réflexion (du pédagogique au psychologique en passant par l'institutionnel, le sociologique....) et multiplier les points de vue pour penser une situation, apportaient de richesses à l'analyse, de liens insoupçonnés au premier voire au deuxième abords. Assister de l'intérieur au tissage de l'intelligence collective.

Le GAPP du groupe 4 est moins hétérogène, tous les participants sont des PE2 et je pense que cette homogénéité renforce l'empathie.

Bien que je n'ai observé que deux séances de GAPP uniquement composé de PE2, je livre mes impressions qui n'ont certes pas de valeur statistique mais peuvent ouvrir des pistes de réflexions³³. J'ai constaté :

- Une volonté plus forte de résoudre le problème.
- Une tendance à généraliser voire théoriser à partir de la situation – peut-être pour trouver des solutions à caractère transférable en cette année préparatoire.
- L'I.P. partout présente et même l'identité tout court. Les valeurs, l'éthique que ces nouvelles situations professionnelles interrogent.
- Dans l'analyse, il m'a semblé qu'il y avait plus de questions ou d'hypothèses qui étaient proches d'être des affirmations.

³⁰ : « Une religion de l'analyse de pratique »; « résister aux tentations charismatiques ».

³¹ : Mais alors; la formation est plus de type horizontale que verticale. Un groupe peut aussi fonctionner avec un animateur qui ne participe pas au travail d'analyse.

³² : Ceci est d'ailleurs un bémol à ce qui a été écrit plus haut (cf note sur GAPP-GEAPPP-GFAPP) Je n'ai pas assisté à des GAPP sans phase 5 formalisée ou non et il me semble que cela est un besoin.

³³ : Encore une fois des subjectivités croisés peuvent naître des vérités.

La composition du groupe influence certainement l'APP qui s'y réalise mais beaucoup de facteurs y sont intriqués. Ainsi, pour l'homogénéité par exemple, j'ai pu lire que certains auteurs y voyaient un avantage car l'identité professionnelle à construire pour les participants est une identité groupale et ainsi on peut franchir à plusieurs une même limite, comprendre quelque chose de décisif ensemble sur le métier (ce qui me semble probable dans le GAPP groupe 4.) A l'inverse, pour d'autres, l'homogénéité ne permettra pas au groupe d'intégrer des regards extérieurs sur les situations et manquera probablement de créativité pour construire certains aspects importants de l'identité professionnelle.

CONCLUSION

A un moment de ce travail, je me suis découragé car je ne voyais rien de stable dans ce que j'observais. J'avais l'impression que l'outil évoluait fortement d'une séance à l'autre surtout avec ces phases 5, sans vraiment de point fixe.³⁴ Comment en parler alors ?

Avec le recul, je me rends compte que certes les invariants de la complexités sont difficiles à percevoir mais c'est certainement aussi parce que cette expérience – parallèlement à la formation elle-même avec les expériences de terrain - m'a amené, en un temps très court, non pas tant à changer ma vision du métier qu'à l'enrichir, l'amplifier et à commencer à en percevoir la complexité. Ainsi, c'était moi aussi qui changeait car je n'observais pas seulement, j'étais transformé par l'outil lui-même. Ceci m'a fortement aidé à relativiser, prendre du recul, ne pas foncer tête baissée dans le jugement, l'explication lors de situations professionnelles difficiles que j'ai vécues durant cette année ou des observations de classe au cours desquelles je me sentais mal à l'aise avec une réaction première de rejet.

Du temps pour com-prendre une situation (la prendre ensemble) avant de l'expliquer.

Remerciements.

Merci à tous ces collègues qui prennent sur leur temps pour accompagner des PE stagiaires débutants dans la profession. J'ai rencontré des personnes ayant un métier qui est aussi une vocation vivante en eux au service des enfants. Ils cherchent et valorisent les essais et les erreurs dans un métier intellectuel qui est aussi un art et un artisanat se transmettant pour une part comme tel.

Merci aux membres des GAPP qui m'ont accueilli. La confiance n'est alors pas seulement un mot. Pour finir, merci aux mêmes qui enveloppent tout cela dans une convivialité qui donne envie de venir même si on ne travaillait pas. (D'ailleurs...)

³⁴ : Certaines règles de fonctionnement changeait à chaque fois comme le nombre de questions pour chaque tour de parole ou la manière de formuler les hypothèses. Durant les phases 5, nous discutons de l'impact qu'avait eu telle ou telle règle sur l'efficacité de l'outil. Comment apprécier l'impact de tel ou tel changement dans le quotidien des situations pédagogiques ?

BIBLIOGRAPHIE.

Références explicitement citées dans le mémoire.

- [1] Les cahiers pédagogiques n°416. *Analyse de pratiques 2*. Sept 2003.
- [2] Collot Bernard. *Une école du troisième type ou la pédagogie de la mouche*. Ed° l'harmattan, 2002.
- [3] Cifali Mireille. *Démarche clinique, formation et écriture d'hypothèses*. Article disponible sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/articles/clinique.html>
- [4] Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Ed° L'Harmattan
- [5] Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.). *Analyser des pratiques professionnelles*. Ed° L'Harmattan 2000.
- [6] Noël Jack. *L'analyse des pratiques éducatives : Un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant*. in [5].

Articles :

- Altet, Marguerite. *Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique*. in [5]
- Delannoy, Cécile : *Lieu de formation à la relation* dans Argos n°24.
- De Lagausie, Camille. *Ecrire en groupe pour analyser sa pratique*. in [5]
- Lamy, Maurice. *Aperçu sur la place d'un travail en analyse de pratiques dans la construction des compétences professionnelles*. (2000). Article consultable sur http://perso.wanadoo.fr/jean-luc.poncin/Conseillers_peda_Reunion/analyse_de_pratique.htm
- Lecomte, Jacques dans *Trois clés*. Les cahiers pédagogiques n°429-430, janv-fév 2005.
- Nadot, Suzanne dans *La fatigue des débutants*. Les cahiers pédagogiques n°418, nov 2003.
- Robo, Patrick disponible sur http://probo.free.fr/ecrits_app/ecrits_app.htm
 - *Les effets des GFAPP*. (2002)
 - *Animer un GAPP ce n'est pas si simple*.
 - *L'Analyse de pratiques professionnelles. Différentes modalités*.
 - *L'Analyse de pratiques professionnelles. De quoi parle-t-on ?* (2001)
- Zakartchouk, Jean-Michel. *Analyse de pratiques et démocratie*. Les cahiers pédagogiques n°415, juin 2003
- Collection « Les actes de la DESCO. » *Analyses de pratiques professionnelles et entrée dans le métier : actes du séminaire du 23 et 24 janvier 2002 à Paris*.

Sites internet :

- <http://gfapp.org>
- <http://probo.free.fr>
- http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/dossier_analyse_pratique.htm

Autres références :

- CREN (Les cahiers du). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*. CRDP des pays de Loire, 1999.
- Collection « Les actes de la DESCO. ». *Analyses de pratique et professionnalité des enseignants*. Ed° CRDP Caen, 2003.
- Méard, Jacques et Bruno, Françoise. *L'analyse de pratiques au quotidien*. Ed° CRDP Nice. 2004.
- Les cahiers pédagogiques n° 346 de septembre 1996. *Analysons nos pratiques professionnelles*.
- Cercle d'études Paul Diel. *L'école en chantier*. Revue numéro 32 (décembre 2003) de « La revue de psychologie de la motivation. »

Sur le transfert :

- Jay, Bruno. *Un transfert bien contrôlé*. Les cahiers pédagogiques n°432. (04/2005).
- Imbert; Francis. *L'inconscient dans la classe : Transfert et contre-transfert*. Ed° ESF, 2005.
- Connac S. *Transfert et contre-transfert* article disponible sur http://connac.free.fr/icem34/ctn_doctheo.php?&page=3

LEXIQUE

La complexité : Par définition, la complexité n'est pas schématisable ou descriptible. L'enseignant ne la gère pas, il la permet. Il peut lutter contre et plus ou moins tenter de la simplifier ; ce faisant, il met en danger le caractère vivant de la classe. [2]

Démarche clinique : « La démarche clinique [...] est une approche qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité, et co-produit un sens de ce qui se passe. Elle se caractérise par : une nécessaire implication, un travail sur la juste distance, une inexorable demande, un rencontre intersubjective entre des êtres humains qui ne sont pas dans la même position, la complexité du vivant et le mélange imparable du psychique et du social. »[3]

Et, citée par M. Cifalli dans le même article, une définition de Jacques Ardoino : « Est proprement clinique, aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations constitué en dispositif. »

Élucidation : « Ce travail par lequel les hommes essaient de penser ce qu'ils font et de savoir ce qu'ils en pensent » C. Castoriadis *L'institution imaginaire de la société* . Paris, Seuil, 1975.

L'intersubjectivité :

Elle a été définie par Rochat (1999) comme le *sens de l'expérience partagée, qui émerge de la réciprocité*. Ce sens détermine une différenciation de base entre soi et l'autre à travers la capacité à :

- comparer son expérience propre à celle de l'autre,
- se projeter dans la position l'un de l'autre.

L'intersubjectivité peut donc être considérée comme l'ensemble des expériences qui se co-construisent lorsque deux ou plusieurs personnes se rencontrent. Pour comprendre une telle co-construction, il convient d'étudier les modalités par lesquelles l'expérience vécue se communique entre les sujets en présence, et d'étudier d'abord la manière dont toute une série d'ajustements se met en place pour garantir leur contact ou leur permettre de se situer « sur la même longueur d'onde ».³⁵

³⁵ : L'empathie dans la relation médecin – patient. Marco Vannotti. Article disponible sur

Pratique : « Savoir faire construit à partir du concret, de l'expérience et de la structuration interne de l'enseignant pour agir dans l'immédiateté, pour prendre des décisions dans les situations de classes régulières. »[4]

ANNEXE 1 : Tentative d'écrit réflexif.

Amin est un élève de CM2 ; grand, malin, il observe et négocie en permanence. Sensible au regard des autres, les fusibles courts. Il déborde facilement et alors il ne parle de manière moins compréhensible, il s'agite, fait des gestes amples et crie dans les aigus. Il ne peut rester dans le dialogue, exaspéré. Il est, pour moi, énervant et attachant à la fois.

Il est, à ce moment-là, empêtré dans une confrontation garçons-filles dans la classe et se fait mener en bateau par les filles car il n'arrive pas à rester calme.

Il est avec un autre grand élève, émotif lui aussi parfois, mais plus stable, le véritable leader. Son copain de bêtise est lui papillonnant, plus difficile à mettre en mouvement, pouvant rester en classe sans être dans les apprentissages.

Amin, prend trop de liberté à mon goût, il ne m'affronte pas mais use des espaces de la classe pour se créer une marge de manœuvre.

La situation :

Le samedi de la deuxième semaine, après une semaine où il arrivait régulièrement en retard, il entre dans la classe sans rien dire, je le renvoie alors dehors pour frapper à la porte, etc. Premier accrochage.

A la récréation, il arrive en retard de la salle d'informatique avec son copain de bêtise. Je leur retire aux deux la possibilité d'aller, durant la récréation, dans la salle d'informatique ; deuxième accrochage sérieux -privation d'une liberté. A midi, ils tentent tous les deux, une fois la porte de la classe ouverte, de partir seuls et ne pas être en rang - certains peuvent le faire dans la classe. Je les rattrape et les fait mettre en rang, nous descendons les escaliers et dans la cour je marche en discutant avec certains élèves, j'arrive à la grille, je me retourne, ils ne sont plus là. Je les cherche un peu, je fume par les oreilles. Je suis persuadé qu'ils sont passés par derrière.

« Quoi ! Ils m'ont désobéi aussi ouvertement, à moi, à MOI »

Je passe le Week-end à penser à cela. *« Comment je vais les punir, que dis-je ? les atomiser, les faire plier, les contraindre, les DRESSER... Cela ne se reproduira plus car si je n'y mets pas fin tout de suite, c'est mon autorité toute entière qui est en jeu. »*

Au cours du dimanche, je me rends compte que cette situation, somme toute classique, me prend trop aux tripes. Je décide de me calmer, je suis chez moi, c'est facile. En fin de journée, je me dis que je vais d'abord commencer par les interroger sur ce qui s'est passé, après je verrai.

Il me semble qu'à ce moment là, je commence à accepter ma part de responsabilité dans la situation. Ce faisant, je la réexamine avec ce nouveau paramètre et donne ainsi la parole à l'autre qui lui est centré sur ma part de responsabilité. D'ailleurs, physiquement, je décide de les interroger avant de décider.

Le lundi, au matin, je leur demande. Ils ont du mal à comprendre de quoi je leur parle, ils sont passés par la grille normalement ; ils me sont même passés devant.

Bref, tout simplement, je ne les ai pas vus sortir. Toute ma colère se dégonfle d'un coup.

Il y a fort à parier qu'une punition de but en blanc aurait envenimé les choses car, à la confrontation réelle qui était en place, ce serait ajouté, du côté des élèves, un sentiment d'injustice.

Lundi matin ensoleillé en fin de compte.

ANNEXE 2 : le dispositif du G.A.P.P.

Ci-dessous la trame du déroulement d'une séance d'analyse de pratiques professionnelles, trame qui peut évoluer avec l'expérience du groupe notamment grâce à la "phase 5".

A noter qu'avant de démarrer la séance, il est procédé à un "Quoi de neuf" d'une vingtaine de minutes où chacun peut donner l'information qu'il souhaite à l'ensemble des participants, en dehors de toute évocation d'une situation à exposer.

	ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
<p>• Phase 0 :</p> <p>Rituel de démarrage</p>	<p>Présente les objectifs, le déroulement du GAPP et permet, par négociation, le choix de la situation qui sera exposée puis analysée.</p> <p>Répartit le temps des différentes phases.</p>		<p>Les exposants potentiels proposent le sujet de la situation qu'ils pourraient exposer</p>	5 à 10'
<p>• Phase 1 :</p> <p>Le temps de l'exposé</p>	<p>Rappelle au besoin les consignes de temps et de contenu.</p> <p>Est garant du temps.</p> <p>Fait éventuellement reformuler la problématique.</p>	<p>Un volontaire présente le récit d'une <u>situation professionnelle</u> qui lui a posé problème.</p> <p><i>(Possibilité de faire un retour suite sur un récit traité lors d'une séance antérieure)</i></p>	<p>Écotent en adoptant une attitude corporelle neutre</p>	10 à 15'
<p>• Phase 2 :</p> <p>Le temps des questions</p>	<p>Distribue et régule les prises de parole.</p> <p>Peut intervenir pour recentrer les échanges, les orienter vers un niveau d'analyse non abordé.</p> <p>Est garant du temps et de la sécurité des personnes</p>	<p>Répond aux questions, s'il le souhaite.</p> <p><i>(Pas de justification nécessaire en cas de non réponse)</i></p>	<p>Posent des questions à l'exposant pour recueillir plus d'éléments d'information sur la situation évoquée.</p> <p>(vraies questions et non conseils ou hypothèses déguisées)</p> <p><u>Niveaux d'analyse</u> : groupe, personne, institution, société, valeurs, etc...</p>	30 à 45'
<p>• Phase 3 :</p> <p>Emission d'hypothèses et recherche du modifiable sur l'amont de la situation évoquée</p>	<p>Rappelle que l'on ne donne pas de conseils, mais que l'on émet des hypothèses.</p> <p>Recentre, guide, veille aux différents niveaux d'analyse.</p> <p>Est garant du temps et de la sécurité des personnes.</p>	<p>Écoute</p>	<p>Travaillent sur l'<u>amont</u> de la situation traitée. Émettent des hypothèses pour la compréhension et éventuellement pour une recherche du modifiable sur cet amont.</p> <p>Peuvent inter-réagir sur des hypothèses émises.</p> <p><i>(Parlent de l'exposant sans l'appeler par son prénom et non à l'exposant.)</i></p>	30 à 45'
<p>• Phase 4 :</p> <p>Conclusion</p>	<p>Est garant de la consigne et du temps.</p>	<p>Reprend la parole et réagit à ce qu'il a entendu, dit ce qu'il veut, s'il le souhaite</p>	<p>Écotent</p>	0 à 5'
<p>• Phase 5 :</p> <p>Analyse du fonctionnement</p>	<p>Dirige et participe à l'analyse du fonctionnement de ce GAPP³⁶.</p> <p>Reformule, synthétise, peut solliciter un secrétaire pour cette phase, invite à approfondir par écrit, ...</p>	<p>Participe à l'analyse du fonctionnement de ce GAPP.</p>	<p>Participent à l'analyse du fonctionnement de ce GAPP.</p>	5 à 30'
Durée totale de 1h 20' à 2h 30'				

³⁶ : Document GFAPP formateurs

ANNEXE 3 : grille d'aide à l'A.P.P. : les champs.

Patrick Robo. Version du 17/03/2001.

CHAMPS		EXPOSANT	PARTICIPANTS	ANIMATEUR
La personne				
	Profession			
	Statut, rôle, fonction			
	Formation			
	Valeurs			
	(Privée)			
Le groupe/équipe				
	Composition			
	Statuts, fonctions, rôles			
	Projet éducatif			
	Phénomènes			
	Valeurs			
Le système éducatif				
	Cadre général, local			
	Lois			
	Organisation			
L'institution				
	Hiérarchie			
	Règlements			
	Statuts, fonctions, rôles			
La relation pédagogique				
La pédagogie				
	Références théoriques			
	Projet pédagogique			
	Techniques			
	Outils			
L'enfant				
	Cursus			
	Problèmes particuliers			
	Difficultés			
	Réussites			
	Intérêts			
	Situation familiale			
Les partenaires				
	Famille			
	Intervenants			
	Aides Educateurs			

Possibilité, par exemple, de mettre un **x** pour une information exposée, un **o** pour une question et une **I** pour une hypothèse.

NB : cette grille n'est qu'une trame qu'il convient de personnaliser par chacun qui souhaite l'utiliser...

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>