

innovation

REVUE DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE À PARIS



innovations
pédagogiques

(SE) FORMER À L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Actes du séminaire GFAPP
Lyon, juin 2004

hors série

ministère
éducation nationale
enseignement
supérieur
recherche



ACADEMIE DE PARIS

L'accompagnement est une démarche encore récente dans le domaine de l'éducation et de la formation. Elle est abordée sous diverses approches dans diverses académies tout comme dans d'autres secteurs professionnels ; elle a fait l'objet de recherche, notamment sous l'égide du CNAM à Paris, recherche dont les résultats ont été publiés dans le n°3 de la même série.

La convergence de ce type de pratiques est réelle et elle peut se produire aujourd'hui sur l'Internet. Ainsi, par exemple, depuis bientôt trois ans, à l'initiative de Patrick Robo (IUFM de Montpellier), une liste de mutualisation nourrie a vu le jour : il s'agit de la liste GFAPP qui a pour but de favoriser et développer **la Co-Formation à distance d'animateurs de Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles**.

Riche en contributions, interactive, elle permet, par le biais de regards croisés, de témoignages, de questionnements, d'études de situations vécues... la confrontation de pratiques et le développement de compétences, par des animateurs de culture et d'origine professionnelle souvent diverses. En complément, un site internet <http://gfapp.org> présente différents textes, informations et ressources produits dans ce cadre-là.

La mission « innovations pédagogiques » de Paris s'est associée à cette communauté de pratiques pour notamment soutenir le premier séminaire du groupe GFAPP qui s'est tenu dans les locaux de l'IUFM de Lyon les 10 et 11 juin 2004.

Ce présent volume, hors-série de la collection (in)novatio, rassemble les contributions présentées lors de ce séminaire, rassemblées et mises en forme par Patrick Robo et Marc Thiébaud.

Elles sont d'utiles ressources et éclairages pour aider formateurs, intervenants, "accompagnateurs" à approfondir ce type de démarche innovante dont l'institution a de plus en plus besoin.

Qu'entend-on quand on dit « innovation » ? La question a fait débat depuis quelques années ; les publications ont été nombreuses, en particulier dans l'académie de Paris, où s'était déroulé un important regroupement de cinq académies en 2001 sur ce thème, et qui a fait l'objet d'actes publiés dans le n°2 de la série (in)novatio.

En tant que dynamique interne d'une équipe, d'un établissement, d'une circonscription, d'un bassin, l'innovation implique des enseignants, des personnels de la vie scolaire, des chefs d'établissements, des directeurs... Il est apparu important très tôt de les aider à analyser les pratiques mises en œuvre, à mettre en mots des initiatives émergentes, à les accompagner pas à pas dans la conduite de l'action avec le souci de transmettre au plus grand nombre les résultats de leurs travaux.

L'accompagnement est une démarche encore récente dans le domaine de l'éducation et de la formation. Elle est abordée sous diverses approches dans diverses académies tout comme dans d'autres secteurs professionnels ; elle a fait l'objet de recherche, notamment sous l'égide du CNAM à Paris, recherche dont les résultats ont été publiés dans le n°3 de la même série.

La convergence de ce type de pratiques est réelle et elle peut se produire aujourd'hui sur l'Internet. Ainsi, par exemple, depuis bientôt trois ans, à l'initiative de Patrick Robo (IUFM de Montpellier), une liste de mutualisation nourrie a vu le jour : il s'agit de la liste GFAPP* qui a pour but de favoriser et développer **la Co-Formation à distance d'animateurs de Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles****.

Riche en contributions, interactive, elle permet, par le biais de regards croisés, de témoignages, de questionnements, d'études de situations vécues... la confrontation de pratiques et le développement de compétences, par des animateurs de culture et d'origine professionnelle souvent diverses. En complément, un site internet <http://gfapp.org> présente différents textes, informations et ressources produits dans ce cadre-là.

La mission « innovations pédagogiques » de Paris s'est associée à cette communauté de pratiques pour notamment soutenir le premier séminaire du groupe GFAPP qui s'est tenu dans les locaux de l'IUFM de Lyon les 10 et 11 juin 2004.

Ce présent volume, hors-série de la collection (in)novatio, rassemble les contributions présentées lors de ce séminaire, rassemblées et mises en forme par Patrick Robo et Marc Thiébaud.

Elles sont d'utiles ressources et éclairages pour aider formateurs, intervenants, "accompagnateurs" à approfondir ce type de démarche innovante dont l'institution a de plus en plus besoin.

L'analyse de pratiques et la formation de ceux qui la mettent en œuvre est une affaire de longue durée... la liste gfapp continue de prospérer... et un deuxième séminaire se tiendra en juin 2005 à l'IUFM de Lyon.

François Muller,

responsable de la mission « innovations pédagogiques », académie de Paris

* Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles

** Les personnes intéressées par ce dispositif de co-formation à distance peuvent s'adresser à patrick.rob@laposte.net

ANNONCE DU SÉMINAIRE	3
LISTE DES PARTICIPANTS AU SÉMINAIRE	5

Ouverture du séminaire

1. QUELQUES RÉFLEXIONS RELATIVES À LA PLACE DE L'ANALYSE DE PRATIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS <i>Philippe Meirieu</i>	6
2. ANIMER UN GAPP, EST-CE SI SIMPLE ? <i>Patrick Robo</i>	8

Quelles compétences pour animer un GAPP ?

3. DES RÈGLES DE FONCTIONNEMENT COMME MISE EN PERSPECTIVE D'UN MODE DE PRÉSENCE AUX AUTRES : BIENVEILLANCE ET NEUTRALITÉ <i>Marielle Billy</i>	10
4. LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION GROUPELE DANS L'ANIMATION D'UN GROUPE D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES <i>Bernard Gouze</i>	14
5. QUELQUES DILEMMES CHEZ L'ANIMATEUR-FORMATEUR EN APP <i>Francis Kaftel</i>	26
6. EN QUOI LE DISPOSITIF D'ANALYSE DE PRATIQUES EN GROUPE, ET CE QUI S'Y PASSE EST-IL UN OUTIL DE FORMATION ? <i>Christiane Penarrubia</i>	28

Quelle formation à la fonction d'animateur de GAPP ?

7. COMMENT SE FORMER À LA FONCTION D'ANIMATEUR DE GAPP ? <i>Anne Mansuy</i>	30
8. LE DISPOSITIF DE FORMATION À L'APP DANS L'ACADÉMIE DE BESANÇON <i>Anne Mansuy</i>	32
9. COMMENT SE FORMER À LA FONCTION D'ANIMATEUR DE GROUPE D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES ? «QUEL CADRE, QUEL STYLE» <i>Catherine Semoud</i>	34
10. FORMER À DIFFÉRENTES DIMENSIONS DANS LES COMPÉTENCES D'ANIMATION - DÉVELOPPER DIFFÉRENTES ORIENTATIONS DANS L'ANIMATION <i>Marc Thiébaud</i>	37
11. UN DISPOSITIF DE FORMATION À L'ANIMATION DE GROUPE D'ANALYSE DE PRATIQUES ENTRE PAIRS DÉVELOPPÉ EN SUISSE <i>Marc Thiébaud</i>	43

Quelle formation à distance pour des animateurs de GAPP ?

12. UN DISPOSITIF DE CO-FORMATION À DISTANCE D'ANIMATEURS DE GROUPES D'APP... OBJET DE RECHERCHE ? <i>Patrick Robo</i>	48
13. FONCTIONNEMENT DE LA LISTE GFAPP : PLACE DE L'EXEMPLE <i>Marielle Billy</i>	53
14. LA LISTE GFAPP : SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ? <i>Amaury Daele</i>	56

> ANNONCE DU SEMINAIRE

ANIMER UN GROUPE D' ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EST-CE SI SIMPLE ?

Préparation du séminaire de formateurs
10 et 11 juin 2004
dans les locaux de l'IUFM de Lyon
Une initiative du réseau GFAPP

Buts

Faire l'état des pratiques en matière de GAPP

L'analyse de pratiques professionnelles depuis quelques années semble être devenue la modalité de formation initiale et continue la plus en faveur; celle en tout cas recommandée dans les différents textes et dispositifs d'accompagnement des personnels et des réformes.

À l'heure où les besoins en formation deviennent immenses, quand les organismes de formation sont eux-mêmes questionnés, il devient stratégique de faire le point sur trois questions :

Identifier et développer les compétences professionnelles de l'animateur de GAPP

- > **Quelles sont les compétences requises pour animer** de tels groupes d'analyse de pratiques professionnelles (GAPP) ?
- > **Comment se forme-t-on à la fonction d'animateur** de tels groupes ?
- > **Peut-on envisager un accompagnement ou une formation à distance** à l'instar du réseau émergeant gfapp@cru.fr ?

Développer la mise en réseau des compétences

Depuis près de deux ans, une liste de diffusion sur le réseau Internet réunit, de manière non institutionnelle, une cinquantaine d'animateurs de G.A.P.P., novices ou experts, issus de plusieurs académies en France mais aussi de Belgique, Suisse, Québec, et pour la grande majorité ne se connaissant pas.

Au fil des échanges réguliers sur cette liste évolutive -du vecteur de mutualisation à l'instrument de co-formation à distance- est née l'idée de ce séminaire... avec **en perspective la mise en œuvre en 2004/2005 d'un séminaire à dimension internationale sur le thème de la formation d'animateurs de GAPP.**

PROGRAMME | Jeudi 10 juin

- Ouverture du séminaire par Philippe Meirieu
- "Animer un GAPP, est-ce si simple ?" par Patrick Robo
- Quelles compétences pour animer un GAPP ? (ateliers et mise en commun)
- Comment se former à la fonction d'animateur de GAPP (ateliers et mise en commun)
- Propositions pour la formation de formateurs à l'animation de GAPP (groupes d'écriture)

Vendredi 11 juin

- "Quelle formation à distance pour des animateurs de GAPP ?" par Patrick Robo
- Bilan d'étape des échanges sur la liste "gfapp@cruf.fr" après deux ans d'expérience (ateliers et mise en commun)
- Comment améliorer cette formation à distance et développer des ressources mutualisables ? (ateliers et mise en commun)
- Synthèse et propositions pour la suite de cette expérience innovante (groupes d'écriture)
- Vers un séminaire international en 2004/2005 autour de la formation d'animateurs de GAPP
- Clôture du séminaire

J'y vais pour...

- > Participer à un réseau émergent et innovant de mutualisation de pratiques -via le Net- sur l'animation de groupes d'analyse de pratiques professionnelles.
- > Témoigner de mon activité par des écrits, des interventions...
- > M'inscrire dans une réflexion sur la formation professionnelle des enseignants par l'A.P.P.
- > Envisager un travail de fond sur plusieurs années.
- > M'ouvrir à des apports d'horizon variés.

Pour tout renseignement complémentaire :

Patrick Robo

IUFM 2 place Marcel Godechot – 34092 MONTPELLIER cedex 5

tél 04.67.61.83.21 – patrick.robomontpellier@iufm.fr

Pour plus d'informations :

<http://probo.free.fr> > Bouton "Séminaire GFAPP"



LISTE DES PARTICIPANTS AU SEMINAIRE

Claire Beauvais

Maître-formateur à l'IUFM de Montpellier;
école Charles Perrault Pézenas
clbeauv@club-internet.fr

Marielle Billy

Professeur de lettres et formateur associé à l'IUFM de Créteil
marielle.billy@wanadoo.fr

Sephora Boucena

Chercheuse-Formatrice
Département Education et Technologie Facultés Universitaires
ND de la paix
sephora.boucenna@fundp.ac.be

Bernard Gouze

Professeur de SVT, formateur dans le domaine des pratiques
éducatives et pédagogiques, Académie de Reims
b.gouze@free.fr

Francis Kaftel

Enseignant E.P.S, Formateur animateur en APP, académie d'Amiens
Membre de l'équipe ANAPRAT
francis.kaftel@wanadoo.fr

Jean-Pierre Lepage

Formateur à l'IUFM de Lyon
jeanpierrelepage@free.fr

Monique L'Hostie

Professeure chercheure, département des sciences de
l'éducation et de psychologie, Université du Québec à Chicoutimi
Monique_LHostie@uqac.ca

Anne Claire Maisonnet

Directrice d'école d'application
Intervenante formatrice à l'IUFM de LYON
ac.maisonnet@wanadoo.fr

Anne Mansuy

Enseignante en collège et formatrice pour le service de formation
continue du rectorat de Besançon
anne.mansuy@ac-besancon.fr

Françoise Morel

Maître-formateur à l'IUFM de Montpellier
Ecole Charles Perrault à Pézenas
morel.f@voila.fr

Christiane Penarrubia

Directrice d'école d'application Ecole maternelle publique
Charles Perrault à Pézenas.
Intervenante formatrice à l'IUFM de Montpellier
penarrubia.christiane@wanadoo.fr

Patrick Réhault

Professeur de lycée
Formateur associé à l'IUFM d'Amiens, responsable de la forma-
tion initiale des PLC2 de SVT, formateur en formation continue à
l'IUFM au sein d'une équipe «Analyse de pratiques».
patrick.rehault@free.fr

Patrick Robo

Chargé de mission formation de formateurs
IUFM de l'académie de Montpellier
patrick.robo@laposte.net

Catherine Semoud

Professeur au collège Jules Ferry à Narbonne.
Formatrice dans le cadre de la formation continue de l'académie
de Montpellier.
catherinesemoud@hotmail.com

Marc Thiébaud

Consultant, formateur et animateur indépendant, chargé de cours
à l'Université de Fribourg, Suisse
marc.thiebaud@net2000.ch

Mélanie Tsgouris

Professeur de français en collège, et formatrice
(formation continue du second degré)
Collège Pergaud à Saint-Dizier, Académie de Reims
tsagouris.melanie@wanadoo.fr

Intervenant par délégation

Daele Amaury

Maître de conférence
Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur
amaurydaele@fundp.ac.be

Intervenant ponctuel dans le cadre du séminaire

Philippe Meirieu

Directeur de l'IUFM de l'Académie de Lyon

> OUVERTURE DU SEMINAIRE

1. QUELQUES REFLEXIONS RELATIVES À LA PLACE DE L'ANALYSE DE PRATIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Philippe Meirieu
d'après les notes de
Patrick Réhault – Patrick Robo

*Les mots ou expressions en italique sont des remarques
ou des ajouts personnels*

L'analyse de pratiques est un levier important à utiliser pour faire passer la formation des enseignants d'une logique d'enseignement à une logique de formation d'adultes.

Elle devrait permettre d'échapper à une sorte d'entropie qui mène habituellement les dispositifs de formation vers une simple juxtaposition du prescriptif (*les journées de formation*) et de l'empirique (*les stages*) - cette distinction correspondant mieux à la réalité que celle qui est faite habituellement entre pratique et théorie – pour aller vers une professionnalisation globale.

L'analyse de pratiques est ainsi au service d'une réelle formation en alternance. C'est dans cet esprit que l'IUFM de Lyon a mis en place un cursus où les stagiaires sont deux jours en école et deux jours au centre de formation.

L'institution résiste pour quatre raisons au moins

Alors que pour la première fois l'analyse de pratiques est inscrite, préconisée dans des textes officiels, nous pouvons constater que cette modalité de formation est décriée et ce pour quatre raisons au moins de méfiance :

1 - L'analyse de pratiques est une affaire de généralistes. Elle semble sous-estimer les contenus d'enseignement au bénéfice de la relation. Elle va donc à l'encontre de la représentation selon laquelle les pratiques pourraient se déduire de l'analyse didactique (théorique) des contenus. Dans cette représentation, pour reprendre la thèse de Kant, si la théorie – ici la didactique – ne peut pas être appliquée, c'est qu'il n'y a pas assez de théorie.

Nous sommes en présence d'une «méfiance épistémologique», et cette avancée supposée des généralistes pose en outre un problème de légitimité et de pouvoir (*plus particulièrement dans un milieu universitaire ou les deux sont détenus par des spécialistes*).

2 - L'analyse de pratiques est vécue comme le cheval de Troie de l'approche exclusivement clinique, basée sur la psychologie et la psychanalyse. Or les questions de psychologie classique n'ont plus leur place actuellement dans la formation des enseignants. Elles l'ont perdue au bénéfice des approches sociologiques et politiques, au point que l'on peut parler de sociopédagogie.

À cela il faut ajouter une réticence développée à juste titre contre des pratiques «sauvages» de la clinique, aboutissant en particulier à des interprétations abusives (contre l'apport fondamental de Freud, selon lequel il ne peut y avoir d'interprétation en dehors du transfert, ce qui pose, contrairement à l'opinion la plus répandue, l'interdiction d'interpréter).

Pour la *vulgate*, la dimension clinique égale «interprétation psychanalytique». L'analyse de pratique se doit donc de clarifier très nettement sa position par rapport à la clinique et dire si elle fait de la «vraie clinique» ou si elle n'en fait pas.

- 3 - D'une manière générale, l'analyse de pratiques dans la formation est tournée vers les pratiques avec les élèves. Mais elle ne peut se concevoir sans inclure l'analyse du cadre dans lequel sont mises en œuvre ces pratiques. Or, si l'institution veut bien analyser les pratiques des stagiaires, elle se met systématiquement à l'abri de l'analyse de ses propres pratiques, ce qui pose la question de la cohérence institutionnelle.
- 4 - L'analyse de pratiques a du mal à trouver un ou des référents théoriques stables, lisibles et cohérents.

Quelques pistes de réflexion sur le cadre dans lequel situer l'analyse de pratiques

- > En fait, l'analyse de pratiques ne devrait se situer ni dans le clinique, ni dans le didactique, mais dans le pédagogique, mis en tension à mi chemin entre ces deux pôles.
- > Elle peut trouver du sens en se plaçant du côté d'Aristote, dans l'opposition de deux paradigmes vieux comme la philosophie, Platon versus Aristote, résumée à partir des quelques références suivantes :

Platon	Aristote
Pascal	Jésuites (casuistique) "in medio stat virtus" saisir l'occasion
Kant	Éducation populaire ("voir – juger – agir")
Écoles normales	Bourdieu (habitus)
Herbart	Michel de Certeau (statut de l'action)

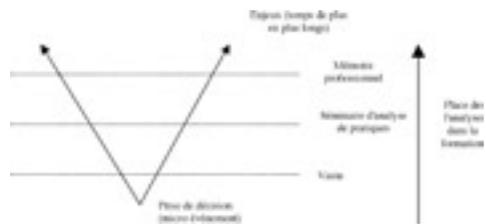
- > Ce qui est visé chez les enseignants c'est une formation à la prise de décision, objectif qui permet de sortir du relationnel pur pour faire entrer dans le professionnel.
- Un professionnel est celui qui sait prendre la bonne décision au bon moment, et qui sait l'amener de la bonne façon.

Or pour décider, pour anticiper, il faut être en mesure de comprendre ce qui se passe et l'APP¹ contribue à cette compréhension de et dans l'action.

Pour y arriver, et pour se centrer sur le pédagogique, on peut partir de l'intelligence des contradictions éducatives.

Il faudrait aussi avancer dans l'étude des deux problèmes suivants : quelle est la place des décisions explicites par rapport aux routines ? quels sont les éléments pertinents à prendre en compte comme indicateurs ?

> La prise de décision peut être comparée à un secteur angulaire, dont la mesure reste toujours la même, mais qui prend de l'ampleur quand on s'éloigne de son sommet :



En guise de conclusion ouverte

La formation des enseignants doit «former à la lucidité de l'agir» déagée du tout pragmatique ou du tout théorique et conduire vers de l'action experte. Demeure la question de «comment former à la prise de décisions ?» L'analyse de pratiques experte va dans ce sens et devrait être développée à bon escient.

Mais l'enjeu actuel pour les praticiens de l'analyse de pratiques n'est-il pas aujourd'hui d'affirmer, de faire savoir que l'on peut "faire de l'APP" en professionnels ? Et ce en clarifiant les positionnements liés aux différentes pratiques d'analyse, en faisant connaître ce qui se fait, en écrivant sur ces pratiques, en organisant des séminaires comme celui-ci...

¹ Analyse de Pratiques Professionnelles

2. ANIMER UN GAPP, EST-CE SI SIMPLE ?

Patrick Robo

Le constat effectué au cours d'une dizaine d'années de pratiques de groupes d'analyse de pratiques professionnelles (GAPP) et de groupes de formation à l'analyse de pratiques professionnelles (GFAPP) fait apparaître qu'animer de tels groupes n'est pas toujours chose aisée, n'est pas quelque chose de simple, et pose nombre de questions sur des plans divers, en synergie et relatifs à ce que l'on pourrait placer dans des domaines tels que : pratiques, techniques, stratégies, théories, axiologie, déontologie, institutionnel...

Comment devient-on animateur de GAPP ?

Tout d'abord il convient de constater qu'il n'existe pas de statut ni de diplôme professionnel d'animateur de GAPP et que majoritairement, cette fonction, ce rôle, relèvent de l'auto-proclamation, celle-ci pouvant trouver une validation, une reconnaissance interne par les effets produits et constatés. On n'est pas institué animateur de GAPP, mais seulement (et pas toujours...) reconnu par ses pairs, par des stagiaires, par l'institution.

Quelles compétences pour animer un G(F)APP ?

Cette auto-proclamation se base sur une (auto)évaluation de compétences estimées nécessaires pour assumer une telle responsabilité.

Certes, d'aucuns diront qu'il s'agit d'un acte de formation mis en œuvre par un formateur patenté et donc reconnu, certifié compétent. À ce niveau, nous ne nous interrogerons pas sur les modalités et critères de recrutement de formateurs d'enseignants. Nous avancerons qu'animer un groupe d'analyse de pratiques, à partir d'une situation découverte lors d'une observation ou d'un récit ne permet pas d'anticiper quel sera le contenu qui découlera de cette découverte et ce qui sera traité, travaillé, analysé ; la seule chose qui puisse être affirmée, énoncée globalement, sans se tromper, c'est qu'il s'agira d'une situation ou d'une pratique professionnelle. Le formateur ici est confronté à de la démaîtrise, contrairement à ce qui se passe généralement quand il assure un cours qu'il a préparé en amont... Cette démaîtrise dans l'anticipation nécessite *a minima* une double maîtrise dans l'action (maîtrise de l'animation et de la gestion d'un groupe ; maîtrise de soi) accompagnée de savoirs liés au métier, à la profession et à l'humain, complétée par des compétences en analyse de pratiques.

Nous pourrions donc nous interroger sur ces savoirs et compétences nécessaires à la fonction d'animateur de GAPP.



Pourquoi n'est-ce pas si simple d'animer un GAPP ?

Tout simplement parce que, comme le disent certains animateurs, il y a une somme de données à clarifier et de paramètres à prendre en compte, à gérer ; parce qu'il faut savoir être "multitâches".

1/ Les données à clarifier :

- > pourquoi je choisis de mettre en œuvre de l'APP ?
- > dans quelle finalité de formation ?
- > au service de quel projet personnel et/ou collectif ?
- > quels objectifs je vise par l'APP en groupe ?
- > sur quels ancrages axiologiques et théoriques je vais m'appuyer ?
- > quels seront les principes fondateurs, régulateurs que je choisirai ?
- > quelle modalité congruente d'APP choisir ?
- > quelles stratégies de mise en œuvre ?
- > etc.

2/ Des paramètres à prendre en compte, à gérer :

Paramètres "techniques"	Paramètres "humains"
Mise en œuvre du protocole	Déontologie
Gestion du temps	Contrat initial
Gestion du lieu/espace	Accueil des participants
Gestion de la parole	Sécurité des personnes
Les champs analysés	Phénomènes de groupes
Les outils d'animation	Éthique
La pertinence de la démarche (d'analyse)	Affect
Synthèses, relances, reformulations	Silences
Présentation du dispositif	Pannes
Choix de l'exposant/exposé	L'exposant
Les différentes phases du protocole	Etc.
Les attributions liées aux différents rôles dans le groupe	
Etc.	

3/ Être "multitâches"

c'est-à-dire mener de front, souvent en solitaire, les différents paramètres précédemment énoncés, sans perdre de vue les objectifs visés (savoir analyser, savoir animer...)

Au-delà de ces trois aspects évoqués, animer un GAPP n'est pas si simple qu'il n'y paraît parce qu'il ne s'agit pas de transmettre du savoir, des savoirs, mais de faire acquérir des compétences par l'implication des sujets adultes, dans une dimension groupale, ce qui engage l'animateur à une triple responsabilité sur le plan humain :

- > accueillir l'Autre en tant que professionnel habité par une personne
- > permettre à l'Autre d'être et agir dans un groupe constitué
- > garantir la sécurité de l'Autre, en particulier sur le plan psychologique.

Animer un GAPP n'est pas si simple car cela engage l'animateur dans une triple loyauté ; loyauté vis à vis de chaque participant, du groupe et de l'Institution dans laquelle il agit.

Ce n'est pas si simple non plus parce qu'animer un GAPP implique l'animateur sur deux niveaux imbriqués :

- > en tant que professionnel qui, dans la durée, doit faire preuve de compétences en APP ;
- > en tant que personne qui doit se maîtriser, s'impliquer sans être impliquée... et être congruente avec ses valeurs et principes.

Si ce n'est pas si simple, ce n'est pas pour autant compliqué... cela relève de la complexité professionnelle et nécessite une formation d'animateurs, une formation accompagnante.

Nous pourrions alors nous intéresser sur "comment se former et comment former à l'animation de tels groupes ?"

> QUELLES COMPÉTENCES POUR ANIMER UN GAPP ?

3. DES RÈGLES DE FONCTIONNEMENT COMME MISE EN PERSPECTIVE D'UN MODE DE PRÉSENCE AUX AUTRES : BIENVEILLANCE ET NEUTRALITÉ

Marielle Billy

Un travail d'analyse de pratiques professionnelles s'ouvre toujours par la verbalisation de règles de fonctionnement (bienveillance, confidentialité, implication ...). Mais qu'est donc ce dire-là, cette parole qui porte au jour les règles pour le groupe ? Qu'engage-t-il ? Comment marque-t-il l'esprit du travail ? J'interrogerai en particulier la notion de "bienveillance" en l'articulant à "neutralité".

Il ne s'agit pas d'émettre une quelconque "morale" de l'APP, une norme de plus, un discours supplémentaire dont la visée serait de démarcation (ce qui se fait et ce qui ne se fait pas). Je pourrais avancer que "le dire" engage dans "le faire". J'ai le souvenir de la première séance d'analyse de pratiques où j'étais participante : lorsque j'ai entendu l'animatrice formuler ces principes, je les ai d'abord entendus comme des limites posées, en somme comme toute règle extérieure, ligne qui marque où l'on ne va pas. Mais chemin faisant, j'ai senti que ces paroles engageaient en moi un mouvement de fond vers un état particulier dans lequel j'avais à trouver ma propre place ; elles inauguraient un processus, elles indiquaient l'assomption possible des règles par une posture particulière. Ce mouvement intérieur m'a aidée à me tenir près des autres, (sans idéaliser non plus !) dans l'attente et la présence, sans basculer vers eux, alourdie de pensées pré-établies, d'explications prêtes à jaillir, rassurantes pour soi ou narcissiques. Le plus compliqué est de garder l'ouverture ; je repense au texte parlant de la posture **zazen** :

*si une douleur aiguë vous donne un signal d'alarme, vous pouvez décider d'ajuster votre posture.... Dans la vie quotidienne, vivez chaque situation selon ses conditions, fraîchement, **avec cœur**.*

Le terme "bienveillance" fait entendre "bien veiller", ce qui n'est pas vouloir du bien à l'autre – cela serait de l'ordre de la morale, ou de la bien-pensance, – mais plutôt, "veiller correctement" à la personne qui parle, rester "en veille". Tout ceci est déjà en lien avec un mode d'écoute : forme de disponibilité et non disposition explicative latente. Cette dernière manière s'apparente plutôt à une posture savante – ce que je sais, fait que j'en sais plus sur toi que toi-même – C'est une tendance récurrente d'une forme d'écoute qui postule implicitement la possibilité d'un savoir sur l'autre. Or, c'est une chose de disposer d'une compétence, à l'animation d'APP par exemple, et d'un corpus de connaissances, et c'en est une autre de s'en servir narcissiquement, donc agressivement, pour étayer une place dominante qui s'apparenterait à une place de gourou. Le risque est permanent d'utiliser le savoir (ou l'avoir du savoir) à la place de l'être (ce sera l'objet de mon exemple). C'est ainsi que cette règle de "bienveillance" engage,



non seulement les participants mais en premier lieu l'animateur : de cela dépend que le groupe se mette au travail, que quelque chose travaille au sein du groupe – l'élaboration psychique qui s'opère doit beaucoup à ce mélange de présence et de retenue, de "vigilance" et de "relâchement" intérieur qui contribue à l'attitude bienveillante. Cette règle est donc plus à élaborer ensemble, et à **élaborer pour soi**, qu'à édicter au groupe.

C'est alors qu'on peut ressentir peu à peu le groupe se placer dans l'élasticité, la souplesse de l'écoute et de la présence, tout au moins par moment. Ce processus est toujours à relancer : cela nécessite de la vigilance vis à vis de soi-même afin de repérer tout glissement vers une envie d'expliquer ce que l'on entend, afin de traquer sa propension à vouloir voir plus loin que celui qui parle, ainsi de se tenir là, **ni en retard ni en avance**, auprès de celui qui parle, et pourtant suffisamment décalé pour garder une attention à ce qui se passe. Cette règle de bienveillance, de non-jugement joue comme un guide de posture, elle a intérêt à être intériorisée et transformée pour soi en disposition.

J'articule ainsi bienveillance et neutralité. Je dirais que la retenue évoquée ci-dessus favorise la vigilance quant au contre-transfert (ou transfert) de l'animateur. Au lieu de "s'accrocher" à un savoir, à une parole d'un participant – en être affecté, choqué, ravi, ... –, au lieu de fournir une réponse, l'animateur maintient un écart, laisse venir ; il ne fournit pas d'explication mais il garde le cap du travail (c'est comme s'il était toujours prêt à accueillir un détour, mais à ne pas imposer le sien). En se retenant ainsi, il peut aider le groupe à mettre en lien plusieurs éléments, plusieurs signes, plusieurs sens, il favorise le travail d'interprétation (l'interprétation n'est jamais une explication, mais, ici, une façon de relancer pour celui qui parle, une mise en lien entre divers éléments de son récit, par exemple par une reformulation).

C'est dans ce cadre que **je désire questionner, un exemple (plutôt contre-exemple)** de glissement hors de la bienveillance, en particulier autour de la question d'un apport théorique fait par l'animateur (ici analysé comme dérapage !). La question des apports faits par l'animateur est parfois posée, soit

par la demande du groupe, soit par la dimension de formation que l'APP revêt : pour savoir analyser, peut-on aussi s'appuyer sur des notions théoriques ? Se pose alors la question du moment choisi pour cela, à moins qu'on ait éliminé tout apport de ce travail par choix délibéré. Pour moi, la question reste soulevée (dans certains groupe d'APP des stagiaires disent apprécier les apports théoriques alors qu'il n'y en a pas eu, mais par exemple, une hypothèse émise par l'animateur en fin de travail peut être entendue comme un apport).

Au sein d'un collège, je co-anime un stage de six séances d'analyse de pratiques pour une quinzaine de personnes (professeurs, documentaliste et conseiller d'éducation). Il s'agit de personnes jeunes dans le métier, malmenées dans leur vie professionnelle, certaines souffrant d'une mauvaise image professionnelle d'elles-mêmes, engluées dans un sentiment d'échec – un peu comme je l'ai moi-même éprouvé dans mon parcours de professeur autrefois.

Nous arrivons à la dernière séance ; jusqu'à ce jour, nous n'avons jamais fait d'apport théorique en lien avec le travail mené. En début de cette session, lors d'un temps informel de parole partagée, une participante évoque un vécu récent, objet de satisfaction et de questionnement pour elle : face à un élève difficile, et en difficulté, elle le reprend et s'exprime dans les termes suivants – les efforts, le travail qu'elle lui demande sont "de bonnes choses pour lui, pour la classe, pour sa famille". À ce moment de l'échange, la jeune femme donne l'impression d'être très présente à ce qu'elle dit. Une autre participante rebondit alors en faisant allusion à une situation récente vécue en classe de 3^{ème} : elle a réagi avec humour, elle a senti un recul se produire et une complicité avec l'élève. Elle conclut : "Mon regard a changé sur lui".

C'est alors que j'interviens, contre toute habitude, mais bien sûr, croyant bien faire ! Dans une bouffée de pensée rationnelle, je me dis que le groupe a bien avancé (c'est la première fois que spontanément des personnes évoquent des réussites), et qu'il est possible de théoriser légèrement ce qui vient de se dire en le reformulant grâce à un concept. Je mets alors en lumière ce qu'on nomme la "triangularité" de la relation qui introduit un tiers entre soi et l'autre



et rompt la dualité dans laquelle on peut s'enfermer (dans l'exemple, le tiers se manifeste par l'expression "bonnes choses *pour* ..." et par le recours à l'humour). Ma co-animatrice rebondit à son tour en faisant allusion à un point d'analyse transactionnelle. Je commence à me sentir mal !

Le travail se poursuit par une analyse de situation. Il s'agit du CPE : il questionne clairement sa place de tiers. Son récit met en lumière son sentiment d'incarner cette place pour les professeurs et leurs élèves, mais il se demande qui peut l'aider à son tour. La direction de l'établissement le laisse très seul dans le travail de sanction, ou le désapprouve ; son métier est amputé de tout un versant relationnel positif avec les enfants. Il se sent cantonné au rôle de "père fouettard" et parfois débordé par la violence ("je sais parfois en arrivant au collège que je vais me le farcir" dit-il en parlant d'un élève).

La question posée par le CPE fait écho à la première partie du travail, elle est comme un exemple, tout cela est trop beau ! Il montre tout en parlant qu'il a déjà beaucoup analysé sa pratique, tout ce qu'il dit, vient en appui au point théorique. Mais je constate alors, que le travail du groupe demeure pauvre, que la richesse du récit initial n'est suivie que de paroles réconfortantes sur fond de culpabilité, l'analyse n'avance pas.

Je fais donc, après coup, l'hypothèse que notre double intervention a lesté le travail : que peuvent dire les participants, que peuvent-ils s'autoriser à penser après un si bel envol théorique ! L'intervention, soutenue par l'illustration du CPE (offerte à qui ?) a joué comme un savoir de trop. J'ai montré mon savoir (rationalisé en justification professionnelle) au lieu de faire la place au savoir du groupe, à ce savoir en train de se construire, à ce savoir au point où il en est. J'identifie là un effet de mon contre-transfert : j'ai joui de ma position dominante, au lieu de travailler la retenue et de me garder neutre et *bienveillante*. Il est possible que cette position dominante et "nourricière" (la théorie fournie comme bonne nourriture du point de vue de l'animateur) ait renforcé le sentiment de culpabilité (et peut être l'agressivité) de ces jeunes

enseignants et les ait privés à ce moment-là du ressort de penser par eux-mêmes. On pourrait dire que mon attitude me sert plus qu'elle ne sert aux participants, le point théorique coupe le désir car il est donné avant toute demande : je suis dans le "trop".

Je n'ai pas tenu la neutralité et me suis trompée sur la nature de ma bienveillance.

À ce point de l'analyse, je peux dire que je n'élimine pas d'un revers de main la possibilité d'un apport théorique mais que je me questionne sur sa place et la façon dont le formateur s'en saisit. On peut à ce sujet travailler la question de la demande : laisser venir (ou pas) une demande dépend de la faculté de l'animateur de **ne pas vouloir à la place du groupe**.

La neutralité serait donc une compétence faite de retenue, une forme de présence légèrement en marge : dans mon exemple, je "réponds" sur l'instant à mon désir de formaliser ce que j'ai entendu. Je succombe à l'impression que ce rapprochement théorique est subtil et approprié ; lorsque je dis que "je jouis de ma position dominante", je veux dire que je refonde ma place sur une illusion de maîtrise – maîtrise d'outils – Je me saisis d'un objet que le groupe aurait pu travailler (ou pas !) par lui-même. (je dirige au lieu de cadrer, au lieu de baliser l'espace de la parole : diriger = donner la direction).

Cela est à mettre en lien avec une dimension du métier d'enseignant : une maîtrise de connaissances est requise, une maîtrise des mises en forme didactiques ... Le glissement se fait vite de la maîtrise des connaissances (maîtrise jamais terminée) au désir de maîtrise du groupe, de l'autre, par le biais de la maîtrise d'une compétence. Ce désir peut d'ailleurs être d'autant plus exacerbé que l'autre résiste : la position asymétrique de l'enseignant vis à vis de l'élève peut l'amener à la voir comme une possibilité de pouvoir sur l'autre.

Pour en revenir à l'APP, l'animateur peut être lui aussi pris par un désir de maîtriser ce qui se passe, non d'y bien-être, mais de contrôler. Il peut se "redorer le



blason" en utilisant la théorie, par exemple, comme illustration de son savoir sur tout, de sa maîtrise.

Je pense qu'il en est de même lorsque nous sentons poindre en nous l'envie d'aider, de soulager... et que nous quittons alors la place un peu décalée de la neutralité pour jouer au bon samaritain. Tout cela questionne de la même façon la vigilance plus ou moins forte que nous maintenons vis à vis de nous même et de nos réactions contre-transférentielles.

Un peu en dehors de ce qui s'est analysé ici, **se pose la question particulière de l'apport théorique (ou autre)** : on pourrait imaginer un dispositif qui, à côté du travail d'analyse de pratiques, ferait la place, si le groupe le demande, à un espace de théorisation possible. Je crois beaucoup à la théorie comme outil de décentration, pour peu qu'on la demande, à la théorie comme outil de questionnement plus que comme aboutissement d'une pensée clôturante (dans mon exemple cela joue plus comme clôture).

En conclusion, je me permettrai une métaphore pour représenter la posture bienveillante et neutre : dans les régions de nomadisme, les hommes laissent les troupeaux aller très loin du camp, loin de leur regard, parce qu'ils connaissent le terrain, ses dangers, et qu'ils font confiance à l'organisation du troupeau ; ils se contentent par moment de les visiter, d'envoyer un chien qui éloigne les bêtes d'un danger possible ou de prévoir un abri contre le froid. Ainsi, l'animateur peut laisser aller le groupe dans sa tâche, en confiance, à condition de se garder vigilant quant aux dérives, les siennes et celles des participants : la vigilance n'est pas le fait de "surveiller" mais de "veiller".



4. LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION GROUPEALE DANS L'ANIMATION D'UN GROUPE D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Bernard Gouze

De quel type de groupe s'agit-il en APP ? Comment le groupe d'APP (GAPP) lui-même, en tant que petite organisation, présente-t-il des caractères qui lui sont propres ? Quelles sont les différentes théories à ce sujet ? Comment prendre en compte cette dimension groupale dans l'animation ?

I. Un GAPP est un groupe restreint primaire

I.1 Un GAPP est un groupe primaire

La classification des groupes humains proposés par Anzieu et Martin permet de définir le type de groupe dans le cas d'une APP.

	Structuration (degré d'organisation interne et différenciation de rôles)	Durée	Nombre d'individus	Relations entre individus	Effets sur les croyances et les normes	Conscience des buts	Actions communes
Foule	Très faible	Quelques minutes à quelques jours	Grand	Contagion des émotions	Irruption des croyances latentes	Faible	Apathie ou actions paroxystiques
Bande	Faible	Quelques heures à quelques mois	Petit	Recherche du semblable	Renforcement	Moyenne	Spontanées mais peu importantes pour le groupe
Groupe-ment	Moyenne	Plusieurs semaines à plusieurs mois	Petit moyen ou grand	Relations humaines superficielles	Maintien	Faible à moyenne	Résistance passive ou actions limitées
Groupe primaire ou restreint	Elevée	Trois jours à dix ans	Petit	Relations humaines riches	Changement	Elevée	Importantes spontanées voire novatrices
Groupe secondaire ou organisation	Très élevée	Plusieurs mois à plusieurs décennies	Moyen ou grand	Relations fonctionnelles	Induction par pressions	Faible à élevée	Importantes habituelles et planifiées

Fig.1 . La classification des groupes humains
(extrait de D.Anzieu et J-Y.Martin (1990). La dynamique des groupes restreints, p 42)



Les groupes tels que ceux d'un club ou d'un groupe d'APP sont caractérisés par une structuration élevée et des relations humaines riches : ce sont des *groupes primaires*. C'est un sociologue américain C.H.Cooley qui est à l'origine de cette expression. « Les groupes primaires sont primaires en ce sens qu'ils apportent à l'individu son expérience la plus primitive et la plus complète de l'unité sociale »³.

Dans ce cadre, un établissement scolaire est un *groupe secondaire*, c'est-à-dire une organisation de type social ayant des objectifs et des structures de fonctionnement. À l'opposé, les petits groupes de professeurs qui se forment liés aux affinités ou à un objectif commun peuvent être considérés comme des *bandes* ou bien des *groupements* : dans les deux cas, ils ne présentent ni une structuration élevée ni des relations humaines riches.

Les groupes primaires comme un groupe d'APP, à l'opposé des regroupements ou des bandes, présentent un certain degré d'organisation et une différenciation des rôles explicites. Ce sont en quelque sorte des regroupements organisés "socialement" ou bien des micro-organisations aux relations humaines riches ; on peut donc les placer à mi-chemin entre les groupements et les groupes secondaires.

1.2 Un GAPP est un groupe restreint

Le groupe restreint, par définition, est un groupe défini par un petit nombre de personnes, tel qu'il puisse y avoir communication entre chacune des personnes. En général, ce groupe a un objectif commun, comme les groupes plus nombreux. Les groupes restreints de part leur taille sont considérés comme des groupes primaires. D. Anzieu, considère que l'on peut associer groupe primaire et groupe restreint, car en général un groupe restreint s'il a un objectif commun est un groupe primaire.

Les groupes restreints - tels un groupe d'APP- se situent là encore à mi-chemin entre les groupes réduits (les très petits groupes) où les relations interindividuelles sont fortes et les groupes étendus ou larges où la communication interindividuelle est impossible. L'influence de la taille du groupe est donc primordiale. Le nombre limite maximal d'après les psychosociologues est d'environ 14 personnes : au-delà de ce chiffre, le nombre des interactions est trop important.

2. Un groupe d'APP est un groupe d'échange

J.Y Martin propose une classification des réunions-discussions qui sont assimilées par lui à ces groupes restreints :

Lieu de préparation et de prise de décision			
Le promoteur		Le groupe	
Critère : nature de l'information	Type de réunion qui en découle	Critère : mode d'intervention du conducteur de réunion	Type de réunion qui en découle
Contraignante	Transmission d'ordre.	1. Nul (pas de division du travail)	Conversationnelle
Non contraignante	Transmission d'informations.	2. Participation sur le fond. Facilitation.	Coopérative
Sollicitée	Enquête.	3. Facilitation.	Centrée sur le problème.
Réciproque	Echange.	4. Régulation.	Centrée sur le groupe.
		5. Coopération avec le groupe sur la facilitation (attitude intermédiaire entre 3 et 4).	Centrée sur la relation groupe-problème.

Fig.2 . Classification des réunions par J-Y. Martin

(extrait de D.Anzieu et J-Y.Martin (1990). *La dynamique des groupes restreints*, p 369)



Dans le cadre d'une APP, il y a un échange et le critère retenu par J.Y Martin est la *réciprocité*. Cependant d'après la définition de groupe primaire, tout groupe restreint primaire est un groupe d'échange. Peut-on identifier l'un à l'autre ? Peut-être est-ce une question de type de centration du groupe ?

De fait, il y plusieurs types de groupe d'échange d'après Martin.

Un premier type appelé « petit groupe centré sur le groupe » est repris par E.M.Lipiansky pour désigner l'expérience groupale qu'il a réalisé et assuré de manière non directive. Il s'agit d'un groupe centré sur les implications de chacun dans le groupe. L'animateur y a un rôle de régulateur. Il met ce type de groupe en correspondance avec :

- > « le groupe de base » Bion 1968
- > « le groupe de diagnostic » Anzieu 1973
- > « le groupe de rencontre » Rogers 1973
- > « le groupe d'évolution » Palmade 1972
- > « les groupes de développement personnel » (courant de la psychologie humaniste)

Ces groupes centrés sur le groupe ont des visées qui peuvent être très différentes :

- > thérapie
- > formation
- > développement personnel

D'autres groupes d'échange sont centrés soit sur un problème soit sur l'interface groupe-problème. Le régulateur y a un rôle de facilitateur : il facilite la coopération.

En ce qui concerne un groupe d'APP, on peut retenir les caractéristiques suivantes :

1. Un nombre restreint
2. Une liberté de parole
3. Une implication personnelle des participants
4. Une non-directivité (sur le fond) dans l'animation

5. Une participation volontaire
6. Des participants qui ne se côtoient pas professionnellement (ce dernier point n'est pas toujours réellement réalisé en APP)

Il s'agit donc bien d'un groupe d'échange.

Cependant on peut remarquer que deux caractéristiques particulières distinguent le groupe d'APP des groupes précédemment cités :

- la visée est formative uniquement.
- l'objet privilégié est l'analyse de pratiques professionnelles : il ne s'agit pas d'un groupe « centré sur le groupe ».

Un travail de classement de différents groupes restreints d'échange suivant les objets privilégiés et les visées du groupe (figure 3) montre cette place particulière des groupes d'APP. On peut d'ailleurs voir une correspondance entre visées et objets privilégiés d'échange.

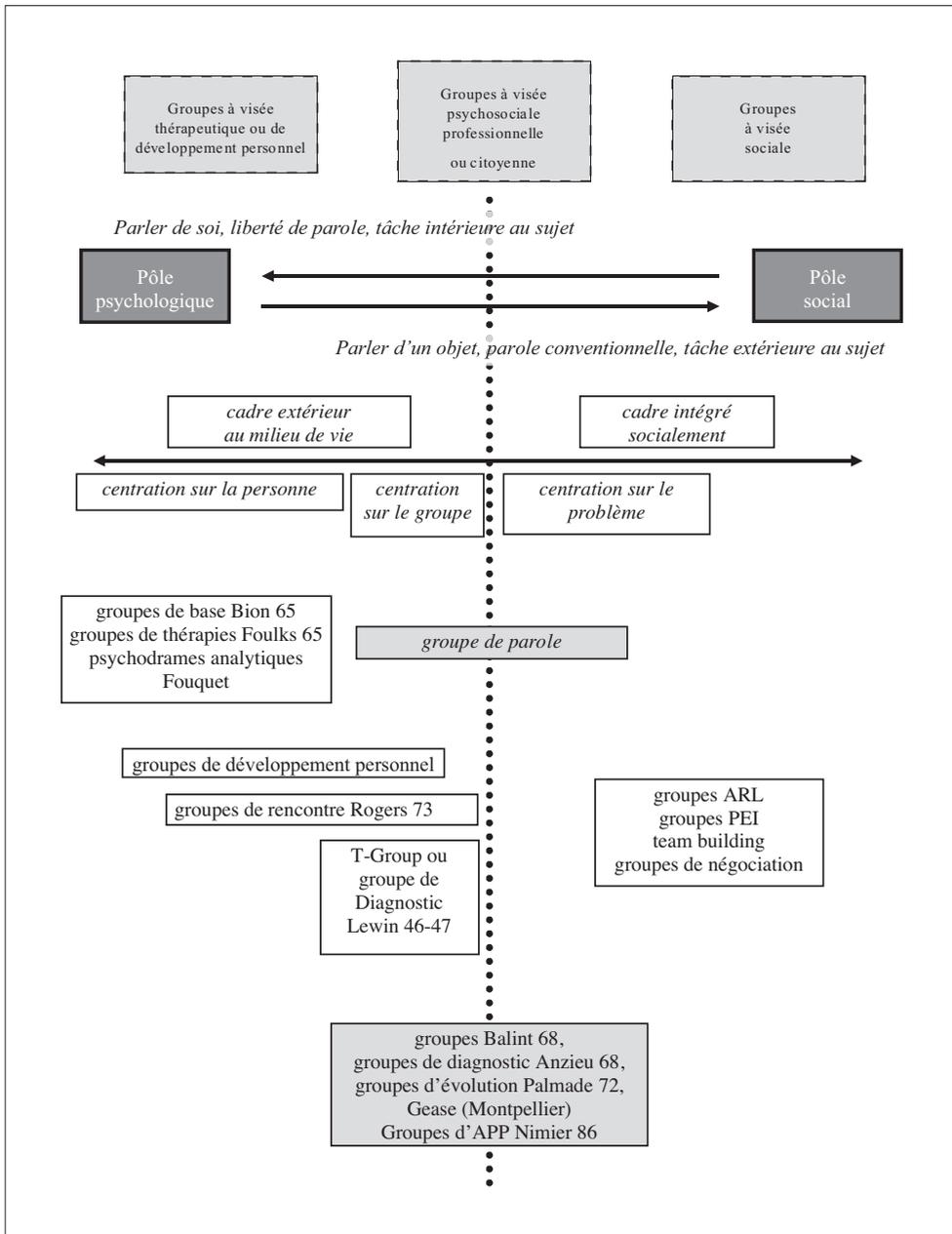
En ce qui concerne l'APP, le groupe n'est pas l'objet privilégié mais c'est une dimension fondamentale. Quelle est cette dimension groupale ?

2 D.Anzieu et J.Y.Martin, « La dynamique des groupes restreints » Puf 1990, p42.
 3 C.H.Cooley « Social organisation » 1909, cité par Anzieu et Martin, idem, p23.
 4 Anzieu et Martin, « La dynamique des groupes restreints »



Figure 3 : les différents types de groupes restreints d'échange

(Références : J. Maisonneuve, D. Anzieu et J.Y. Martin,
E. Marc Lipiansky, J.Garcia-Locqueneux, C. Rogers, J. Nimier.)





3. La dimension groupale dans le champ de la psychologie humaniste

Ce courant se situe, après la seconde guerre mondiale. Il s'est développé avec notamment Carl Rogers, psychologue américain (centre de psychopédagogie de Rochester, état de New York). La dimension de l'expérience et des affects y a une large place : l'attitude non directive tant dans les entretiens que dans l'animation de groupe, se base notamment sur une relation interpersonnelle profonde, authentique. Il s'agit d'un savoir "expérientiel" que l'on peut comprendre mais dont l'apprentissage ne peut être transmis en dehors de l'expérience.

De nombreuses pratiques de travail en groupe se réfèrent à ce courant, en se centrant sur l'expérience dans son sens cognitif et affectif : les groupes de rencontres, groupe de développement personnel. Les "psychodrames" de Moreno (même si celui-ci était très directif initialement) et les jeux de rôles se placent aussi dans cette lignée car l'engagement des participants lié à la spontanéité présente des dimensions cognitives et affectives. Il est en de même pour les groupes de Gestalt de Pearls, fondateur de la Gestalt-thérapie, car elle met l'accent sur le contact dans une approche existentielle s'appuyant sur le vécu dans sa globalité (tête, corps, esprit).

C'est Carl Rogers qui, éclairé par son expérience d'animation, définit clairement une pratique originale : la *non-directivité*. Il s'agit (lors d'un entretien ou lors d'une animation de groupe) pour le thérapeute ou l'animateur d'éviter toute intervention personnelle impliquante, de façon à limiter les projections de son propre système de valeur et de faciliter l'expression authentique des "clients" ou des groupes. Cela ne correspond pas à la distanciation médicale où le client n'est pas invité à parler de ses émotions ou affects. Par contre, cette non-intervention se rapproche de la distanciation psychanalytique. Cependant Rogers exprime lui-même une certaine contradiction : « j'espère qu'il (le facilitateur) participera à la vie du groupe avec ses propres sentiments, en sachant bien que ce sont les siens et sans "les projeter" sur un autre personne. Il faut se risquer à exprimer ses problèmes personnels et ses faiblesses »⁵.

Les caractères ou qualités qui facilitent l'apprentissage en groupe sont aussi pour Rogers :

Un a priori positif sur les personnes : une confiance.

« Cette confiance, on ne peut la simuler. Elle n'est pas une technique. Le facilitateur ne peut donner que la confiance qu'il éprouve réellement »⁶. « Il s'agit d'une sollicitude pour l'apprenti, mais sans rien de possessif. C'est aussi l'acceptation d'autrui comme "autre-que-moi", comme une personne à part entière avec des droits propres. C'est une confiance de base. La foi dans cette autre personne comme en quelqu'un qui, d'une manière ou d'une autre, est fondamentalement digne de confiance. Peu importe que nous l'appelions considération, acceptation, confiance. »⁷.

Une empathie.

C'est la capacité du "facilitateur" à se mettre à la place de l'autre sans y être et sans même le faire en pratique ! C'est une simple capacité, une compréhension empathique qui résulte de la considération et de l'acceptation de l'autre.

La congruence.

« La qualité essentielle et fondamentale qui est requise pour faciliter un apprentissage est peut-être la congruence ou l'authenticité (the realness) » « dans cette conception, on suggère que le professeur puisse être une personne réelle, en relation réelle avec ses élèves »⁸. On retrouve là ce qui est en opposition à la fois à la distanciation du psychanalyste et la distanciation médicale mais C. Rogers ajoute une nuance essentielle : « Et du fait qu'il (le professeur) accepte ses sentiments (sa sympathie, son ennui...) comme étant les siens, il n'éprouve pas le besoin de les imposer à ses élèves ».

On voit par ces éléments distinctifs, le caractère humaniste de ce courant.

5 C.Rogers, « Liberté pour apprendre? » Dunod 1969, p70. (dans le cadre des ateliers universitaires qu'il appelle aussi « groupe de rencontre »).
 6 *Idem*, p71.
 7 *Idem*, p107.
 8 *Idem*, p104.



La plupart de ces éléments sont intégrés dans les dispositifs d'APP et notamment la non-directivité au sens de Rogers. Cette non-directivité est une manière, dans l'animation, de laisser s'exprimer une dimension groupale. De fait, elle fait partie non seulement d'une règle de l'animation mais aussi du cadre lui-même de l'APP : les règles, le protocole, la disposition. Bien que directif sur la forme le cadre est non-directif sur le fond. Par contre les termes de "a priori positif", "d'empathie" et de "congruence" ne sont pas repris tels quels par les différents praticiens de l'animation de groupes d'APP.

4. La dimension groupale dans le champ de la psycho-sociologie

La psychosociologie, à partir d'une démarche d'observation, s'intéresse plus particulièrement aux interactions : interactions individu / groupe, individu / individu, groupe / société, et individu / société. Il s'agit d'une démarche à dimension phénoménologique. Dans ce cadre, des lois spécifiques aux groupes et régissant les groupes ont été mises en évidence. Pour la psychosociologie, on ne peut les comprendre que dans la mesure où on prend en compte la psychologie et le cadre social –institutionnel ou non - du groupe. La psychosociologie se trouvant au carrefour de la psychologie et de la sociologie se voit animée elle-même de nombreux courants.

Un courant plus expérimental ou phénoménologique s'intéresse au groupe en utilisant parfois le modèle cognitiviste. Très tôt, Moreno a fondé une approche sociométrique des groupes (1934). Dans cette approche, « Il s'agit d'appliquer la mesure (metrum) à l'être social (socius), d'établir une sorte de « géographie psychologique des groupes »⁹. Robert Bales a ensuite proposé en 1950 une grille d'observation des interactions.

Un autre courant plus "clinique" s'intéresse au groupe en mettant l'accent sur la complexité systémique en y intégrant toute l'affectivité voire l'Inconscient. E.M. Lipiansky insiste sur ce point en opposant le "soi vécu"¹⁰ plus affectif au "soi conçu" plus cognitif et de la même manière "l'identité intime" à "l'identité sociale" le "sentiment de soi" à "la perception de soi" et enfin "l'expérience" à "l'observation". Or les deux facettes affectives et cognitives existent au sein d'un groupe et les deux interagissent. L'apport de la

théorie générale des systèmes (1951) du biologiste canadien, Ludwig von Bertalanffy est fondamentale pour la psychosociologie : on ne peut séparer arbitrairement un individu de son environnement social et la société de l'individu. De la même manière, on ne peut séparer ce qui est en jeu dans l'interaction individu-groupe-société : les trois domaines du psychisme - la pensée, les affects et l'Inconscient - sont indissociables.

Or ce qui fait la singularité des groupes restreints primaires, c'est la "dynamique des groupes" au cœur de la question des interactions individu-groupe. Elle a été mise en évidence par un psychosociologue américain d'origine allemande Kurt Lewin en 1944¹¹. La mise en pratique de ses idées a été réalisée par ses disciples quatre mois après sa mort en 1947. Ce fut la découverte du *training group* ou *T-group* qui a été par la suite dénommé de manière diverse : *groupe de diagnostic* ou *groupe de base*, groupe centré sur le groupe, groupe de sensibilisation, groupe d'expression verbale. La mise au point définitive s'est faite en 1949 (National Training Laboratory in Group Développement à Bethel dans le Maine). Ce laboratoire a été le centre d'élaboration de nombreuses techniques utilisées maintenant dans des formations variées ou dans des thérapies.

Les T-group sont des groupes artificiels (absence de liens antérieurs entre les participants) de longue durée (2 à 3 semaines en continu). L'animation est non directive sur le fond. Ils sont donc à rapprocher des "groupes de rencontre" de Rogers.

> Le point essentiel et particulier est que Kurt Lewin fait intervenir une dimension psycho-sociale pourrait-on dire : le "champ" ou "espace de vie". « Ce champ est formé par l'environnement matériel mais aussi psychologique qui entoure le sujet (individuel ou collectif) »¹². Il utilise ce terme de *champ* métaphoriquement en représentant topologiquement les relations et l'individu.

9 J.Maisonneuve « Psychologie sociale » Puf 1996, p85.

10 E.M. Lipiansky, « Identité et communication - L'expérience groupale », Puf 1992, p43

11 Cité par Anzieu et Martin, idem, p85.

12 E.Marc « Guide des méthodes et pratiques en formation », Retz 1995, p207.



> Un autre point important est la prise en compte du *groupe comme totalité* : comme dans la théorie des systèmes, le tout est plus que la somme des parties : le groupe a des propriétés particulières dites propriétés "émergentes" dans la théorie des systèmes et une de ces caractéristiques est le "champ dynamique" du groupe (buts, normes, perception du milieu extérieur division des rôles, statuts...)

D'un point de vue théorique, Kurt Lewin a été influencé par la psychologie de la forme et la gestalt-théorie, et sa démarche a été expérimentale. Sa découverte fondamentale complète les approches précédentes en rappelant trois points importants :

1. le groupe est une totalité.
2. Le groupe possède une dynamique propre.
3. Le groupe se trouve dans un champ psycho-social.

En ce qui concerne un Groupe d'APP cela modifie la façon de réaliser une animation :

- > Comment prendre en compte le groupe comme totalité ?
- > Comment prendre en compte sa dynamique propre ?
- > Comment prendre en compte le champ psycho-social du groupe ?

5. La dimension groupale dans le champ de la psychanalyse

L'école française de psychanalyse groupale (Anzieu et Kaës) ajouterait aux points de Lewin un quatrième point essentiel de la dimension groupale :

> Le groupe est un lieu de "travail" de l'Inconscient (on entend par travail le remaniement des différentes instances du moi, des mécanismes de défense du moi par rapport aux conflits, c'est-à-dire ce que Freud a appelé la "perlaboration")

Ce dernier point ne peut être ignoré car il y a véritablement un danger dans la méconnaissance de ce travail inconscient. D. Anzieu explicite ces risques. « Ce risque (celui de provoquer de brutales décompensations) inhérent à toutes les méthodes de groupe, se trouve accentué par la recherche d'une

intensification émotionnelle systématique, par le non respect des résistances inconscientes des participants, par l'absence d'un travail psychique de perlaboration, par l'insuffisance des bases théoriques susceptibles de garantir la justesse des interventions de l'animateur, par l'excès de stimulations libidinales et parfois leur perversion par l'idéalisation du corps, de la méthode, de l'animateur »¹³. Le risque est, de la part de l'animateur, de minimiser ce qui est au contraire essentiel : le transfert central sur lui-même et son propre contre-transfert. C'est pourquoi D. Anzieu et J.Y. Martin ajoutent au dispositif de Kurt Lewin une « orientation psychanalytique » qu'ils décrivent dans leur livre (Voir en Annexe 7, la formulation à orientation psychanalytique des consignes du groupe de diagnostic) : le moniteur ayant « une double formation psychanalytique, individuelle et groupale, y accomplit un travail d'interprétation de la résistance et du transfert »¹⁴. On peut entendre "interprétation" ici dans le sens psychanalytique. L'analyste interprète, pour lui mais non pour l'autre. Il ne fait pas d'interprétation ; ce serait une violence. Il est présent à ce qui se joue.

Historiquement, des transpositions aux groupes de l'approche psychanalytique avaient été faites dès 1925 pour des groupes de jeunes délinquants près de Vienne (Aichorn). C'est l'école anglaise (initiée par Mélanie Klein) qui a lancé des méthodes de groupe à visée thérapeutique ou formative à partir de 1935, qui ont débouché sur le courant social analytique avec notamment Elliot Jacques. C'est ensuite un psychanalyste de l'école anglaise, Michael Balint qui a fondé les groupes Balint pour les médecins (le médecin, son malade et la maladie, 1957). C'est encore un psychanalyste de l'école anglaise, W. R. Bion, qui a réalisé et approfondi une approche psychanalytique du groupe dans un hôpital psychiatrique militaire pendant la deuxième guerre mondiale (*recherche sur les petits groupes*, 1961).

En France, après la guerre, une école française de psychanalyse groupale voit le jour avec notamment S. Lebovici. Plus récemment D. Anzieu et R. Kaës ont développé cette approche : ces deux auteurs insistent sur la place de l'Inconscient dans les groupes (il s'agit uniquement de groupes de formation ou de thérapie centrés sur le groupe) à deux niveaux :

¹³ Anzieu et Martin, *idem*, p351.
¹⁴ *Idem*, p150.



1) L'Inconscient individuel

Les fantasmes individuels sont ceux de chacun des participants. Ils participent donc à leur manière, c'est-à-dire entre les lignes, à la parole qui s'échange mais sont fondamentalement inconscients. Ce sont les expressions des autres et l'écoute des écarts entre ce qui est dit et ce qui est entendu qui font que, au-delà des filtres de la communication, il est possible d'entendre ce qui est sous-jacent.

2) L'Inconscient groupal

Des fantasmes interindividuels se manifestent dans un groupe. Ils appartiennent au groupe et font exister le groupe. « Le groupe peut ainsi devenir, comme le psychothérapeute, un objet au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire un objet d'investissement des pulsions libidinales, agressives, et d'autodestruction et un lien de projection des fantasmes individuels inconscients »¹⁵. On peut considérer le groupe comme ayant une structure inconsciente. D.Anzieu nomme « structure inconsciente du groupe » ce que R. Kaës avait désigné comme "l'appareil psychique groupal".

Les interactions inconscientes entre les individus du groupe font que celui-ci se construit un imaginaire groupal qui peut osciller entre "l'illusion groupale" (la recherche d'un état fusionnel affectif), le "rêve" (le paradis perdu) et au contraire, l'angoisse et les sentiments de culpabilité. Ceci se manifeste de façon très claire par les expressions qui vont dans le sens d'un sentiment de bon groupe (« on est bien ensemble » « c'était bien ») ou de « mauvais groupe » (« ça fonctionne pas bien »).

D'un point de vue pratique, les groupes ayant une approche psychanalytique reprennent des règles de la cure psychanalytique¹⁶ :

- *la règle de libre parole* ; elle correspond à la règle des associations libres mais est généralisée à tout type d'association (symbolisation, jeu de rôle, psychodrame). Elle correspond à une écoute flottante pour l'animateur ou le psychanalyste.
- *la règle d'abstinence* ; elle interdit toute intervention du psychanalyste sur le fond en tant que personne que ce soit à l'intérieur du groupe ou à l'extérieur (ni repas partagé, ni conversation privée).

- *la règle de discrétion* ; « cette règle est absolue dans la cure » pour la psychanalyse, « elle doit être explicitement énoncée en groupe »¹⁷ car elle s'applique aussi aux participants. Cette règle est d'autant plus importante si les personnes sont ou ont été amenées à se côtoyer (milieu professionnel). Il s'agit de la règle de confidentialité (utilisée en club débat).

On observe ainsi une radicalisation de la pratique Rogerienne qui permet de prendre en compte ce que Rogers minimisait : les transferts multiples et massifs qui s'opèrent en groupe : "transfert central" sur l'animateur. "Transfert sur l'objet-groupe" et "transferts latéraux"¹⁸.

La visée de ces types de groupe peut-être thérapeutique ou formative.

Enid et Michael Balint, fondateurs des groupes Balint pour les médecins ont appliqué cela à la formation des médecins. L'objectif d'Enid et Michael Balint (cité par Imbert¹⁹) était « d'élaborer une formation psychothérapeutique basée essentiellement sur une étude serrée du contre-transfert des travailleurs sociaux, en employant les méthodes de groupe ». Balint précise un peu ces "méthodes de groupe" lorsqu'il évoque l'association libre : « les pensées secondaires du rapporteur et les critiques et commentaires du groupe qui l'écoutait étaient évaluées en quelque sorte comme des associations libres [as a kind of free association]²⁰ ». Il s'agit donc bien du groupe comme "appareil psychique groupal" qui associe librement et réalise des liens psychiques imaginaires et symboliques.

En ce qui concerne les groupes d'APP, la dimension psychanalytique groupale met en garde l'animation sur la méconnaissance des transferts.

Quelles sont les précautions psychanalytiques dans le cas de l'animation d'un groupe d'APP ?

15 D.Anzieu et J.Y.Martin, « La dynamique des groupes restreints » Puf 1990, p118.

16 Idem, p152-153.

17 Idem, p153.

18 Idem, p153

19 « Le groupe Balint », un dispositif pour « un métier impossible : enseigner » dans « L'analyse des pratiques professionnelles », l'Harmattan, 1996.

20 Idem.



6. La dimension groupale dans l'animation d'un groupe d'APP

On peut résumer de la façon très simplifiée ce qui s'échange dans « un groupe d'échange », en fonction des différentes strates de la psyché et des trois champs précédemment explorés :

	psychanalyse	psychologie humaniste	psychologie sociale	psychologie cognitive
référence à un savoir	savoir « qui ne se sait pas »	savoir "expérientiel"	savoir en dynamique	savoir rationnel
ce qui est échangé	fantasmes	affects	représentations	informations
type de communication	transfert et résistance	parole et émo- tions (corps)	transactions et interactions	parole rationnelle
caractère de l'animation	abstinence	non-directivité	facilitation	médiation
ce qui est en activité en chacun des participants	perlaboration	sentiments	identité personnelle	pensée

Pour l'animation de groupe d'APP, il s'agit donc de tenir compte de ces différentes strates à la fois, sans être forcément spécialiste.

Et, *au-delà de ce qui s'échange*, l'animation doit aussi tenir compte des *dimensions groupales* du travail en APP.

Ces dimensions groupales peuvent se résumer en trois points :

- 1- le groupe est une **totalité psychique** [Lewin] (y compris inconsciente) [Anzieu, Kaës]
- 2- chaque personne est **sujet du groupe** [Lewin, Anzieu et Kaës]
- 3- le groupe a une **dynamique propre** [Rogers et la non directivité, Lewin, Anzieu et Kaës]

Comment en tenir compte dans l'animation ?

a) Ecouter le groupe : une fonction de liaison

Le groupe est une totalité, il possède un appareil psychique groupal pourvu d'une structure inconsciente, il a sa propre dynamique, il se développe dans un champ psycho-social : autrement dit, il est à écouter *en tant que groupe*.

Ce qui est à écouter est le groupe comme on écoute une personne : que se passe-t-il pour le groupe ? Comment se sent le groupe ? Quel est le désir du groupe ? Quelles sont ses peurs ? Quels sont les conflits à l'intérieur du groupe ? Quels sont ses mécanismes de défense ? ...

Ce qui est à écouter, c'est "le fil" dans le discours du groupe, un peu comme on écoute une même personne : de quoi est-il question ? N'y a-t-il pas dans le groupe d'autres éléments qui le préoccupe ? Quelles projections sur la situation sont faites par le groupe ?

Jacques Nimier montre des exemples d'écoute du groupe sur son site Internet²¹ :

Un exemple

Un professeur stagiaire peut dire qu'il a vu en venant un accident de voiture, un autre qu'il a appris, la veille, que sa mère venait de se casser la jambe, un autre abordera sa peur de perdre la confiance de ses élèves et de se faire chahuter; le groupe discute alors

²¹ <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/ecoute-groupe.htm>



de ces inquiétudes plus ou moins ressenties par les participants et l'échange se termine sur les risques qu'ils ont pris en venant faire ce stage.

Les sujets peuvent être très divers : des événements personnels l'accident de voiture, la jambe de la mère), la vie extérieure au stage (la classe), enfin d'autres peuvent porter sur l'ici et maintenant. Tous pourtant reflètent l'expression d'un danger : accident, jambe cassée, chahut, danger impalpable.

Écouter ce groupe c'est :

entendre l'expression de ce sentiment de danger à travers tout ce qui est dit. Un thème peut être introduit par un élève, une personne, mais cette thématique, introduite par un individu, ne devient thématique du groupe que si elle entre en résonance avec les psychismes des différents élèves, personnes, membres du groupe.

Les formateurs ou les enseignants sont amenés à accepter d'entrer en résonance eux-mêmes avec ces thématiques ; tout d'abord, pour les entendre en gardant la distance et la sécurité suffisantes pour les analyser puis pour proposer une interprétation du groupe.

Pour l'animation d'APP, écouter le groupe n'a pas pour objectif d'en avoir la maîtrise (illusoire et dangereuse) mais de travailler avec c'est à dire :

- > Permettre au groupe de se "fonder" lors du démarrage du groupe ou lors des débuts des séances suivantes : les associations libres circulent par exemple plus facilement. Une attention particulière à ces premiers temps est indispensable : prendre le temps de se connaître, de se reconnaître (tour de tables, quoi de neuf, retour sur le travail passé...). Le groupe qui se forme a une fonction de dépôt. Il devient un espace "hors-menace" comme le dit Jacques Lévine.
- > Déjouer certains pièges du groupe vis à vis de l'animation : captation, tendance à la perversion, résistance (mécanismes de défenses divers : intellectualisation, rationalisation, refoulement..), dissension, éclatement, ...
- > Être en résonance avec le groupe de manière à travailler dans les zones proximales du groupe :

parfois le groupe peut exprimer une peur qui peut cacher elle-même une angoisse et "refuser" d'entrer sur un certain champ. Orienter dans l'animation le travail directement sur le symptôme du groupe (par exemple un groupe ne « voulant pas entrer dans un champ d'hypothèse particulier, celui des relations entre le narrateur et la situation ») peut provoquer un raidissement empêchant tout travail de ce côté. Travailler sur cette peur ou sur des médiations de cette peur peut au contraire débloquer la situation.

L'animation consiste donc à faciliter la dynamique de travail de groupe en ayant une fonction de liaison par la reformulation, la mise en valeur de liens, la stimulation des associations. Cette constitution de groupe conduit à la formation d'un espace hors menace, un espace de confiance.

b) Ecouter les sujets du groupe : une fonction de désintrinsication

Une personne du groupe lorsqu'elle s'exprime ne s'exprime pas uniquement en son nom mais au nom du groupe. Elle est sujet du groupe : reflet du groupe, symptôme du groupe, lieu de projection, lieu d'identification, lieu imaginaire du groupe... Dans une APP elle est sujet du groupe-situation, c'est-à-dire de la relation du groupe à la situation.

Écouter le groupe en écoutant une personne dans l'animation cela permet :

- > À chaque personne de "trouver sa place" dans le groupe (et cela indépendamment des projections et identifications personnelles de l'animateur !).
- > De déjouer certaines dérives possibles du travail en groupe : une personne peut avoir une place assignée dans un groupe et ne pas pouvoir en sortir (ou au contraire s'y complaire). Cette place assignée est imaginaire mais fait obstacle au travail. Il est nécessaire de ne pas "jouer le jeu" de cet imaginaire groupal soi-même en tant qu'animateur.
- > De permettre au groupe de travailler sur "les avancées" en terres inconnues. Il arrive souvent qu'une personne ose pour le groupe : une question que le groupe a sur le bout de la langue, une hypothèse qui va au-delà du consensus...



En tant qu'animateur, il est important de prendre en compte cette avancée non en soi (et en tant que parole du sujet) mais plutôt en tant que parole du groupe qui ose : ce sont les mots du groupe.

L'animation a donc pour rôle de rendre possible les différences au sein du groupe : elle a une fonction de désintrinsication, de différenciation. Il s'agit du même travail qui s'opère à l'intérieur du psychisme d'une personne. Cette déliaison a pour fonction une réassurance de chaque sujet au sein du groupe et, pour chaque sujet, une réassurance des différentes instances psychiques.

c) Être attentif à la dynamique du groupe : une fonction de croissance

Le cycle dynamique d'un groupe d'APP passe en général par trois phases :

- 1) une phase de résistance (attaque ou fuite) puis d'acceptation réciproque : c'est l'ensemble du cadre et des règles qui permet cette acceptation.
- 2) une phase d'illusion groupale. Il s'agit du fantasme groupal (inconscient !) que « tout est possible pour le groupe ». Cela correspond à un espace hors-menace.
- 3) une phase de travail proprement dite où les mécanismes de désintrinsication sont à l'œuvre.

Pour l'animation, il s'agit donc de suivre le travail, de permettre la croissance : on ne peut pas sauter d'étapes, il y a parfois des retours en arrière. Il s'agit d'un processus en cours : un travail de maturation est à l'œuvre.

La phase 1 se rejoue souvent au début de chaque séance : elle est moins longue au fil du temps mais peut ressurgir et être à nouveau nécessaire même si on a l'impression, en tant qu'animateur, que le groupe "fonctionne". Si on saute par-dessus cette phase pour vouloir trop vite rentrer dans le travail, on risque des retours de résistances diverses.

La phase 2 est un outil très puissant dans le travail d'analyse d'une situation. Elle peut commencer au cours de la phase de questionnement du narrateur. Il est possible de l'utiliser comme un moteur de l'analyse proprement dite, dans la phase suivante d'évocation. L'animation peut proposer de réaliser des associations libres : des mots, des expressions, des images, des chansons, des souvenirs professionnels ou personnels... C'est *l'imaginaire groupal* qui est alors mis à contribution.

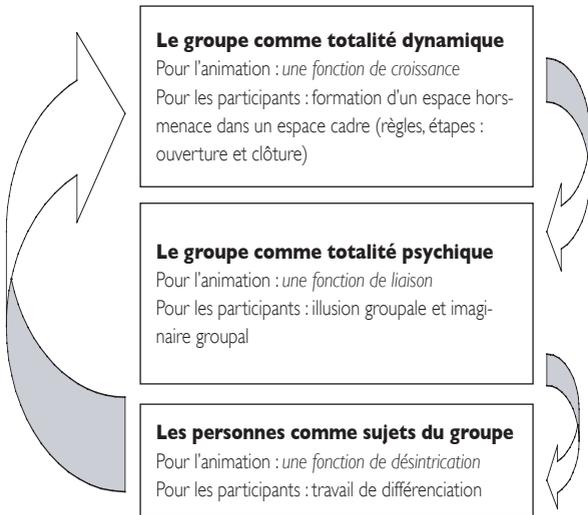
Lors de l'analyse (en GAPP) d'une situation de sentiment de conflit par une éducatrice dans la réalisation d'une séance de groupe de parole au sein d'un collège de ZEP avec une assistante sociale, une infirmière et une éducatrice, une association libre a été proposée. La voici (d'après une prise de notes) : « Je vois un bateau au milieu de l'eau – la pêche à la ligne – une commandeuse – des play-mobile – un mur – une pièce sans fenêtre – un tribunal ». Etonné par cette dernière image, j'ai demandé de préciser les protagonistes de ce tribunal. Et c'est le groupe *dans son ensemble* qui s'est mis à décrire ce tribunal, comme une métaphore de ce qui s'était passé dans la situation réelle pour l'assistante sociale : les élèves faisaient partie des jurés et la "commandeuse" (l'assistante sociale) était l'accusée. Les juges étaient les représentants du collège (la hiérarchie, les professeurs). Cette mise en images a permis de mieux comprendre chez l'assistante sociale la représentation et les enjeux de sa propre identité professionnelle qui était mise en question au sein du collège, notamment lors de la réalisation de ce groupe de parole.

La phase 3 est toujours délicate pour l'animation : il s'agit d'accéder par le jeu de la désintrinsication à un *ordre symbolique* : la situation évoquée est remise à une place moins imaginaire moins fantasmée et plus réelle, plus complexe et différenciée. Elle se termine symboliquement par une sorte d'épilogue, de mise en perspective, de vide lors de la dernière phase d'un groupe d'APP : le retour au narrateur. Cette dernière parole n'est jamais très conclusive : elle reste ouverte. Ce n'est pas l'animateur qui termine (symboliquement) le travail.



En conclusion, s'il n'y a pas dans un "groupe restreint primaire d'échange" du type groupe d'APP, une centration sur le groupe, il y a, par contre, une dimension groupale de fait. La méconnaissance, c'est risquer des dynamiques groupales inadaptées et des décompensations individuelles. Au contraire, prendre en compte cette dimension, c'est se doter d'un outil très puissant pour le travail.

Voici un schéma récapitulatif des fonctions de l'animation prenant en compte les trois dimensions groupales citées :



BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

ANZIEU Didier - « **Le groupe et l'inconscient** » - Dunod 1984 - 234 p.

ANZIEU Didier et MARTIN Jacques-Yves - « **La dynamique des groupes restreints** » - 9^{ème} édition Puf 1990 - 396 p.

KAES René (1999). « **Les théories psychanalytiques du groupe** » - Que-sais-je ? Puf

KAËS R., ANZIEU D., BEJARANO A., SOGLIA H., GORI R. (1976). « **Désir de former et formation du savoir** » - Dunod

LEWIN Kurt (1951) « **Décisions de groupe et changement social** », in Lévy A. (dir.) *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris Dunod, 30^{éd.}, 1997

LIPIANSKY MARC Edmond - « **Identité et communication - L'expérience groupale** » - Puf 1992 - 262 p.

MAISONNEUVE Jean - « **La dynamique des groupes** » - 12^{ème} édition, Que sais-je? Puf 1997 - 128 p.

MARC Edmond (1998) « **Se former en groupe** », dans *Eduquer et former*, J-C Ruano-Borbalan (sous la dir.) p369-373

MUCHIELLI Roger - « **La conduite des réunions** » - coll. Formation permanente ESF éditeur 14^{ème} édition 1994 - 180 p.

MUCHIELLI Roger - « **La dynamique des groupes** » - coll. Formation permanente ESF éditeur 13^{ème} édition 1992 - 180 p.

MUCHIELLI Roger - « **L'interview de groupe** » - coll. Formation permanente ESF éditeur 6^{ème} édition 1987.

NIMIER Jacques - « **La formation psychologique des enseignants** » - coll. Formation permanente ESF éditeur 1996

NIMIER Jacques, BONICEL Marie-Francoise, GAILLARD Pierre, MANDRILLE Annie - « **Une expérience de formation psychosociologique du personnel du second degré d'une académie** » - Mafpen-CRDP de Champagne Ardennes - 3^{ème} édition, 1987

ROGERS Carl R. - « **Liberté pour apprendre?** » 1969 - Sciences de l'éducation, Dunod 1972 - 364 p.

SCHORDERET L. - « **Comment animer une réunion** » - ED. Randin CH- 1860 Aigle (Suisse) -1986 - 111 p.

5. QUELQUES DILEMMES CHEZ L'ANIMATEUR- FORMATEUR⁽¹⁾ EN APP

Francis Kaftel

À la suite de l'université d'automne consacrée à l'analyse de pratiques et professionnalité des enseignants d'octobre 2002, à l'initiative de Patrick Robo, est née une liste de diffusion à laquelle j'appartiens depuis le début. Les centaines d'échanges depuis dix-huit mois montrent que pour nous, animateurs-formateurs, l'analyse des pratiques en groupe, loin d'être un champ clos et clairement défini, continue à faire l'objet de nombreuses interrogations qui touchent autant à sa définition même qu'aux pratiques inhérentes à son déroulement.

En relisant les quelques 120 pages d'échanges, ainsi que les documents joints, j'ai pu observer qu'un certain nombre de thèmes abordés pouvait être regardé comme des dilemmes, des tensions, auxquels les participants de cette liste sont soumis lorsqu'ils prennent la responsabilité de faire faire de l'analyse de pratiques professionnelles. Mon souci, ici, n'est pas d'en expliquer le fondement ni d'identifier ce qui les alimente, mais simplement de les mettre à jour. Adhérant au principe simple que l'on ne peut analyser que ce que l'on sait repérer, il me semble qu'une mise en évidence des dilemmes constitue en soi non seulement une ressource d'informations mais aussi une base de départ, une étape possible, sur laquelle tout animateur-formateur pourrait s'appuyer pour explorer et ajuster sa pratique d'intervention.

Avant de les exposer, je tiens à préciser que ce travail n'a pas un caractère d'exhaustivité et que ses limites en sont ma propre perception des choses. Je compte sur ce séminaire et nos échanges pour l'enrichir. D'autre part, je n'ai pas cherché à puiser ailleurs que dans cette liste, en m'en tenant uniquement à la construction d'un savoir de terrain mutualisé. C'est ce qui est à l'origine de mon appartenance à cette liste et ma présence ici pendant ces deux jours. De plus, j'é mets l'hypothèse que, bien que nous soyons tous différents tant du point de vue de nos itinéraires universitaires, des fondements théoriques qui nous animent, ou des personnes qui constituent nos groupes d'A.PP..., chacun d'entre nous est susceptible de ressentir ces dilemmes à des degrés variables à un moment de sa pratique d'intervention. Enfin, l'ordre d'exposé de chaque dilemme n'indique ni un lien avec sa fréquence d'apparition sur la liste d'échanges ni une marque d'importance. Encore que, me semble-t-il, certains dilemmes que je qualifierais de haut niveau, alimentent d'autres dilemmes. Dans un effort de clarté, mais sans être véritablement convaincu de la pertinence du résultat, j'ai tenté de les relier quand cela me semblait possible.

(1) Quand je parle d'animateur-formateur, je soulève le premier dilemme sans me positionner plus d'un côté ou de l'autre.



> Dilemmes liés à notre statut :

- entre se poser comme animateur ou comme formateur ;
- entre se poser comme spécialiste ou comme généraliste.

> Dilemmes liés à notre objet d'analyse :

- entre se centrer sur le sujet ou la situation ;
- entre se centrer sur le sujet ou le groupe ;
- entre se centrer sur le questionnement ou sur les solutions - les pistes d'action ;
- entre se centrer sur les contenus manifestes ou ceux latents.
- entre situation factice ou réelle.

> Dilemmes liés à nos pratiques d'intervention :

- Pour faire le choix :

- entre choisir la situation ou laisser totalement le groupe décider ;

- Pour traiter l'information :

- entre donner des informations ou s'abstenir ;
- entre alimenter et participer à la réflexion ou uniquement contrôler le cadre de fonctionnement ;
- entre prendre des notes ou seulement entendre ;

- Pour aller plus loin :

- entre s'arrêter là où la réflexion des participants finit ou la dépasser ;
- entre clore l'exploration ou en reparler plus tard.

> Dilemme lié aux outils utilisés :

- entre rester fidèle ou s'en évader.

> Dilemme par rapport au lien théorie - pratique :

- entre s'appuyer sur la théorie ou sur son intuition.

> Dilemmes liés à l'implication l'animateur :

- entre se « protéger » ou « s'exposer ».

> Dilemmes liés à l'implication des participants :

- entre demander une implication visible ou invisible ;

> Dilemmes liés aux objectifs visés :

- entre transformer les regards ou donner des réponses ;
- entre développer - un savoir analyser- ou trouver des réponses ;
- entre se mobiliser pour ce qui se joue dans l'ici et le maintenant du GAPP ou pour ce qui se jouera par la suite hors du groupe ;
- entre ne mobiliser que le présent ou le relier avec d'autres séances passées ;
- entre demander pourquoi on expose ou ne rien faire ;
- entre comprendre ou aider.

La présence de ces dilemmes doit nous interpeller. Soulignent-ils un certain flottement relatif aux objectifs à rechercher par l'analyse des pratiques professionnelles ? Dans ce cas, il est important que nous continuions à chercher pour mieux les définir. Ou alors, sont-ils inhérents à notre pratique et, dans ce cas, nous devons apprendre à en évaluer l'impact sur nos façons d'être, de faire, de faire faire, afin de conserver une lucidité suffisante sur les dérives possibles auxquelles ils pourraient nous emmener. La compétence de ceux qui font faire de l'analyse de pratiques professionnelle doit passer non seulement par la connaissance des avantages et des inconvénients que chaque extrémité offre, mais, surtout, par une aptitude flexible à naviguer entre les deux.

6. EN QUOI LE DISPOSITIF D'ANALYSE DE PRATIQUES EN GROUPE, ET CE QUI S'Y PASSE SONT-IL UN OUTIL DE FORMATION ?

Christiane Penarrubia

Quelles valeurs, quelles compétences ce dispositif permet-il de construire, de conforter, transférables à la fonction de formateur, d'enseignant et à la vie de la classe ?

1. Les rituels

Le quoi de neuf : "sas" qui permet de « *poser ses bagages, de retrouver le groupe, dans la parole ou dans le silence* »... "rite de passage entre le dehors et le dedans".

Les principes rappelés par l'animateur au début de chaque séance de confidentialité, de respect de l'autre, d'assiduité, de volontariat, rassurent les participants qui reconnaissent chez l'animateur, le garant du bon fonctionnement du dispositif et de la protection du groupe.

« La loi est posée »

N'est-ce pas le rôle de l'enseignant (animateur) de la classe de rappeler et de poser **la "loi"** ?

Les I.O. (Instructions Officielles, valables pour le 1^{er} degré) nous demandent d'être le garant de la sécurité physique, psychologique et affective des enfants.

2. Le cadre

- **spatio-temporel** : l'espace aménagé en fonction des besoins, le temps prévu et annoncé sont des facteurs sécurisants pour un groupe.
- **virtuel**, les principes énoncés et répétés de façon rituelle en début de séance permettent de "poser" la loi (fondatrice et protectrice)

C'est un cadre, un contenant, sécurisant parce que stable. Il permet la circulation de la parole et l'écoute attentive. Il donne à chacun sa place dans le groupe.

3. Le déroulement

Les différentes phases qui le composent, se déroulent toujours dans le même ordre, limitées par un temps annoncé d'avance. Chacun sait à tout moment quel est l'objectif clairement défini du travail demandé.

Cela donne sens à ce qui se passe dans le groupe, comme peut le faire l'annonce claire du programme d'une journée de travail en classe, de l'articulation des différentes disciplines et des modalités de fonctionnement (seul, en groupe...).



Apprendre la valeur des silences

Au cours de la phase 0, celle du choix de l'exposant et même pendant la phase des questions ou celles des hypothèses, des silences plus ou moins longs se produisent.

Ils sont porteurs de sens au même titre que les silences en musique !

Et nous, en classe, quelle place accordons-nous aux silences ?

Leur permettons-nous d'exister ?

Sommes-nous capables de faire remarquer à nos élèves l'intérêt de ses temps suspendus, où la pensée se construit...

Apprendre à apprivoiser notre peur du silence, d'où peuvent surgir l'inattendu, l'imprévu...

Utiliser le questionnement et les hypothèses pour développer le savoir analyser

La phase des questions et celle des hypothèses en analyse en groupe permettent d'éclairer la situation exposée pour comprendre « comment on en est arrivé là ».

Des questions différentes et des hypothèses contradictoires sont donc tout aussi pertinentes.

Devant une situation problème, acceptons-nous plusieurs réponses, plusieurs hypothèses ?

Permettons-nous à nos élèves d'utiliser le questionnement, de pratiquer le doute comme moyen de construction des savoirs ?

Utiliser les hypothèses et non les conseils pour ouvrir des pistes, éclairer une situation problème... aller vers la construction de la pensée complexe...

La reformulation

Nous sommes souvent invités à reformuler questions ou hypothèses, soit parce qu'elles sont des conseils ou des jugements déguisés, ou tout simplement pour être plus clairs, plus explicites ;

Le savoir reformuler pour être mieux compris est une compétence à développer tant chez les formateurs que chez les élèves (travail en groupe, tutorat...).

4. La phase Méta ou phase 5 de notre dispositif

La pratique réflexive

Etre capable de faire un retour sur sa pratique pour la faire évoluer, c'est s'inscrire dans un processus de changement personnel autant que professionnel. Cette compétence permet donc de construire notre identité professionnelle et notre identité personnelle.

Prendre le temps de permettre aux élèves, même tout jeunes de faire un retour sur leur pratique, c'est les reconnaître comme acteurs de leurs apprentissages, c'est aussi reconnaître leur production ; Ils donnent sens à ce qu'ils font, apprennent à construire leur esprit critique, à s'auto ou se co-évaluer.

5. Pour conclure

Les valeurs et les compétences développées par l'analyse des pratiques professionnelles en groupe, permettent :

- par une mise à distance, une meilleure gestion des émotions utile à la résolution des difficultés relationnelles
- une meilleure qualité d'écoute des autres
- le développement d'une pensée plus complexe (éviter de raisonner de façon linéaire)
- de donner l'autorisation à chacun de construire ses solutions (et aux enfants de construire leurs savoirs)
- d'améliorer notre capacité à communiquer
- de s'inscrire dans une démarche humaniste indispensable à tous les métiers de l'humain.

> QUELLE FORMATION À LA FONCTION D'ANIMATEUR DE GAPP ?

7. COMMENT SE FORMER À LA FONCTION D'ANIMATEUR DE GAPP ?

Anne Mansuy

Formation de formateurs dans l'académie de Besançon

Première promotion - rentrée 2002

1. Le dispositif mis en place :

Un séminaire de formation de formateurs de 2 jours "à la campagne"

2. Les formateurs de formateurs sollicités :

Un enseignant de l'IUFM, universitaire de psychologie

Un psychologue thérapeute familial pratiquant des interventions psychosociales en établissement (hôpital...).

3. Les participants :

Des formateurs du service formation continue du rectorat et des enseignants de l'IUFM.

Quelques institutionnels sont présents : responsables des formateurs présents et inspecteurs.

4. Le contenu

4.1. Introduction

Référence au B.O. Du 11/14/02 : l'analyse de pratique est présentée comme moyen de développer un fonctionnement réflexif nécessaire à la pratique professionnelle.

4.2. Pratiques :

- études de situations professionnelles proposées par les participants :
les circonstances, les comportements, les attentes des personnes, le contexte émotionnel.
- jeu de rôle avec observateur : réinterprétation d'une situation travaillée.
- compte-rendu des observations faites (communication verbale et non verbale) et du ressenti des acteurs.
- que modifier pour réinterpréter la situation différemment ? Nouvelle mise en scène de la situation et nouveau compte rendu des observateurs.
- Perspectives d'évolution de la situation.



4.3. Conseils donnés pendant le déroulement du questionnement sur le positionnement de l'animateur d'APP :

- chercher des alliances, manifester son empathie « c'est intéressant mais plus tard... »
- annoncer au groupe les limites de temps de parole
- proposer à chacun une place à occuper « si tu sens que tu as quelque chose à dire par rapport à la question d'un collègue... »
- renvoyer au groupe la décision d'action
- prévoir un temps de construction de la séance en groupe
- accepter l'intervention inopportune et passer à autre chose
- ne pas rester dans l'implicite
- se positionner clairement « là il y a quelque chose qui me gêne »
- être congruent : on ne manipule pas le groupe, on est avec le groupe, on partage les problèmes
- utiliser l'analyse de la pratique en train de se vivre « voilà ce qui se passe... »

4.4. Références théoriques citées :

- psychologie sociale (Lewin, Rogers et psychologie sociale inter-culturelle)
- analyse institutionnelle (Lobrot, Lapassade, Mendel)
- psychothérapie (Gestalt : la façon de mouvoir son corps est le résultat de la construction de la personne/ le non verbal)
- analyse systémique

4.5. Choix d'animer des séances d'APP

Les participants font le choix d'animer les séances d'APP pour les titulaires première année en duo (les formateurs de formateurs et les responsables rectorat et IUFM s'associent aux participants).

4.6. Poursuite de la formation de formateurs :

> en 2002/2003

Un groupe de travail réunissant les personnes engagées dans l'animation de séances d'APP est constitué et accompagné en supervision par les formateurs du séminaire co-animant aussi certaines séances d'APP (confusion des rôles ?) ;

Le travail peine à démarrer, les problèmes d'organisation interne de l'IUFM, siège des séances du groupe, sont perturbants (participation des formateurs de l'IUFM en pointillé)

> en 2003/2004

Le groupe de travail repart avec un autre superviseur extérieur au groupe de travail.

Les moments de supervision sont fructueux mais les moments de travail du groupe sans le superviseur continuent à être parasités par les problèmes internes à l'institution...

Formation de formateurs dans l'académie de Besançon

Deuxième promotion - rentrée 2003

Le même dispositif est mis en place mais les formateurs sont des membres du groupe de formateurs ayant suivi la première session.

Les participants n'ont pas à animer de séance pendant leur année de formation.

Ils bénéficient de séances de supervision suite au séminaire et peuvent demander à assister à des séances animées par des membres du premier groupe.

Peu d'entre eux souhaitent animer des séances d'APP l'an prochain... (à trop reculer le moment de sauter, on a de plus en plus peur ?), alors que les participants de la première promotion se sont lancés après deux jours de formation seulement en pensant que la pratique serait formatrice.

En guise de conclusion, deux questions :

1. Une formation minimale préalable à l'animation d'un APP ? Quels contenus et méthodes ?

2. Une formation pour permettre de développer les compétences de l'animateur d'APP ?

Quels contenus et méthodes ?

8. LE DISPOSITIF DE FORMATION À L'APP DANS L'ACADEMIE DE BESANÇON

Anne Mansuy

I. Conditions du dispositif :

> Visée :

Production de connaissances sur les pratiques (prise de conscience) permettant une évolution volontaire.

> Ancrage théorique :

Logique d'intervention psychosociale (les pratiques produisent un monde social qui est questionné). Formation des formateurs assurée par des intervenants liés au pôle universitaire de Besançon associé aux travaux de Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet.

> Objets sur lesquels porte la démarche :

La pratique du sujet dans son contexte y compris les échanges qu'il développe dans son activité.

> Spécificité de la méthodologie :

a. Orientation générale :

Discours sur les pratiques en contexte et observation de pratiques recréées dans l'espace de formation.

Orientation descriptive puis compréhensive;

Éthique d'un groupe de parole : respect de la parole (et des silences), non jugement, écoute active.

Le groupe constitue un soutien qui aide à relativiser les difficultés, à les porter et un espace de créativité pour l'élaboration de réponses possibles aux questions posées.

b. Animation :

Pas de recours à l'écrit sauf notes personnelles de l'animateur et des participants.

Rôle de l'animateur : se porter garant du cadre de travail (déontologie) et enrichir, élargir la réflexion par son questionnement, ses hypothèses de compréhension des situations travaillées et ses suggestions pour faire évoluer la situation.

Compétences de l'animateur :

Formation à l'écoute active, à l'analyse des systèmes, à la psychologie, à la sociologie, à la pédagogie...

La co-animation avec une personne possédant des compétences différentes permet d'élargir le champ des questions possibles.

Quelques qualificatifs apparaissent à l'occasion de moment d'évaluation : éclairant, stimulant et enrichissant ainsi que le souhait de pouvoir continuer à bénéficier de ce type de formation.

c. Protocole :

Démarrage :

1^{er} temps : Accueil des personnes (utilisation du prénom) et présentation de la raison d'être de cette modalité de formation pour les enseignants (permet de travailler sur le savoir expérientiel et sur la dimension relationnelle du métier).

2^{ème} temps : présentation de la méthodologie de travail (en trois temps : description, hypothèses de compréhension, pistes d'évolution) et de la déontologie requise par ce type de travail.

La méta-analyse n'est abordée que si une réaction d'un participant permet de l'initier.

> Cadre pratique du dispositif :

Pour les titulaires première année : 18 h réparties sur 3 à 6 séances.

Animateurs : formateurs rectorat du service de formation continue et enseignants de l'IUFM constituant un groupe de travail depuis la rentrée 2002, bénéficiant d'une supervision.

2. Évaluation des effets :

Le questionnement des participants se porte petit à petit vers des logiques à l'œuvre dans l'institution au delà de leur logique personnelle. La question de leur engagement dans une logique d'action collective se pose petit à petit (investissement du rôle d'acteur dans le système).

L'entraînement à l'analyse des situations professionnelles incite à remettre en cause les idées toutes faites et les habitudes.

Une évolution se fait sentir d'un sentiment de singularité personnelle (ce n'est pas pareil pour moi), à un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel (nous pourrions...).

9. COMMENT SE FORMER À LA FONCTION D'ANIMATEUR DE GROUPE D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES ?

“QUEL CADRE, QUEL STYLE”

Catherine Semoud

*Cette question s'est très vite transformée en « **Quelle a été, quelle est ma formation ?** »*

Spontanément, j'étais tentée de répondre « aucune, institutionnellement parlant. »

Suite à ce travail de réflexion je réalise que ce n'est pas tout à fait vrai et le démontre un peu plus bas.

*Alors « **Qu'est-ce qui fait que je m'autorise à animer des groupes ?** » qu'est-ce qui garantit de ne pas basculer dans de la toute puissance, dans la manipulation ou dans le délire, la folie ?*

Plusieurs réponses

- La co-animation avec des collègues animateurs de GEASE ou GAPP. Ce travail à deux m'a permis d'entrer dans les dispositifs en observatrice pour voir, sentir, observer les effets avant de m'y lancer, et surtout, pour ma première animation, ne pas être seule. L'objectif n'étant pas d'éviter tout risque, mais de bénéficier du double regard bienveillant de mes co-animateurs, double regard qui ouvre à une analyse “décollée” de sa pratique.
- Ma participation en position de stagiaire dans des groupes d'analyse de pratiques.
- En 2003, la rencontre du GFAPP piloté par Patrick Robo, rencontre qui m'a particulièrement aidée à mieux définir, et mieux m'approprier le dispositif GFAPP qui actuellement reste celui qui me convient le mieux.

Mais en plus, ou plutôt en toile de fond :

- Mes rencontres régulières avec un analyste lacanien et mon inscription à la formation permanente du collège clinique du champ freudien.

S'ajoutent à cela, cette année

- Nos échanges très “questionnant” sur la liste de mutualisation et
- Ma participation à un dispositif d'Analyse de Pratiques Professionnelles de la formation continue de formateurs.

Il me semble que, comme pour toute formation touchant à la complexité des relations humaines, **trois axes** sont à développer :

- > **L'expérience** : il est bien dit que : *c'est en forgeant que l'on devient forgeron.*
- > **La théorie** qui joue de mon point de vue le rôle de “garde-fou”. Le fou étant à mettre du côté de celui qui se placerait en position de “sujet qui sait” sans se référer à d'autres savoirs que le sien, fermant ainsi tout accès à cette place du “sujet supposé savoir”. Cette expression introduisant directement l'idée de transfert existant dans toute relation asymétrique où le savoir est attribué à quelqu'un d'autre²².

22. Pour Lacan, il y a transfert quand un autre est placé en position de grand A, c'est-à-dire de « Sujet Supposé Savoir ».



> **La régulation** parfois appelée supervision ou contrôle. Ici je dirais : l'analyse de sa propre pratique d'animateur de groupe d'analyse de pratiques.

C'est sur ce dernier point que je vais tenter de m'aventurer en m'appuyant sur une expérience vécue. Deux aspects m'ont paru s'entrecroiser et faire écho :

- le cadre utilisé (dispositif)
- le "style" d'animation

Se former à l'animation de GAPP n'est pas, me semble-t-il, du côté du cumul de savoirs universitaires (même si je mets la théorie comme un des axes de la formation) mais plutôt du côté du développement de capacités à...

- se questionner, être dérangé, accepter l'erreur et donc son analyse,
- écouter d'autres savoirs, les savoirs de l'autre, d'autres perceptions, et cela sans développer de systèmes de défense,
- ne pas être dans le faire ou le dire à tout prix afin de pouvoir laisser ouvert l'ouvert,
- prendre la place du "sujet **supposé** savoir" sachant que savoir ne pas savoir²³, justement, va ouvrir une dimension propice à l'analyse,
- ...

Tout cela ne s'improvise pas.

Une expérience vécue

C'était le premier qui « l'ouvrait » qui exposait.

L'animateur a toujours eu le dernier mot, le mot de la fin... pour faire les synthèses théoriques.

Un des objectifs semblait être ce repérage théorique.

Le cadre énoncé au départ était ensuite laissé à la liberté des participants.

L'animateur a annoncé son refus éthique d'intervenir sur les franchissement des limites, la confiance étant donnée au groupe quant à sa capacité de se réguler au fil du temps.

Le temps n'a pas suffi.

Pas de temps prévu pour « la mise en questions » de ce fonctionnement dans ce cadre.

Pas d'analyse des projections et/ou transferts, ni ceux vécus dans la situation évoquée par l'exposant, ni ceux réactualisés dans le groupe lors de l'exposé.

Mes réflexions, remarques, hypothèses suite à cette expérience formative

Le style d'animation

- Prendre une place d'expert, cela se repère et "cela a des effets !"
- C'est ailleurs que se trouve la place du "sujet **supposé** savoir".
- Quand l'animateur transfère²⁴ alors les participants "double transfèrent"²⁵.

Le cadre

- Un cadre fluctuant, élastique, ouvre à des effets de transferts d'affects dans lesquels chacun peut rapidement s'engouffrer.
- Ces effets sont d'autant plus agissants qu'ils sont considérés "hors je".
- Une phase finale d'analyse du fonctionnement ouvre à un questionnement et donc une "régulation formative" sur le style et le cadre. C'est un temps important de formation à l'animation.

Style et choix de cadre me semblent étroitement liés.

- Supprimer la phase de questionnement "métaphysique" du dispositif, de sa gestion, peut être un mécanisme de défense. Ce mécanisme barre l'opportunité d'un questionnement et donc d'un choix conscient de posture et d'un éventuel déplacement pour l'animateur (expert "savant" ou "sujet supposé savoir" ?). Il barre également le repérage de son propre style d'animation.

23 « Croire savoir empêche d'apprendre » écrit Claudine Blanchard Laville dans son livre *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*.

24 Cette inversion des transferts est décrite dans ce même ouvrage par Claudine Blanchard Laville.

25 Claudine Blanchard Laville parle de contrat imaginaire très complexe où des partenaires s'aliènent réciproquement. Elle décrit la scène où « ...va se dérouler un combat à la vie et à la mort des demandes et attentes respectives. »

En conclusion de cette réflexion, d'autres questions...

Quel cadre (dispositif) choisir, pour quels objectifs et pour quel groupe ?

Quel style (positionnement, rapport au cadre, aux limites..) pour l'animateur ?

Que faire des transferts du groupe, de chacun dans ce groupe y compris l'animateur ?

Comment l'institution pourrait-elle rendre ce temps de "régulation" accessible autant sur le plan géographique que temporel ? Et comment sensibiliser sur sa fonction de professionnalisation ?

Quelques définitions et repères théoriques sur lesquelles je me suis appuyée

Cadre²⁶

« Il n'y a de changement que par rapport à un invariant, et le cadre, c'est l'ensemble des invariants d'un dispositif de changement humain, ... ».

Projection²⁷

Terme utilisé par S.FREUD, essentiellement pour définir les mécanismes de la paranoïa mais repris ensuite par l'ensemble des écoles psychanalytiques pour désigner un mode de défense primaire par lequel un sujet projette sur un autre sujet ou sur un objet des désirs qui viennent de lui mais dont il méconnaît l'origine en les attribuant à une altérité extérieure à lui.

Transfert²⁸

Terme introduit progressivement par Sigmund Freud et Sandor Ferenczi (entre 1900 et 1909) pour désigner un processus constitutif de la cure psychanalytique par lequel les désirs de l'analysant concernant des objets extérieurs viennent se répéter, dans le cadre de la relation analytique, sur la personne de l'analyste mise en position de ces divers objets.

Et les auteurs ajoutent que le terme Transfert n'est pas propre au vocabulaire psychanalytique. Utilisé dans de nombreux domaines, il implique toujours une idée de déplacement, de transport, de substitution d'une place à une autre sans que l'opération porte atteinte à l'intégrité de l'objet.

Chez Lacan, le concept évolue. Il centre sa théorie sur ce qu'il appelle le savoir supposé de l'analyste, ou l'analyste comme « sujet supposé savoir ». Pour lui, dès lors qu'il y en a un qui peut représenter pour l'autre ce savoir supposé, le transfert est fondé. « Dès qu'il y a quelque part le sujet supposé savoir, il y a transfert », écrit-il dans le *Séminaire*²⁹.

Contre-transfert³⁰

Ensemble des manifestations de l'inconscient de l'analyste en relation avec celles du transfert de son patient.

26 Dominique Ginet, dans un ouvrage collectif : *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation*, Université de Provence Aix-Marseille, CRDP Aix-Marseille, 2000

27 *Dictionnaire de la psychanalyse* par Elisabeth Roudinesco et Michel Plon, 1997

28 *Dictionnaire de la psychanalyse*, Elisabeth Roudinesco et Michel Plon, 1997

29 *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Claudine Blanchard Laville, 2001

30 *Dictionnaire de la psychanalyse* par Elisabeth Roudinesco et Michel Plon, 1997

10. FORMER À DIFFÉRENTES DIMENSIONS DANS LES COMPÉTENCES D'ANIMATION

-

DEVELOPPER DIFFÉRENTES ORIENTATIONS DANS L'ANIMATION

Marc Thiébaud

Si l'on veut identifier les compétences requises pour l'animation d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles, il faut s'entendre sur le type de groupe et sur ses objectifs. Tous les groupes d'APP ne font pas appel exactement aux mêmes compétences, même si une base générale commune est nécessaire.

En me basant sur les observations faites dans différents groupes et mes expériences en formation à l'animation de groupe, je propose quelques éléments de réflexion pour conceptualiser ces compétences et diverses orientations que peuvent prendre les groupes d'APP.

Les groupes d'analyse de pratique

En préambule, pour délimiter notre objet, il me paraît utile de préciser que les groupes d'analyse de pratique constituent un dispositif d'accompagnement formateur qui est bien distinct des groupes d'échanges sur la pratique, de partage d'expériences, d'étude de cas ou de discussion centrée sur un thème : ils travaillent en effet à l'élucidation d'une situation vécue et présentée par un participant. Par ailleurs, s'ils sont orientés sur des réalités et vécus concrets, les groupes d'APP ne sont pas à proprement parler des groupes de résolution de problèmes, d'innovation ou de conseil professionnel : ils s'inscrivent dans une perspective de formation et non seulement d'action.

Quatre éléments clés sont simultanément présents selon moi dans tout groupe d'analyse de pratique :

1) L'apprentissage expérientiel : agir pour apprendre et apprendre pour agir

Le travail dans le groupe permet d'activer le cycle d'apprentissage expérientiel qui repose sur un processus de régulation continu (vécu, observation réfléchie, conceptualisation, action) en développant notamment la réflexion avant ou après l'action. Contrairement à la méthode des cas ou à l'approche par problèmes (*problem based learning*), on apprend à partir des vécus, des situations réelles par rapport auxquelles on cherche à accroître la capacité de compréhension et d'action.

2) Un accompagnement centré sur la personne, qui l'implique et mobilise ses ressources

La démarche d'accompagnement par le groupe suit des étapes qui peuvent être résumées en quatre phases :

- a) La demande et la définition du focus de travail,
- b) L'analyse avec la personne de la problématique et de ses propres processus de représentation et d'interaction dans son contexte,

- c) L'exploration des possibilités d'action (étape parfois pas nécessaire),
- d) Le bilan et la généralisation des acquis (conceptualisation, entraînement et transfert de compétences).

À chaque phase, il s'agit de prendre en compte la personne qui présente une situation vécue et de favoriser son autonomie en lui permettant de s'approprier la réflexion et d'actualiser ses ressources.

3) Un questionnement et une recherche en commun dans le groupe

L'analyse est un travail en groupe et par le groupe. L'animateur apporte un art du questionnement et non des réponses. Il s'interroge lui-même en permanence. Il vise à faciliter une recherche en commun de sens et un dialogue à même de produire une intelligence collective. Le questionnement prime sur tout savoir d'expert. Ce qui importe avant tout, c'est la capacité à prendre conscience de la complexité, à relativiser les phénomènes, à formuler plusieurs analyses et, le cas échéant, des scénarios d'actions en mobilisant la synergie du groupe.

4) Une posture réflexive et un regard "méta"

Le groupe d'analyse de pratique a pour but d'apprendre à élargir sa vision et, par conséquent, à multiplier ses choix d'action en fonction de chaque situation. Prendre du recul, avoir une plus vaste perspective, consiste, pour reprendre les termes de Bateson*, à développer une « perspective sur les perspectives » et un « apprentissage de deuxième ordre » dans lequel les cadres de référence ou les schèmes de représentation plus ou moins inconscients peuvent être décodés et modifiés selon besoin. Le travail de méta-réflexion porte également sur les processus de groupe.

(*) Bateson, Gregory / Bateson, Mary-Catherine, *La peur des anges*, Paris, Seuil, 1989

Différents types de groupes d'analyse de pratique

En s'inscrivant dans cette perspective, on trouve des formes variées de groupes d'APP, qui peuvent être caractérisés entre autres en fonction des buts visés.

L'accent est le plus souvent porté, à des degrés divers, sur un ou plusieurs des buts suivants :

- > La réflexion et la prise de recul par rapport au quotidien : prendre du temps pour réfléchir à sa pratique et remettre en question ses représentations et modèles mentaux.
- > L'efficacité de l'action : analyser les actions menées et élaborer de nouvelles pistes par rapport à des situations difficiles ou des projets complexes.
- > Le processus d'accompagnement et d'entraide : apprendre à aider et être aidé, s'offrir mutuellement soutien, feedback et confrontation, dynamiser la socialisation professionnelle.
- > L'apprentissage de la communication et du travail en groupe : modéliser un fonctionnement de groupe qui peut être transposé de manière utile dans ses activités et ses relations de travail quotidiennes.
- > L'acquisition de grilles d'analyse et de savoir faire : entraîner l'analyse de pratique, découvrir et expérimenter de nouvelles lectures et compétences dans l'aller et retour de la réflexion et de l'action.
- > La construction de l'identité professionnelle individuelle et collective : s'affirmer, s'autonomiser, évoluer et se transformer dans son rapport au métier.
- > Le développement de la personne : mieux se connaître, gérer ses propres ressources, savoir devenir.

Par exemple, le temps consacré aux différentes phases du travail de groupe, le type de questionnement mis en oeuvre (plus ou moins centré sur la personne ou sur les paramètres de la situation présentée et de son contexte), l'attention portée au développement des processus de groupe, etc. varient en fonction des buts.

En même temps, l'animation peut prendre des formes différentes et les compétences pour l'animation ne sont pas toutes sollicitées au même degré dans tous les cas. Si les capacités de communication (écoute, questionnement feed-back) sont toujours essentielles, d'autres compétences spécifiques peuvent s'avérer plus ou moins importantes.

Je propose de catégoriser ces compétences selon les dimensions présentées dans Thiébaud (2002).

COMMUNIQUER ET AIDER À COMMUNIQUER

- > Pratiquer une communication fondée sur :
 - l'écoute active et la reformulation
 - le respect de l'autre
 - l'authenticité
- > Pratiquer l'empathie (écoute active visant la compréhension de l'autre selon son cadre de référence)
- > Faire des résumés – schémas - synthèses permettant des mises en évidence et clarifications
- > Favoriser le processus de questionnement en commun
- > Donner et recevoir des feedbacks

PRODUIRE DES ANALYSES, UNE PRISE DE RECU ET UNE MISE EN PERSPECTIVE PAR RAPPORT AUX PRATIQUES

- > Contribuer à la réflexion sur les situations analysées, en aidant :
 - le changement de regard
 - les recadrages
- > Apporter les questionnements et les reformulations susceptibles de faire progresser la réflexion
- > Analyser et faire analyser une situation en utilisant une diversité de lectures et d'outils pertinents
- > Aider à trier les données analysées, mettre des priorités, dégager l'essentiel
- > Favoriser des confrontations et remises en question lorsque nécessaire
- > Stimuler ou apporter de nouvelles options et pistes d'action

FACILITER LE FONCTIONNEMENT DU DISPOSITIF

- > Préciser ou faire préciser le cadre dans lequel s'effectue chaque analyse de pratique et s'en porter garant (temps à disposition, attentes et buts, mode de travail)
- > Faire en sorte que le groupe se donne des règles de fonctionnement (discrétion, respect mutuel, non jugement, etc.)
- > Etablir ou faire établir le calendrier et le plan (déroulement) de chaque séance
- > Clarifier ou faire clarifier les rôles de chacun pour la séance
- > Structurer les étapes du travail d'analyse d'une situation pratique et en assurer le bon déroulement
- > Donner la parole si nécessaire
- > Gérer le temps

REGULER ET DEVELOPPER LES RELATIONS ET LE GROUPE

- > Favoriser la constitution et l'identité du groupe ainsi que le sentiment d'appartenance
- > Instaurer un climat de confiance mutuel facilitant les échanges
- > Reconnaître les processus de groupe à l'œuvre dans le travail
- > Modérer ou stimuler au besoin la communication en recentrant les échanges ou en invitant une méta-communication sur les relations
- > Faciliter la synergie des apports de chaque personne dans le groupe
- > Se donner des moyens de réguler les difficultés relationnelles, les divergences et les conflits qui peuvent être présents dans le groupe

IMPLIQUER CHAQUE INDIVIDU

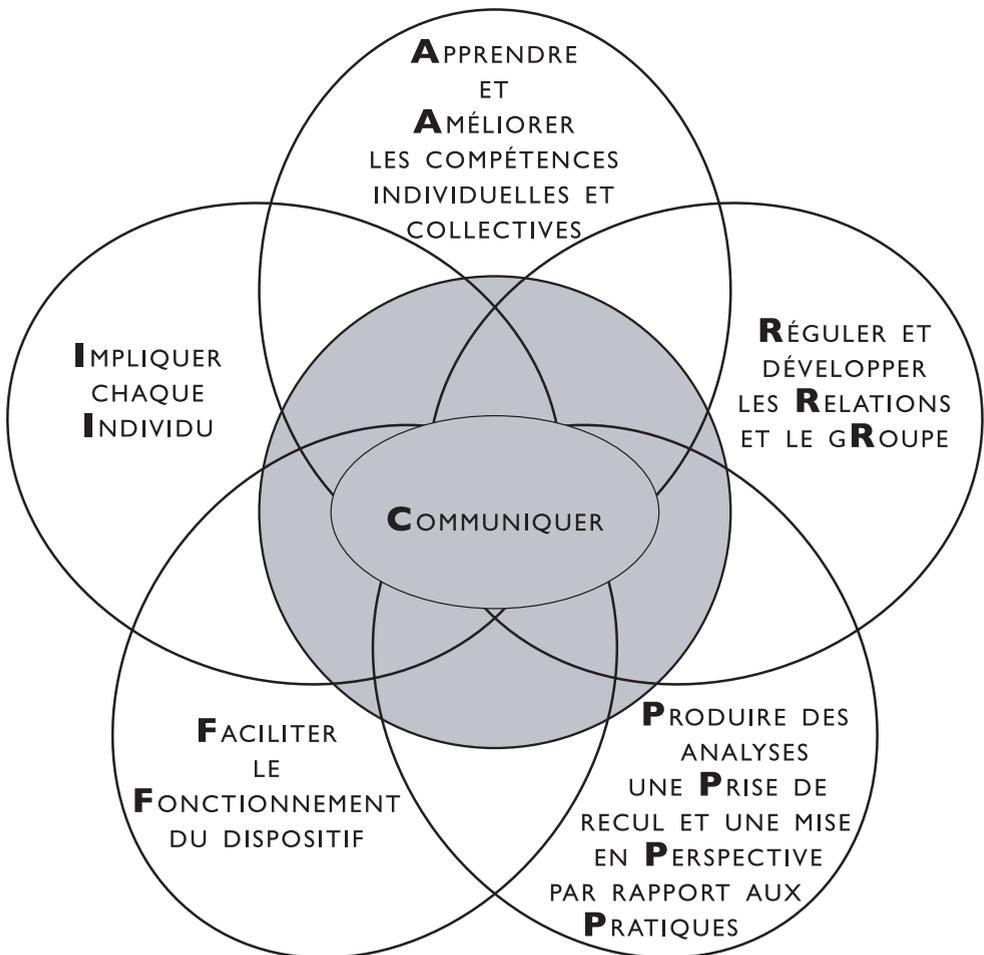
- > Reconnaître et valoriser les caractéristiques et différences individuelles
- > Responsabiliser l'ensemble des participants en mobilisant leurs ressources et leurs capacités de réflexion et de questionnement

- > Développer une relation d'accompagnement centrée sur la personne, qui l'aide à :
 - identifier ses ressources et limites
 - trouver ses propres pistes d'action
- > Aider chacune et chacun à s'impliquer personnellement dans le travail de réflexion

APPRENDRE ET AMÉLIORER LES COMPÉTENCES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES

- > Stimuler les apprentissages selon le cycle d'apprentissage expérientiel

- > Favoriser le développement et l'utilisation de compétences à partir des situations travaillées
- > Encourager les actions entre les séances de groupe et les retours (feed-back d'une séance à l'autre)
- > Mettre en évidence les processus de réflexion et d'apprentissage dans le groupe
- > Faciliter l'amélioration continue du travail de réflexion effectué dans le groupe
- > Assurer des temps de bilan du travail de groupe
- > Proposer et conduire des méta-réflexions (sur soi, sur le groupe, sur le processus d'analyse)





Sur la base de cette grille de lecture, même si tous ces aspects sont largement interdépendants et doivent être présents à un certain degré, on peut observer certaines correspondances spécifiques :

- > Dans les groupes qui cherchent en premier lieu à analyser, en s'appuyant sur différentes grilles, les situations de manière aussi "objective" que possible, voire à développer des pistes d'action aidantes, les compétences de la dimension **P** seront particulièrement sollicitées, chez l'animateur et chez les participants.
- > Les groupes qui tendent à un maximum d'implication personnelle et centrent le travail sur l'individu, sa "subjectivité", ses émotions, ses besoins, ses représentations plus ou moins inconscientes, feront davantage appel aux compétences de la dimension **I**.
- > Lorsque la priorité est donnée aux aspects de formation, un temps important peut être réservé à développer les apprentissages à partir de la pratique, à modéliser et mettre en perspective des grilles de lecture, voire à entraîner des savoir-faire (compétences dans la dimension **A**).
- > Les groupes qui privilégient la communication et le soutien mutuel entre participants, la dynamique des relations, la synergie des ressources, requièrent une attention aux processus de groupe et un travail de régulation particulier (compétences dans la dimension **R**).
- > D'autres groupes proposent avant tout un cadre et une méthode de réflexion que les participants peuvent progressivement s'approprier et utiliser en fonction des attentes exprimées. L'animateur est en premier lieu un méthodologue, il facilite une cohérence dans les procédures et la construction d'un dispositif de travail (dimension **F**).

On peut aussi observer que la plupart du temps, la personne en charge de l'animation du groupe oriente le travail en fonction des compétences qu'elle a elle-même davantage développées.

Il s'agit ici bien sûr de tendances générales qui doivent être vues avec des nuances. D'une part, toute typologie a ses limites. D'autre part, il importe de prendre en considération aussi le fait que l'animateur n'est pas seul, il y a une dynamique collective,

un ensemble de ressources et de compétences dans le groupe qui comptent pour beaucoup. C'est là d'ailleurs un des éléments clés du dispositif d'analyse de pratiques.

Quels choix pour la formation à l'animation de groupes d'APP ?

Face à cette complexité, on peut s'interroger sur les diverses manières d'envisager la formation à l'animation. Je distinguerai principalement trois cas de figure :

a) L'animateur est avant tout un garant du dispositif, du cadre et des règles

Le groupe a besoin d'un facilitateur; le collectif des participants assure le travail d'analyse avec leurs outils et références propres. Les compétences d'animation requises peuvent par exemple être développées après la participation à un certain nombre de séances dans un groupe d'APP, parfois au sein de ce même groupe. Il s'agira de se former en premier lieu à la facilitation du fonctionnement du dispositif et à quelques bases dans les autres dimensions. Il arrive que dans un groupe, plusieurs personnes aient ainsi acquis les capacités de faciliter les rencontres d'APP et que l'animation soit partagée à tour de rôle.

b) L'animateur est spécialisé dans certains aspects (utilisation de certaines grilles d'analyse ou facilitation des apprentissages ou des processus de groupe, etc.)

Le groupe a défini des buts qui font sens pour chacun et des modalités de travail en conséquence. Le plus souvent, la personne en charge de l'animation a déjà développé par ailleurs des compétences correspondantes (par exemple, par une formation pédagogique, psychologique, etc.) ; elle aura besoin d'y intégrer les qualités propres au fonctionnement du dispositif d'APP en bénéficiant par exemple d'une formation aux compétences de la dimension **F** et d'un espace d'accompagnement / supervision.



c) L'animateur recherche une flexibilité maximale et jongle avec les différentes dimensions qui peuvent être développées dans le groupe

Le défi ici est plus exigeant. Il peut consister à vouloir intégrer les différentes options, au risque de se disperser. Ainsi, des groupes travaillent à l'intersection des dimensions décrites. Ils visent la construction d'une intelligence et d'une capacité collectives au sein d'un espace d'accompagnement. Ceci suppose que l'animateur (et les participants, progressivement) soient capables de porter leur attention simultanément à plusieurs aspects. Ou alors, le groupe peut évoluer dans la durée et choisir de mettre l'accent peu à peu sur de nouvelles potentialités du groupe et travailler en privilégiant de nouveaux buts.

L'animateur doit développer ici des compétences complexes dans toutes les dimensions et faire preuve d'une capacité de méta-réflexion importante pour favoriser un fonctionnement souple et optimal du groupe. Il doit savoir identifier les options possibles, être attentif aux multiples processus en cours, mettre en perspective et faciliter la régulation permanente des choix. En acceptant (et faisant accepter) la complexité des phénomènes en jeu, il élargit le champ des buts possibles pour le groupe et tend à favoriser l'actualisation des potentiels émergents. Il est prêt également à s'ajuster aux réalités présentes (besoins et attentes des participants, degré de confiance et qualité de la communication au sein du groupe, ressources, autonomie, habiletés d'analyse et de méta-réflexion chez les participants, etc.).

L'acquisition de telles compétences demande un long apprentissage. Un groupe d'accompagnement formateur à cet effet, dans la durée, peut offrir des possibilités idéales pour un tel développement.

En résumé

Une réflexion sur les compétences requises de la part de l'animateur et des participants dans un groupe d'APP ainsi que des moyens de formation sont essentiels. Une telle réflexion gagnerait, me semble-t-il, à s'appuyer sur une clarification des différents types d'analyse de pratiques et de leurs buts notamment.

En opérant des distinctions dans le vaste champ de l'APP, une telle élaboration contribuerait, à la fois au développement de formations mieux ciblées dans le domaine et, à terme, à la reconnaissance de la valeur des différentes pratiques d'APP.

Référence citée

Thiébaud, M. (2002). Action-formation. Pratiques en Suisse. Paru dans la revue québécoise *Interactions*, Vol. 5, no 2, automne 2001, 173-189.

NB. Le genre masculin est utilisé dans ce texte à seule fin d'en faciliter la lecture.

11. UN DISPOSITIF DE FORMATION À L'ANIMATION DE GROUPE D'ANALYSE DE PRATIQUE ENTRE PAIRS DÉVELOPPÉ EN SUISSE

Marc Thiébaud

Entre 1999 et 2003, une formation a été mise en place pour des cadres et des professionnels dans le milieu de l'éducation. La finalité consistait notamment à développer un réseau de personnes compétentes et disponibles pour animer des groupes d'analyse de pratique pour l'ensemble des écoles publiques du canton de Vaud. J'ai été chargé de concevoir et réaliser cette formation. Les lignes qui suivent visent à présenter de manière résumée le dispositif et les processus d'apprentissage développés.

Contexte général

À la fin des années 90, le canton de Vaud réalise une réforme importante de son système éducatif qui l'a conduit à investir fortement sur la formation et la professionnalisation du personnel. Le dispositif de formation à l'animation de groupe d'APP a été développé en deux temps. Tout d'abord, une action (que l'on peut considérer en fin de compte comme une action pilote) a été menée sur deux ans et 16 demi journées. Cette première phase que j'ai conduite seul, a débouché sur un mandat visant à former pendant 2 ans plus de 50 personnes de toutes les fonctions et dans tous les degrés d'enseignement sur 16 jours complets.

À noter que la personne mandataire faisait partie du groupe pilote et a été intégrée par la suite comme responsable de la formation continue de la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud (au moment de sa création en 2001).

On relèvera que cette formation a émergé progressivement, même si les bases adoptées au départ ont été reconduites ensuite. Par ailleurs, le contexte lui-même est en constante évolution (système éducatif et écoles de formation sont en cours de réforme ou de restructuration) ce qui accroît les incertitudes vécues, stimule des besoins d'apprentissage et ne manque pas simultanément de nourrir la complexité des phénomènes rencontrés à tous les niveaux.

Le dispositif

Les buts

Il s'agissait de permettre aux participants d'acquérir des bases dans l'animation de groupes d'APP qu'ils puissent utiliser également dans leur pratique habituelle. L'idée ne consistait pas à ce qu'ils deviennent des spécialistes de l'APP. À l'issue de leur formation, ils pourront simplement être mandatés pour animer un ou l'autre groupe d'APP, étant entendu qu'ils se trouveront avec des pairs (par exemple, enseignants de tel degré, ou directeurs, ou doyens, etc.), d'où le titre de la formation : « animation de groupe d'analyse de pratiques entre professionnels ».

Le choix des participants :

Une sélection a été faite avec toutes les personnes qui se sont portées candidates (suite à une annonce diffusée dans les établissements scolaires). La sélection a été opérée sur la base d'un mini dossier présenté par les participants, d'une discussion en petit groupe et d'un entretien individuel. Parmi les critères prioritaires figuraient : l'expérience professionnelle en général et dans des activités d'animation de groupe en particulier, la participation préalable à un groupe d'APP, les aspects de motivation ainsi que les qualités humaines des candidats.

Le déroulement de la formation

Cinq groupes de participants (comprenant 9 à 10 personnes) ont été constitués de manière à assurer une homogénéité au niveau des fonctions exercées (directeurs, enseignants, etc.). Un formateur différent a pris en charge l'animation de chaque groupe pour toute la durée de la formation (16 jours au total sur environ 18 mois).

Chaque groupe a connu sa propre évolution et mené son processus de formation de manière relativement autonome. De temps à autre, les participants des différents groupes se sont rencontrés pour des activités communes d'analyse de pratique en groupes hétérogènes et d'échanges – discussions en lien avec leurs apprentissages (une journée et quatre demi-journées au total). Ces activités ont été prises en charge ensemble par les cinq formateurs.

Les compétences développées

Les formateurs se sont entendus sur un ensemble de compétences de référence pour la formation. Ces compétences qui renvoient à six dimensions ont été énoncées dans le texte « Former à différentes dimensions dans les compétences d'animation – développer différentes orientations dans l'animation ». Elles ont été explicitées de manière résumée dès l'annonce de la formation. Par ailleurs, les participants ont été invités dans le cours des séances au sein de chaque groupe à identifier les compétences avec lesquelles ils étaient plutôt à l'aise et celles qu'ils souhaitaient acquérir en priorité.

Les formateurs se sont également concertés sur un cadre général qui comprenait notamment les éléments clés de l'APP et les étapes générales du déroulement d'une séance. Ce cadre a servi de base pour démarrer la formation.

Les processus d'apprentissage

Plusieurs éléments ont été élaborés pour favoriser les apprentissages :

1. Dans chaque groupe, les séances d'une journée se déroulaient selon le principe suivant : deux ou trois situations étaient travaillées dans le groupe, présentées par les membres qui le souhaitaient. Un animateur différent était choisi à chaque fois parmi les participants. Au terme de chaque séquence, une analyse en commun, animée par le formateur, était menée afin de dégager les apprentissages utiles à l'animation de groupes (parfois même, cette méta-réflexion s'effectuait dans le cours même d'une séquence d'APP, sous forme de « mini pause réflexive »). Ces analyses s'appuyaient sur les observations des participants (certains d'entre eux pouvant opter pour être uniquement dans le rôle d'observateur), sur les notes prises par le responsable de formation et, de temps à autres, sur les enregistrements vidéo effectués. Étaient ainsi étudiés en détail, par exemple, le vécu lié au processus et aux étapes de l'APP, les difficultés et succès rencontrés, les comportements de l'animateur et des participants, etc.
2. C'est sur cette base expérientielle que des aspects plus conceptuels ou des outils étaient progressivement abordés. Les contenus de formation étaient systématiquement articulés avec les expériences des membres du groupe : ils n'étaient pas proposés ou exposés d'emblée par le formateur, mais faisaient l'objet d'un travail de réflexion collectif en prise directe avec le vécu afin d'être en cohérence avec les principes de l'APP. Ainsi par exemple, l'analyse des interventions conduites durant une séance pouvait mettre en évidence l'importance de la clarification des attentes de la personne accompagnée ou d'un questionnement centré sur celle-ci : ces points étaient alors approfondis

et faisaient l'objet d'une conceptualisation, voire d'un entraînement particulier à l'aide d'exercices spécifiques.

3. Au fur et à mesure de l'avancement de la formation, les participants ont par ailleurs identifié dans chaque groupe des objectifs spécifiques d'apprentissage sur lesquels ils ont décidé de travailler plus particulièrement en accomplissant des exercices entre les séances, en faisant des lectures ou en sollicitant des feed-back auprès de leurs collègues.
4. Au cours des rencontres en commun (en groupes hétérogènes), les participants ont été amenés à relativiser et mettre en perspective certains vécus et apprentissages effectués au sein de leur groupe. Ils ont également eu l'occasion de se trouver en situation moins familière dans la mesure où ils ne connaissaient plus la sécurité de leur groupe.
5. À un niveau plus individuel, des entretiens avec le formateur ont eu lieu sur demande jusqu'à concurrence de quatre heures par participant.
6. Par ailleurs, les participants ont été invités à animer des groupes d'APP (en dehors de leur établissement, le plus souvent à deux, une personne pouvant faire des observations et apporter du recul et des feed-back à l'autre) : une partie d'entre eux a pu trouver un groupe à animer durant la deuxième partie de la formation. Les autres participants ont pu transférer et parfaire des compétences en ayant l'occasion d'animer des groupes de formation ou de discussion dans leur établissement ou dans d'autres milieux.

En résumé, le dispositif de formation mis en place visait à créer des possibilités multiples d'apprentissage, avec un encadrement suivi par le formateur pour chaque groupe ; les compétences étaient développées au fur et à mesure des situations vécues dans le groupe dans un processus d'émergence.

On relèvera encore qu'à l'issue des 16 jours de formation, un accompagnement (en groupe) a été

prévu durant un an pour les personnes formées qui assurent l'animation d'un groupe d'APP.

Une formation qui articule plusieurs niveaux

Le travail de formation a permis aux participants de développer un regard "méta" dans :

> le cadre des rencontres de formation :

- en tant que participant à des APP (développement d'une pratique réflexive dans sa fonction d'enseignant ou de direction)
- en tant qu'animateur en formation (recul par rapport à l'analyse de pratique, aux rôles d'animation, aux processus développés dans son groupe de formation et au dispositif de l'ensemble de la formation)

> le cadre des animations conduites en dehors des rencontres de formation :

- en tant qu'animateur de groupes (d'APP ou autres)

On constate que pour les participants, cette position "méta" n'est pas aisée à acquérir. Ils doivent devenir capable d'intégrer des compétences dans de nombreuses dimensions et d'adapter leurs façons de procéder selon les situations et les groupes particuliers qu'ils peuvent rencontrer. Leur rôle - traditionnel - d'enseignant ou de direction ne les a pas préparés à un rôle d'animateur et de facilitateur.

Le fait que la formation ait concerné au total plus de 50 personnes a favorisé des échanges et mises en perspective très riches (ceci a été élaboré tout en préservant, sur les 16 jours, le travail intensif au sein de chaque groupe - pilier de la formation). Les participants ont pu prendre ainsi du recul, explorer et apprécier différentes variantes dans le déroulement d'une analyse de pratique et se situer par rapport à elles, que ce soit dans la structuration des étapes d'une séance, dans l'utilisation du questionnement et des outils d'analyse, dans la gestion du temps, etc.

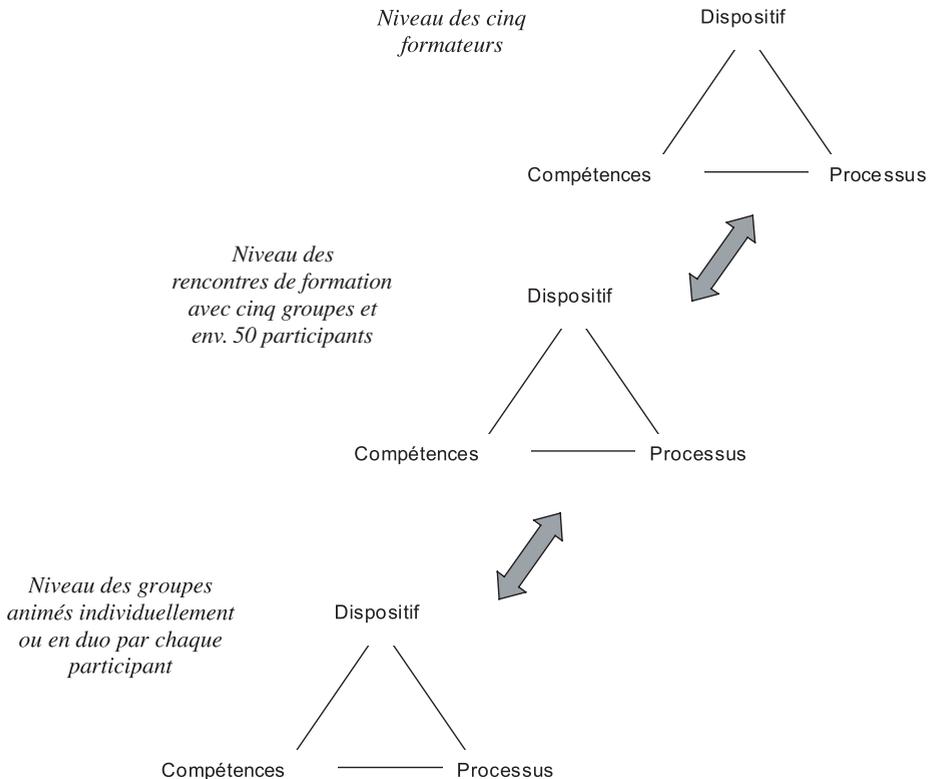
Par ailleurs, le travail d'animation que les participants ont pu effectuer parallèlement en dehors des rencontres de formation a été très profitable

pour élargir leur champ d'expérience (ces vécus des participants étaient l'objet d'analyse ensuite dans le cadre de leur groupe).

Une telle formation ne peut cependant tenir la route que si les formateurs eux-mêmes sont engagés dans un processus continu d'apprentissage. À cet effet, des rencontres régulières ont eu lieu entre les formateurs, pour élaborer au fur et à mesure des besoins les ajustements et nouveaux développe-

ments de l'ensemble de la formation dont j'assumais la responsabilité générale. Par ailleurs, nous avons travaillé sur un mode d'intervision* (proche de l'APP) pour analyser les vécus et situations que nous avons rencontrés dans le cadre de la formation. Nous avons aussi pris du temps pour échanger sur nos pratiques et enrichir et mutualiser nos compétences et outils.

L'ensemble de la formation peut donc être conceptualisé selon un schéma à trois niveaux.



(*) Inspirée des pratiques d'amis belges des maisons médicales de Tournai, l'intervision apparaît comme une pratique à mi-chemin entre la réunion de synthèse et le groupe Balint.

Comme la réunion de synthèse, la réunion d'intervision est centrée sur l'échange des points de vue entre des intervenants de champs d'intervention divers. Elle permet une prise en charge plus cohérente en agissant sur les complémentarités de chacun ainsi qu'une prise en charge mieux ajustée aux besoins du patient.

Mais, l'intervision se distingue rapidement de la réunion de synthèse par le degré d'implication personnelle dans le problème. La question initiale « quel est le problème ? » est posée sous cette autre forme « quelle est ma difficulté face à ce patient ? ».

À la différence des groupes Balint, la difficulté n'est abordée ici que sous son aspect "fonctionnel" : perte de plaisir, de sécurité ou d'efficacité de la relation thérapeutique. La solution réside d'abord dans le rétablissement de la relation avec les partenaires où chacun est reconnu à sa place et avec sa compétence, ainsi que dans l'abandon de l'exigence d'une toute-puissance au bénéfice d'un processus dynamique collectif.



Ces trois niveaux sont également nécessaires et les difficultés que nous avons dû affronter à l'un de ces niveaux se sont répercutées sur les autres niveaux (par exemple, les problèmes rencontrés par certains participants pour trouver des groupes à animer ou les divergences apparues au sein des formateurs par rapport à certaines options à élaborer pour la formation.

En conclusion

Une telle formation requiert un investissement important à plusieurs niveaux et des conditions de réalisation particulières (autant en termes de temps qu'en termes de soutien de la part de l'institution mandataire). Accepter cette complexité signifie être en questionnement et en évolution tout au long de la formation. L'avantage, c'est que cela favorise des possibilités d'apprentissage multiples.

Il s'agit aussi d'une question de cohérence : une formation à l'animation de groupes d'APP doit procéder selon les principes mêmes de l'analyse de pratique.

L'évaluation faite au terme de la formation montre que les participants en ont bénéficié dans toutes leurs activités professionnelles. Ceci correspondait bien aux buts et à la perspective adoptés : développer, en même temps que les compétences d'animer un groupe d'APP, une pratique réflexive au quotidien sur plusieurs dimensions.

Il apparaît aujourd'hui important de pouvoir développer la réflexion et les expériences dans ce domaine de formation. Je prépare actuellement avec deux collègues une formation de ce type selon un modèle plus condensé et dans une optique de co-animation du groupe de formation (en duo). D'autres formations ont été conduites ailleurs. Il sera intéressant de savoir quels sont les divers modèles élaborés.

Ceci conduit à une autre question : comment expérimenter, étudier et comparer les dispositifs, processus, contenus (compétences) et effets développés dans différentes formations à l'animation de groupes d'APP ?

> QUELLE FORMATION À DISTANCE POUR DES ANIMATEURS DE GAPP ?

12. UN DISPOSITIF DE CO-FORMATION À DISTANCE D'ANIMATEURS DE GROUPES D'APP... OBJET DE RECHERCHE ?

Patrick Robo

L'analyse de pratiques professionnelles (A.P.P.) semble être devenue, depuis quelques années, la modalité de formation initiale et continue la plus en faveur, celle en tout cas recommandée dans les différents textes et dispositifs d'accompagnement des personnels et des réformes, en particulier de l'Éducation nationale, ce qui ne va pas sans poser la question de la formation de formateurs.

Depuis une dizaine d'années j'ai personnellement et modestement développé au sein de l'Institution "Éducation nationale", des actions de formation de formateurs/animateurs à l'APP en groupe par le biais d'un dispositif, le GFAPP. Je l'ai fait chaque fois que cette institution l'a autorisé, ce qui n'a pas toujours été le cas.

Dans ce laps de temps et au cours de mes activités professionnelles j'ai eu l'occasion de rencontrer nombre de formateurs/animateurs de groupes d'APP utilisant des dispositifs divers dans et hors l'Éducation nationale, en France et à l'étranger. Force a été de constater que ces professionnels, d'une part, n'avaient pour la plupart jamais suivi de formation spécifique initiale à de telles démarches, et d'autre part ne trouvaient pas des lieux de formation continue/accompagnante pour développer leur expertise ou évoquer des questions et/ou problèmes rencontrés dans le cadre de cette activité.

J'ai alors pris l'initiative, il y a deux ans, de mettre en œuvre un dispositif de mutualisation, d'accompagnement et de co-formation à distance via l'Internet pour des animateurs de groupes d'APP, novices ou experts, et ce sous

forme de liste de diffusion hébergée sur le Comité Réseaux des Universités (CRU).

Ce dispositif réunit actuellement une cinquantaine de personnes de plusieurs pays francophones qui pour la plupart ne se sont jamais rencontrées et il contribue à une co-formation habitée par des valeurs que l'on peut qualifier de démocratiques et humanistes.

- *Je re-présenterai rapidement ce dispositif et j'en soulignerai les intérêts et limites.*
- *J'évoquerai ensuite en quoi le dispositif pourrait alimenter une recherche en matière de didactique professionnelle de l'APP en groupe dans la formation de formateurs et je tenterai de repérer quelques possibles objets de recherche.*
- *Je terminerai par un questionnaire sur la diffusion et la mutualisation, le partage des savoirs coopérativement construits.*



I. La liste de diffusion

Présentation du dispositif

Il s'agit d'une nouvelle forme de formation à l'analyse de pratiques professionnelles par échanges grâce au viatique Internet.

C'est une liste non institutionnelle de travail coopératif et de mutualisation à distance entre des professionnels formateurs qui se regroupent autour d'un objet commun correspondant à un intérêt, un désir personnels et qui ne se connaissent pas pour autant.

Pour participer à cette liste il faut être en accord avec ce qui est inscrit dans sa présentation contractuelle rappelée ci-après. Celle-ci est adressée à toute personne qui demande à faire partie de la liste ; après acceptation la personne est abonnée par le responsable (propriétaire) de la liste.

Liste de mutualisation / co-formation à distance entre formateurs, animateurs de Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles.

Objectifs :

Échanger, mutualiser, s'entraider sur la fonction d'animateur de Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles, que l'on soit novice ou non dans cette fonction.

Règles :

- Confidentialité (rien ne doit sortir de la liste sans l'accord préalable des auteurs concernés)
et
contribution à la mutualisation (participer régulièrement aux échanges en cours : questionnement, apport d'informations, de documents...)
- Les messages ne doivent arriver que sur des ordinateurs non consultables par d'autres que les colistiers.
- Tout abonné à la liste qui, contrairement au contrat initial, ne contribuerait pas aux échanges, se contentant simplement de voir et consommer, serait prévenu de son désabonnement par le responsable de la liste.

Modalités :

- Échanges libres entre colistiers
- Échanges sur un (des) thème(s) spécifique(s) de l'APP

(choix d'un exposant ; neutralité ; posture de l'animateur ; l'autorisation ; disposition dans la salle ; objectifs et éthique de l'APP, etc.)

- Les échanges s'effectuent entre tous les abonnés par le truchement du tutoiement.
 - Chaque abonné se présente succinctement sur la liste
- Responsable de la liste : Patrick ROBO**

Thèmes abordés

Ils sont nombreux et se constituent au fur et à mesure des échanges. Ils traitent de sujets variés portant sur :

- L'animation d'un GAPP
- Les compétences et postures de l'animateur
- La formation des animateurs de GAPP
- Des concepts employés : neutralité, assertivité*, (contre)transfert, le cadre, etc.
- Différentes modalités d'APP en groupe
- La mise en œuvre de l'APP dans un établissement
- Le choix de l'exposant
- Les protocoles et les règles de l'APP
- Le contrat de départ
- L'écriture
- La déontologie de l'APP
- L'utilisation de la métaphore
- Les stratégies de démarrage
- Etc.

2. Intérêt et limites d'un tel dispositif de formation

Ce dispositif est formateur

Une rapide enquête auprès des colistiers fait apparaître que ce dispositif est formateur parce ce qu'il est lieu d'échanges, de ressources, de transformation, d'ouverture, de questionnement, de coopération, de co-élaboration de savoirs, de mutualisation, de liberté de contribution, de fonctionnement démocratique, d'analyse...

Il est formateur car basé sur la co-réflexion ancrée sur des pratiques, cadré par un contrat et des règles de fonctionnement, régi par une déontologie de fonctionnement tacite et partagée...

(*) un comportement qui permet à chacun de se placer délibérément en face de la réalité pour maîtriser mieux son propre comportement, se donner l'occasion de se réaliser, communiquer plus facilement avec son entourage.



Un relevé de constats faits par des colistiers permet ces affirmations.

- > « Permet des échanges de pratiques, des travaux d'analyse construits collectivement par la médiation de l'écrit
- > Offre la possibilité de mettre à disposition du groupe des documents complétant la réflexion en cours
- > Laisse le temps de la réflexion avant d'interagir dans les échanges
- > Ouvre à une rencontre de pairs et d'experts
- > Change les représentations sur l'APP en offrant des points de vues et expériences autres que les siennes
- > Est l'occasion d'envisager d'autres approches que la sienne de l'APP
- > Est lieu ressource immédiatement accessible quelque soit l'heure et très réactif
- > Met en route un questionnement très personnalisé qui pousse à toujours aller plus loin
- > L'ouverture à d'autres pratiques, du nouveau que l'on ne serait pas allé chercher seul, a priori
- > Est un moteur de réflexions en solitaire dans un groupe qui n'interrompt pas quand on s'exprime
- > Permet d'avoir plusieurs chantiers ouverts en même temps et de choisir son moment pour y travailler
- > Permet à chacun de gérer son temps personnel pour contribuer aux échanges
- > Permet que les thèmes soient choisis par les colistiers par rapport à leur expérience récente ou plus ancienne... et relancés par le coordonnateur
- > Autorise chacun à participer à sa façon
- > Favorise l'implication libre de chacun
- > Contribue à la construction de savoirs conceptuels et professionnels par le lire/écrire
- > Permet de mieux étayer ses pratiques
- > Offre la possibilité d'archiver les écrits et de les ré-interroger plus tard
- > Par l'hétérogénéité des statuts et des compétences des différents colistiers, et le travail de coordination, il donne à ce style de formation un vrai caractère de formation CONTINUE
- > Offre de l'extériorité qui paraît être un merveilleux outil d'éclairage
- > Permet de mettre des mots sur ses propres attitudes d'animateur/trice

- > Compense aussi le manque institutionnel (localement, peu de moment d'échanges et de formation entre animateurs)
- > Est un espace de confiance et de réalité sensible, avec du «parler» vrai, de qualité aussi peut-être parce qu'aucun "enjeu de pouvoir" n'existe entre les colistiers
- > Est un espace de liberté librement consenti avec des règles souples et justes
- > Est un lieu de respect très net
- > Présente un côté "help" avec des échanges d'éléments bibliographiques, des échanges d'écrits conçus ou lus, des réponses à des questions/demandes posées
- > Contribue à du (co) au développement professionnel
- > Soulève parfois des questions que l'on ne s'était même pas posées ou dont on ne percevait même pas certaines dimensions
- > Oblige à écrire pour dire
- > Apporte un soutien : tous les participants sont en permanence "présents"
- > Concourt à ce que chacun "s'écoute" (chacun lit les autres) et dispose du temps nécessaire pour développer "publiquement" sa pensée
- > Apporte une sérénité qui permet d'aller beaucoup plus loin
- > Permet par ailleurs à des personnes de niveaux, de formations, de parcours très différents de se rencontrer sur une thématique qui tient à cœur à chacun (communauté d'intérêt)
- > Favorise la distanciation
- > Amène celui qui participe à se centrer sur un objectif ciblé, tout en respectant le contexte, plutôt qu'à survoler des généralités.
- > Permet l'élargissement du champ de référence personnel
- > Est basé sur le principe de l'implication par une participation volontaire, librement consentie et en connaissance de cause.
- > Contribue à la création d'un réseau, groupe de ressources
- > Est lieu d'accélération, de dynamique, de démultiplication au niveau de la formation, due au fait que les colistiers, justement parce qu'ils ont répondu aux critères d'adhésion à la liste, ont une convergence d'idées. Ils sont convaincus, décidés à mutualiser, n'ont



pas de réticences à balayer. Par ailleurs, ce sont tous des praticiens.

- > *Est lieu au niveau de la formation, où l'intérêt de chacun se confond avec l'intérêt collectif.*
- > *Permet une théorisation de pratiques et la co-élaboration de savoirs partagés.»*

Ce dispositif est démocratique

Bien qu'impulsé par un "leader", le propriétaire de la liste, c'est à dire son créateur, celle-ci présente une dimension démocratique indéniable pour plusieurs raisons :

- > Étant un lieu de mutualisation et de co-formation il n'y a pas le supérieur, le "prof", le formateur qui sait et qui transmet du (son) savoir à ceux qui ne savent pas.
- > Il n'y a pas de hiérarchie de statuts ni de compétences entre les participants, quels que soient leur fonction professionnelle, leur niveau de pratique dans l'APP ou le type d'APP en groupe pratiqué.
- > Il n'y a pas de hiérarchie dans les contenus abordés qu'ils soient pratiques ou théoriques, pragmatiques ou objets de recherche et tous peuvent être abordés par chaque participant qui le désire.
- > Chacun peut proposer un objet de réflexion, d'échanges, de formation.
- > Chacun est libre de sa parole et peut l'exprimer quand bon lui semble, sous sa propre responsabilité.
- > Il s'appuie sur le principe d'un contrat de départ qui permet à chacun, en connaissance de cause, de demander son abonnement à la liste ; contrat qui permet aussi au responsable de la liste de désabonner tout abonné qui ne respecterait pas le contrat et les règles du fonctionnement. Principe du triptyque "Loi-Transgression-Sanction".
- > Il fonctionne avec des règles instituées au départ et des règles de fonctionnement qui s'établissent au fur à mesure du vécu.
- > Le coordonnateur, responsable de la liste joue le rôle de garant du respect de tous et des règles adoptées.
- > Il se fonde sur une dimension humaniste au double sens de respect de chacun et de croyance dans les

potentialités de tous à faire progresser la réflexion et la formation.

- > Il est basé sur le principe non pas de la consommation, de l'exploitation, mais sur ceux du don, du partage et de la coopération.
- > Il crée du lien au point qu'un premier séminaire réunit aujourd'hui environ un tiers des colistiers ici à Lyon, cela suite à une demande/proposition faite dans le cadre des échanges.
- > ...

Dire qu'il est socialisant serait présomptueux. Par contre le niveau de socialisation (à distance et sans se connaître) des colistiers contribue grandement aux avancées sur la liste. Très modestement on peut faire l'hypothèse qu'il est socialisant au niveau d'une démarche peu conventionnelle, à savoir de la co-formation à distance, en permettant à tous et à chacun de fonctionner en société "virtuelle".

Limites de ce dispositif

- Quelles sont les limites d'un tel dispositif ? Difficile de répondre... Elles pourraient être :
- Le nombre trop important de participants ;
- Le fait que chacun réponde systématiquement à tout et à tous ;
- Le non respect du contrat et des règles de base ;
- La prise de pouvoir intellectuel de certains qui voudraient poser leur savoir, leur vérité ;
- Un trop grand déséquilibre entre certains qui s'expriment facilement sur la liste et d'autres qui s'expriment trop peu ;
- Une limite certaine serait la présence de consommateurs/voyeurs qui se nourriraient des échanges sans jamais y contribuer.
- ...

3. Objet de recherche ?

Ce dispositif de co-formation à distance est tout "jeune" (deux ans d'existence), il est peu habituel (notamment dans sa forme et sa constance dans le travail). En ce sens il pourrait faire l'objet d'une recherche spécifique sur ce type même de dispositif (liste de diffusion) ou recherche sur cette modalité



de co-formation d'animateurs d'APP. J'opterais davantage pour la deuxième.

Il conviendrait alors d'élaborer une problématique de type : **Peut-on former à distance des animateurs de GAPP ?**

Ensuite identifier des objets sur lesquels fonder la recherche en sachant qu'ils relèvent de l'écriture, à savoir les messages échangés (pas loin de 150 pages extraites de plus de 1000 messages échangés en deux ans). Ces objets seraient liés à la formation d'animateurs de GAPP (compétences, postures, statuts, interactions écrites à distance, accompagnement, transformation des pratiques, co-réflexivité, signification institutionnelle, impact sur la formation de formateurs, la distance et le présentiel...)

En parallèle la recherche pourrait porter sur la dimension de l'humain dans cette démarche de formation : choix de participer, niveau d'implication, travail avec des inconnus, résistances et réticences, déontologie dans les échanges, valeurs clés sous-jacentes et piliers du dispositif...

La démarche de recherche serait très certainement axée sur les méthodes qualitatives et basée sur le "fait humain", forte du postulat énoncé par Jean-Claude Kaufmann³¹ :

« les protagonistes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur ».

4. La diffusion / mutualisation des savoirs coopératifs

Pourquoi ne pas exporter le principe de la mutualisation et du partage des savoirs constitués au-delà de la liste elle-même ?

Cela relève d'un projet collectif en train de s'échafauder ; en voici les grandes lignes :

- > Un premier repérage des thèmes et des concepts abordés dans les échanges est en cours.
- > Des colistiers volontaires élaborent seuls ou à plusieurs une synthèse d'échanges sur un thème qu'ils choisissent parmi ceux abordés sur la liste.
- > Des colistiers rédigent des "définitions" de

concepts utilisés et abordés. Chaque concept pouvant avoir des variantes dans sa clarification en fonction d'approches différentes constatées.

- > Des colistiers volontaires rédigent des témoignages de leurs pratiques (ex. le démarrage d'un GAPP ; pratique d'APP dans un établissement en difficulté ; APP avec des néo-titulaires).
- > Un inventaire descriptif de modalités d'APP en groupes sera envisagé.
- > Ce premier séminaire de la liste les 10 et 11 juin à Lyon où il est question des compétences et de la formation ainsi que de la co-formation à distance d'animateurs de GAPP débouchera sur des écrits-traces qui compléteront la récolte déjà constituée.

Tout cela devant/pouvant former la matière principale d'un ouvrage collectif qui pourrait être proposé à l'édition... ouvrage peut-être alimenté par un SALON de l'APP EN GROUPE que le premier séminaire projetera peut-être... À moins qu'à la place d'un ouvrage il soit envisagé un site internet sur ce thème ?

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »
Benjamin FRANKLIN

³¹ KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan université, 1996, p. 23.



13. FONCTIONNEMENT DE LA LISTE GFAPP : PLACE DE L'EXEMPLE

Marielle Billy

Je me pose cette question à partir d'un ressenti général sur nos échanges : il me semble que l'exemple y tient une place trop minime, que nous préférons souvent intervenir à partir de propos généraux sur ce que nous faisons, de considérations d'ensemble sans émettre suffisamment de parole singulière. Les échanges sont très riches, proposent de nombreuses entrées et pourraient encore se bonifier par le recours plus clair aux exemples.

Comment fonctionne la liste de ce point de vue ?

Par exemple, C. interroge la liste sous l'intitulé « devoir de vacances », elle décrit une séance d'APP et ponctue son texte de questions.

« Le choix de l'exposant :

10 participants sur 10 ont une situation à proposer. C'est la première fois que j'ai à gérer une telle situation ! J'improvise rapidement des tours de tables successifs en demandant aux participants de voter (à main levée) pour la situation qui leur paraît la plus "intéressante" à analyser.

Au troisième tour de table il ne reste plus que deux situations : *Le cas d'un enfant de CE2 qui n'est pas encore entré dans l'écrit et Comment poser un cadre sécurisant et stable dans une classe (cycle 3) ?*

C'est le deuxième cas qui a finalement été choisi par le groupe.

Il se trouve que dès le début, c'est cette situation-là que je souhaitais voir exposer...

Est-ce que j'ai influencé le choix et comment ?... Attitude corporelle ? les PE2 connaissent-ils mes préférences ? Se sont-ils sentis concernés par le problème posé ???

Est-ce que le vote à mains levées a pu avoir une influence ?

Que pensez-vous du fait qu'aucun participant n'ait réclamé le vote à bulletins secrets?

Comment analysez-vous cette situation?

Avez-vous vécu des expériences semblables et comment les avez-vous gérées ? »

Elle fait surgir une situation concrète en interrogeant la liste. Ensuite J. la questionne sur l'isomorphisme possible entre ce qui se joue dans la séance même et les situations de classe abordées. Ces questions restent en suspens.

Puis Cat. fait écho en donnant un compte rendu du plan de travail avec des débutants, mais ce texte fait état davantage du mode de travail et du déroulement que de questions sur les difficultés rencontrées, sur l'identification des craintes.



De là surgit le thème de la neutralité et tout un échange a lieu sur neutralité – transfert – contre transfert. **Dans cet échange, interviennent des petits bouts de ressenti mais le lien avec l'exemple questionné au départ se dissout peu à peu.**

J'ai donc noté que les exemples sont, soit rares, soit peu questionnés par les co-listiers. Il arrive qu'un exemple donne naissance à des interventions en écho, mais qui ne font pas le lien avec l'exemple initial et qui, faute de questions, d'informations complémentaires, tombent un peu à côté : c'est le cas du dernier exemple sur l'APP en établissement où il s'agit d'APP dans un « collège qui va mal » et les réponses sont ciblées sur les dysfonctionnements institutionnels, avec forte recommandation de ne pas faire d'APP dans de tels cas. C'est le cas, donc, de l'exemple que j'ai donné et j'ai senti que les réponses ne prenaient pas en compte vraiment ce que je disais, que mon récit devait être ambigu et qu'il aurait fallu le préciser (ce dont j'ai pris l'initiative).

Hypothèses sur ce que j'ai cru remarquer :

Dans un échange, via le net, on se sent à la fois présent et caché. Il est intéressant de reprendre ce qu'a dit B. sur la « présence » :

« Il n'y a pas la présence au sens où je ne "vois" pas les personnes ; il n'y a pas la présence au sens du "feeling" : parfois certains écrits font "tilt" : je m'y retrouve, je sens une certaine sensibilité proche de la mienne, dans d'autres au contraire je sens une grande différence que soit je rejette soit je prends en compte comme une interpellation. Il n'y a pas de présence au sens de la parole : c'est écrit, c'est pensé, c'est réfléchi... qu'y a-t-il entre les lignes ? des personnes sans doute. Il n'y a pas de présence au sens de la continuité et synchronisation temporelle des échanges. »

Les autres sont à la fois repérés et vite oubliés, car on est saisi par l'effet « coq à l'âne » des échanges : cela est riche car des ouvertures inattendues se font, mais c'est aussi superficiel car, une fois lancé sur un nouveau sujet on oublie le point de départ et par exemple la demande de la personne.

Comme les autres sont à distance, un peu virtualisés par le mode d'échange, on peut oublier ou ne pas tenir compte de ce qu'ils ont dit.

Le responsable de la liste a tenté de réduire cet effet « éparpillement » en nous proposant de constituer un glossaire et des objets pour les messages. Il faudrait avoir la même vigilance en ce qui concerne le suivi des exemples posés.

Je trouve ainsi que les exemples précis, ou les paroles singulières, sont assez rares ; il me semble qu'il est fructueux de dire « je » et d'énoncer des petits bouts de « vie » professionnelles, des ressentis. Cela permet à certains d'entrer dans le débat par un bout plus simple, moins impressionnant que le discours théorique ou formaliste. Je trouve passionnant ces moments où les deux se croisent : paroles particulière, personnelles et élaboration plus théorique.

Pourquoi cela n'est pas très développé ?

Je pense (c'est bien d'un avis qu'il s'agit, non d'une interprétation définitive !) que de telles interventions sont implicantes, qu'elles mettent un peu à nu nos pratiques et que nous les tenons en retrait pour cela. Nous pouvons aussi avoir peur de ne pas être entendus, de passer pour un « amateur », d'être pris en défaut... S'agit-il de résistance ?

Il est sans doute plus facile de s'en tenir à « ce qu'on sait », d'énoncer du général – c'est la même chose en APP, où il est parfois long de permettre à quelqu'un de dire « je » et d'isoler des moments singuliers.

Travailler sur ses incertitudes, questionner les « évidences », c'est insécurisant au départ mais ouvre l'échange, autorise d'y participer même si on ne « sait » pas grand chose.

En conclusion, des propositions :

Il pourrait y avoir une sorte d'entente entre nous pour tenir ensemble les propos généraux et les exemples, pour garder ouvertes des questions posées tant qu'elles ne sont pas épuisées. On pourrait aussi poser comme règle que si quelqu'un sent qu'un point est évacué un peu vite, il relance le questionnement dessus, que ce soit le sien ou celui d'un autre.

Il me semble que c'est une application sur la liste de la règle de bienveillance !

On peut aussi songer de faire de ce défaut de « présence » un atout, un objet de travail lui-même ; je reprends ce que j'ai dit dans mon dernier message, le travail sur la liste nous place dans un lien qui est



tissé d'éloignement et de méconnaissance, je disais que cette dimension existe entre des personnes en présence mais peut être ignorée.

« La liste concrétise en quelque sorte cet écart qui existe de fait, j'ai envie de dire que c'est une dimension intéressante à prendre en compte pour elle même, plus qu'un obstacle.

Quelques questions que cela peut soulever pour soi : qu'est-ce que ça me fait de livrer de ma pensée à ceux que je connais si mal ? Est-ce que je ressens un risque, lequel ? Est-ce que ça me décourage, pourquoi ? Comment je me représente un tel ou un tel, à partir de ses paroles, est-ce que je "n'exagère" pas ? Quel plaisir j'y trouve en même temps ? »

Cela permettrait aussi de **développer le côté « clinique »** de notre travail : avant d'élaborer des explications, de proposer des éléments théoriques, on creuse ce qui est dit, on pousse la description de ce qui s'est dit (de ce qui s'est passé pour la personne exposant), de ce qui est ressenti.

La dimension « clinique » permet un aller-retour entre pratique et interprétation théorique, elle autorise chacun davantage à intervenir à partir d'une observation de « ce qui se passe », elle garde ouverte l'incertitude.



14. LA LISTE GFAPP : SOUTIEN AU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?

Amaury Daele

Le texte qui suit a simplement pour but de proposer une façon de « lire » nos échanges sur la liste GFAPP. Il est en lien avec mon travail de DEA terminé en août 2004 et qui portait sur les communautés virtuelles d'enseignants (<http://www.det.fundp.ac.be/~ada/doc.htm>). Dans ce cadre, j'ai élaboré, sur base de la littérature sur le sujet (et plus particulièrement les travaux d'Huberman, 1995), un « modèle » pour décrire l'apprentissage d'enseignants au sein d'une communauté. Je vais donc présenter ce modèle puis l'illustrer avec quelques messages échangés sur la liste.

Suite aux questions récentes de Patrick Robo à propos du fonctionnement de notre communauté (*En quoi notre liste contribue-t-elle à de la formation professionnelle ? et Qu'est-ce qui est en jeu dans cette nouvelle démarche de formation ?*), plusieurs personnes ont fait émerger une réflexion à ce sujet. Personnellement, je vois dans la liste une opportunité (parmi d'autres) de développement professionnel, c'est-à-dire un lieu et un moment (très étendu dans le temps j'en conviens) qui me permet de réfléchir, de confronter mes représentations, de les faire évoluer, voire d'en changer dans le but d'améliorer mon travail de formateur (et en l'occurrence de chercheur). Je pense que cela est proche des réponses d'autres abonnés.

Par ailleurs, pour moi, ce qui est en jeu est la construction d'une communauté, c'est-à-dire un groupe de personnes avec une identité propre qui communique à propos de ses pratiques professionnelles dans un domaine précis (pour nous, l'APP). L'engagement et la participation des membres de la communauté constituent une condition importante d'apprentissage.

Mais d'abord, qu'est-ce qu'une communauté ? Grossman, Wineburg et Woolworth (2001, p. 946) proposent d'utiliser les travaux de Bellah *et al.* (1985) pour définir une communauté. Il s'agit d'un :

[...] groupe de personnes qui sont socialement interdépendantes, qui participent ensemble à des discussions et des prises de décision, et qui partagent certaines pratiques qui, à la fois, définissent la communauté et sont développées par elle.

Whittaker, Isaacs et O'Day (1997) précisent quant à eux cinq caractéristiques d'une communauté :

- > les membres ont un but, un intérêt, une activité ou un besoin partagé qui constitue la raison principale de leur appartenance à la communauté ;
- > les membres s'engagent dans une participation répétée, active et il y a souvent des interactions intenses, des liens émotionnels forts et des activités partagées entre les participants ;
- > les membres ont accès à des ressources partagées et des règles déterminent les modalités d'accès à ces ressources ;
- > la réciprocité des informations, des soutiens et des services entre les participants est importante ;

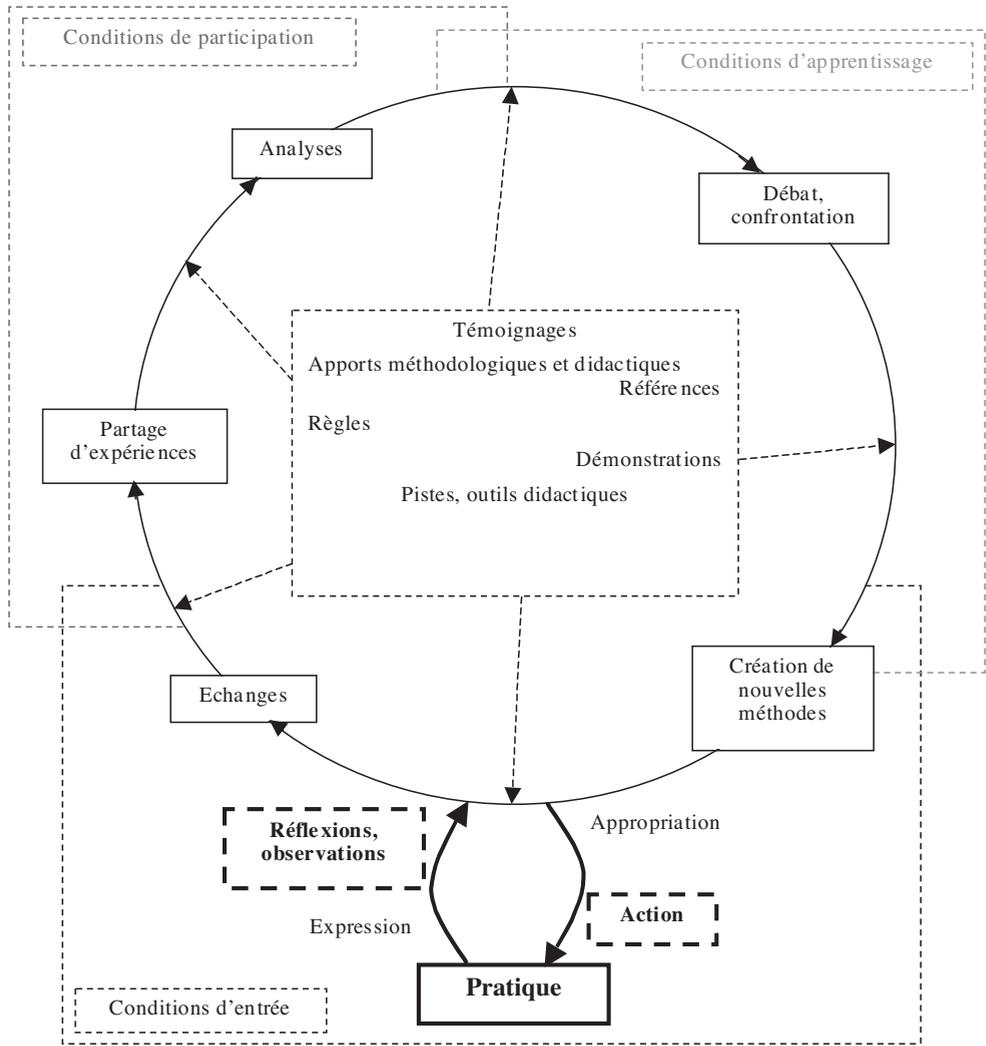


> il y a un contexte partagé de conventions sociales, d'utilisation du langage et de façons de se comporter.

comprendre le fonctionnement d'une communauté virtuelle en tant que lieu de développement professionnel pour des enseignants ou des formateurs.

En ceci, le modèle que je propose est un outil heuristique qui pourrait servir de grille de lecture pour

Proposition d'un modèle du développement professionnel d'un enseignant au sein d'une communauté virtuelle





Je propose de partir de la « **pratique** »³² (en bas) pour commencer l'explication de ce modèle. On pourrait considérer que c'est le point de départ et d'arrivée. D'emblée, il me semble nécessaire de définir ce concept que je prends dans une acception très large, celle de Wenger (1998), qui parle de « pratique sociale » (*social practice*) en référence à la théorie de l'apprentissage situé :

Le concept de pratique évoque le « faire », mais pas seulement. Il s'agit de l'action dans un contexte historique et social qui donne une structure et un sens à ce que nous faisons. Dans ce sens, la pratique est toujours pratique sociale (Wenger, 1998, p. 47).

La pratique inclut donc l'explicite et le tacite d'une profession : les représentations, les outils, le langage, les documents, les symboles, les rôles... L'action et la connaissance ainsi que les processus par lesquels elles ont été construites et qu'elles mettent en œuvre sont également des composantes de la pratique. Dans ce sens, la conception de Wenger inclut dans la pratique autant les théories et les idéaux relatifs à une profession que les activités et les procédures qui caractérisent l'exercice de cette profession. Sont inclus aussi par exemple dans cette conception l'intégration d'innovations technologiques dans la classe, l'obligation de suivre une réforme, la construction d'une identité professionnelle liée à une discipline scolaire, les relations avec d'autres acteurs de l'école, etc.

En classe ou, plus largement, dans l'exercice de sa profession, un enseignant peut rencontrer des problèmes, se poser des questions, réaliser des **observations** que ce soit d'ordre didactique, méthodologique, disciplinaire, voire administratif ou statutaire. Cela peut concerner aussi sa relation avec d'autres acteurs : enfants, parents, directeur, inspecteur... Une **réflexion** s'opère chez lui, qu'il « exprime » (**expression**, pas nécessairement verbale mais suffisamment explicite pour qu'elle soit perçue par autrui) et qui va l'amener à intervenir dans la communauté virtuelle représentée par le cercle noir central. Concrètement, l'expression de pratiques vécues peut prendre la forme d'une petite histoire racontée ou d'une simple anecdote (une activité mise en œuvre en classe, une discussion avec un collègue ou un parent d'élève, une question administrative...). Mais cela peut être

aussi moins explicite : une remarque sarcastique en réponse à une description de pratique (« *tu es sûr que c'est une bonne idée ?*... »), une critique suite à une question posée (« *quelle question !* »)... traduit souvent le fait que la personne qui réagit a une autre expérience que celle qui est présentée et, pour une raison ou une autre, n'explicite pas clairement sa propre pratique en se contentant d'une formule lapidaire.

Au sein de cette communauté, cinq processus sont mis en œuvre à partir des interventions des participants. Ces cinq processus se suivent dans le modèle mais on peut imaginer qu'ils se produisent indépendamment l'un de l'autre ou dans un ordre différent.

- > Des **échanges** se produisent suite à une intervention d'une personne (observation, soumission d'une question ou d'un problème). Il s'agit ici d'une réponse sous forme d'une question d'explicitation (« *que veux-tu dire par là ?* »), d'une évocation de sa propre pratique (« *ah oui, moi aussi je fais comme ça* »), d'une reformulation, d'une observation personnelle dans un autre contexte (« *ah oui, j'ai déjà vu faire ça* »)... Par « échange », j'entends donc essentiellement et de façon générale une réponse à un message qui peut déboucher sur un dialogue.
- > Ceci peut donner lieu à un **partage d'expériences** où les participants élargissent le champ d'observation ou peut-être décrivent et précisent davantage les contextes respectifs de chacun. Il ne s'agit plus ici d'une réponse générale mais d'une implication personnelle de la personne qui répond. Celle-ci présente sa propre expérience, en miroir de celle présentée initialement, et relève les différences ou les ressemblances. Cette personne peut proposer en outre une piste de solution, éventuellement en la justifiant (« *moi, à ta place, j'essayerais de faire... parce que...* »).
- > Une **analyse** peut avoir lieu ensuite, c'est-à-dire une identification précise de ce qui pose problème, une mise en relation de la question ou de l'observation avec des références théoriques ou pratiques, etc. Plusieurs personnes peuvent aussi chercher ensemble des pistes de solution pour résoudre une situation problématique présentée.

32 Je marque en gras les termes et expressions utilisés dans le modèle.



> Cette analyse peut déboucher sur un **débat** où les différents avis sont présentés et où chacun est amené à argumenter son point de vue. Ce processus de débat peut éventuellement élargir très fort le champ de discussion en renvoyant à d'autres questions ou problèmes connexes ; il peut alors mener à d'autres échanges et d'autres analyses.

> Cette confrontation d'idées et d'argumentations peut mener à la **création de nouvelles méthodes**, à des propositions de nouvelles idées pour la pratique de classe.

Ces cinq processus ne peuvent s'observer qu'en analysant tout un fil de discussion, donc un dialogue dans son entièreté. Ils se développent dans l'articulation de messages entre eux, contrairement aux six points suivants qui se retrouvent dans un seul message au sein d'un fil de discussion. Ces six points (au centre du modèle) constituent des « objets » échangés plutôt que des processus.

Au sein de ce processus cyclique, les participants peuvent apporter à différents moments des **témoignages** qui viennent compléter, infirmer, conforter les interventions. Un témoignage est une référence à une situation différente que celle exprimée dans les premiers échanges et qui apporte un point de vue un peu décalé pour essayer de comprendre plus largement le problème évoqué (« ça me fait penser qu'il y a quelques années, pendant mes études... »).

Chacun apporte ainsi **son expérience didactique, méthodologique** ou technique, éventuellement aussi en faisant appel à des **références** théoriques ou didactiques, à des **règles** (des programmes, des circulaires, des réglementations scolaires...) ou à des **démonstrations** logiques. Les démonstrations sont des argumentations structurées basées éventuellement sur des références théoriques.

Les échanges sont aussi enrichis grâce à **des pistes ou des outils didactiques** proposés par des membres de la communauté (« peut-être que tu pourrais essayer de cette façon-ci... »). J'opère une différence dans le modèle entre les « apports méthodologiques et didactiques » et les « pistes et outils didactiques » en ceci que les premiers ont réellement été expérimentés par la personne qui les échange tandis que les secondes peuvent n'être que des idées et des propositions moins concrètes

éventuellement basées sur une référence théorique. Cette différence est importante car à mes yeux, pour des enseignants, une expérience didactique réellement mise en œuvre par un autre enseignant n'a pas le même statut ni la même valeur qu'une idée générale moins contextualisée. Je fais l'hypothèse que les enseignants n'en retirent pas la même chose pour leurs pratiques d'enseignement.

En fonction de son contexte, l'enseignant qui est intervenu au départ dans la communauté (ou même tout enseignant qui a suivi la discussion) pourra essayer de **s'approprier** les pistes didactiques issues des discussions et orienter son **action**, sa pratique d'enseignement³³, par exemple en expérimentant de nouvelles façons d'enseigner.

Tout ce fonctionnement et tout cet enchaînement de processus sont soumis à de nombreuses conditions qui sont liées autant à l'entrée des enseignants dans la communauté, qu'à leur participation ou à leurs apprentissages en son sein. De façon générale, d'autres auteurs proposent différentes façons de classer les conditions d'apprentissage des adultes en formation (Undurraga, 1996 ; Bourgeois et Nizet, 1997). Personnellement, je propose trois types de conditions qui correspondent en quelque sorte à trois « périodes » dans la participation des enseignants à une communauté : avant (qu'est-ce qui détermine l'entrée des enseignants dans une communauté ?), pendant (comment la participation se déroule-t-elle ?) et après (qu'est-ce que les enseignants retirent de leur participation ?). Cette façon de découper les différentes conditions est représentée dans le modèle par l'imbrication des trois cadres de couleur et leur position en toile de fond. Cependant, comme je l'ai mentionné plus haut, il n'y a probablement pas d'ordre établi ni à établir entre les conditions mises en œuvre au sein d'une communauté. Ces conditions

33 « Lorsque nous parlons de changement de pratique d'enseignement, nous évoquons les changements mis en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou de la phase post-interactive. Il peut concerner, ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action. L'ensemble de ces éléments constitue ce que nous appelons sa pratique d'enseignement. » (Charlier, 1998, p. 78). La « pratique d'enseignement » d'un enseignant est donc ici un concept plus restreint que la « pratique sociale » d'un groupe de professionnels telle que décrite par Wenger (1998).



interagissent entre elles pour former à un moment donné, pour une personne donnée, une configuration de variables favorable à l'apprentissage et au développement professionnel (Charlier, 1998). Voici brièvement décrites ces trois types de conditions, qui pourraient constituer autant de questions à propos de l'efficacité des communautés d'enseignants pour leur développement professionnel.

> **Conditions d'entrée** ou d'adhésion à la communauté. Ces conditions se situent au bas du modèle et répondent à la question générale « De quoi dépend l'adhésion d'un enseignant à une communauté ? Qu'est-ce qui déclenche l'engagement et la participation d'un enseignant ? ». De ces conditions va dépendre aussi l'entrée de l'enseignant dans une démarche de réflexion qui va le conduire à participer activement à la communauté.

Conditions liées aux enseignants et à leur histoire personnelle :

- La préparation technique des enseignants et les conditions d'usage des technologies : compétences informatiques, accès à un ordinateur connecté à Internet, temps disponible... Quelles conditions techniques minimales de départ sont indispensables à l'adhésion de nouveaux participants à la communauté ?
- Etape de carrière : à quelle étape de leur carrière les enseignants sont-ils enclins, ont-ils envie ou besoin d'adhérer à une communauté professionnelle ?
- Représentation personnelle de ce qu'est une communauté virtuelle : quelles sont les représentations des nouveaux adhérents à propos de la communauté qu'ils rejoignent en terme de développement professionnel ? En quoi ces représentations constituent-elles une condition d'adhésion à une communauté virtuelle ?
- Représentation de son propre développement professionnel : comment les enseignants entrant dans la communauté se représentent-ils leur propre développement professionnel et comment se situent-ils par rapport à cela ? Comme acteur principal ? Comme « consommateur » ?... En quoi ces représentations constituent-elles une condition d'adhésion à une communauté virtuelle ?

- Habitudes de réflexivité par rapport à sa propre pratique professionnelle (habitudes et opportunités dans le cadre scolaire pour parler de ses pratiques, tenir un discours à leur propos, argumenter ses opinions...) : de manière générale, quelles sont les moments ou les façons qu'ont les enseignants de réfléchir à leurs pratiques, de formaliser leur expérience et de la communiquer à d'autres ?

Conditions liées à la communauté elle-même et aux technologies qu'elle utilise :

- Visibilité de la communauté : quelle image la communauté donne-t-elle à l'extérieur ? Quelle publicité fait-elle pour recruter de nouveaux membres ? Comment ses membres en parlent-ils autour d'eux ?
- Acceptabilité : les technologies utilisées sont-elles compatibles avec les valeurs, la culture et les habitudes des personnes potentiellement membres ?

> **Conditions de participation** ou d'implication effective dans la communauté. Une fois qu'un enseignant a participé une première fois à une communauté, de quoi va dépendre sa régularité et son implication à plus long terme ?

Conditions liées aux enseignants et à leur histoire personnelle :

- Conditions personnelles : quelle part de leur temps les enseignants peuvent-ils consacrer à la participation à une communauté virtuelle (temps personnel ou professionnel) ? Quelle vision les enseignants participants ont-ils d'eux-mêmes en tant qu'enseignant et par rapport à leurs collègues ? Quelle confiance en soi faut-il pour s'engager dans les conversations ?
- Etape de carrière : à quelle étape de leur carrière les enseignants participants se situent-ils ? Quelle confiance en soi, quelle « assurance » l'ancienneté peut-elle éventuellement donner aux participants ?

Conditions liées au fonctionnement général de la communauté elle-même et aux technologies qu'elle utilise :

- Organisation de l'accueil des nouveaux participants à la communauté, animation et modération de la communauté : cet accueil, cette animation ont-ils un impact sur la participation effective des membres de la communauté ?



- Rôle de l'animateur : comment favorise-t-il les échanges ? en quoi contribue-t-il à créer une ambiance favorable aux échanges et à la participation ?
- Utilisabilité : les outils technologiques utilisés par la communauté sont-ils ergonomiques et permettent-ils de garder une trace des thèmes de discussion ?
- Sociabilité : quelles règles de communication sont observées ? quelles règles de participation, quelle cadre explicite ou implicite sont donnés au départ pour faciliter les échanges entre participants ? quelle confiance les membres peuvent-ils accorder aux autres participants ?

Conditions liées aux interactions entre les enseignants :

- Droit à l'erreur : dans quelle mesure chaque participant a-t-il le droit de se tromper ou d'avoir un avis divergent ? Quel cadre de sécurité entoure ce droit ?
- Projet commun : quel est le projet personnel des enseignants participants et comment l'expriment-ils ? Quel est celui de la communauté ? Ces deux projets sont-ils compatibles (selon Charlier et Charlier, 1998, en formation continue, il s'agit d'une condition importante à la participation qui peut conduire, si elle n'est pas remplie, au désinvestissement, voire à l'abandon) ? Jusqu'à quel point le projet de la communauté est-il négociable et modifiable ?
- Composition du groupe : les participants ont-ils tous le même statut ? Quelles sont les relations hiérarchiques et institutionnelles qui existent entre eux ? Par exemple, la présence d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques dans une communauté d'enseignants peut parfois inhiber certains participants (Daele, 2001).
- Langage : quels mots sont utilisés au sein de la communauté ? Quel vocabulaire est employé pour parler de la pratique, quel langage est construit au sein de la communauté pour parler de la pratique ? Comment est-il construit par la participation et l'engagement dans la communauté (pour Yinger, 1990, ce « langage de la pratique » se construit en participant et en étant acteur dans la communauté professionnelle ; pour Wenger, 1998, toute communauté de professionnels se construit un langage commun grâce à une histoire partagée) ?

> **Conditions d'apprentissage** ou de développement professionnel ou de changement de pratique. Quelles sont les conditions pour que l'enseignant s'approprie, pour sa propre pratique, les échanges ayant eu lieu au sein de la communauté ?

Conditions liées aux enseignants, à leur histoire personnelle et à leur contexte de travail :

- Représentations des enseignants de leur propre apprentissage : quelles sont ces représentations ? Qu'ont-ils le sentiment d'apprendre, comment et dans quelles circonstances ?
- Représentations des enseignants du changement : ont-ils le sentiment de changer de pratique, comment, dans quelles circonstances ?
- Représentation du groupe en tant que lieu d'apprentissage : quelles sont les représentations des participants à ce sujet ? Les membres ont-ils le sentiment d'apprendre en participant ? Quels prérequis sociaux au travail en groupe possèdent-ils (compétences dans la gestion de conflit, cordialité, empathie, écoute...) ?
- Contexte de l'école : dans quelle mesure la culture de leur établissement est-elle tournée vers les idées nouvelles et l'innovation ? Dans quelle mesure les enseignants sont-ils soutenus pour cela dans leur école ?

Conditions liées à la situation d'apprentissage en communauté :

- Rôle de l'animateur : en quoi le « guidage » et l'accompagnement des échanges par l'animateur aide-t-il les participants à développer des apprentissages ? Ceci peut être mis en parallèle avec le rôle des tuteurs dans les formations à distance ou de coordinateurs de communautés de pratique professionnelle. Comment l'animateur favorise-t-il la résolution cognitive des échanges qui font débat ?
- Formalisation des échanges : par qui et comment cette formalisation s'opère-t-elle ? Quelle « gestion des connaissances » est organisée pour que les membres ou les non-membres retrouvent trace de discussions anciennes ?
- Opportunités de réflexion par rapport aux transferts possibles dans ses pratiques : dans la communauté, des questions telles que « comment vais-je adapter cela à ma classe ? » sont-elles



posées et débattues ? Se donne-t-on du temps pour expérimenter de nouvelles pratiques et les discuter ? Quel cadre ou règles de « sécurité » existent pour favoriser ces expérimentations et ces réflexions ?

- Interactions sociales : selon la théorie du conflit sociocognitif, une intensité des relations où chacun à l'occasion d'argumenter ainsi qu'un climat social positif constituent des facteurs d'apprentissage.
- Processus d'apprentissage mis en œuvre : quels processus d'action, d'interaction, de réflexion et

d'apports de références théoriques sont mis en œuvre au sein de la communauté ? Quels autres processus sont mis en œuvre (conflit sociocognitif par exemple) ? En quoi ces processus soutiennent-ils le développement professionnel au sein d'une communauté virtuelle ?

- Hétérogénéité du groupe : comment les compétences de chacun sont-elles mises en valeur et comment les autres membres se les approprient-ils ?

QUELQUES ILLUSTRATIONS

Je reprends ici quelques citations issues de messages échangés sur la liste³⁴.

I. Présentation d'une pratique (observations, réflexion, expression)

Je veux dans cette 1^{ère} contribution m'attarder davantage sur quelques expressions de participants T1, sur leurs postures, leur positionnement, leurs attentes et ce que je peux comprendre de ma place d'animateur du GAPP. [...]

Paroles d'exposant :

« Je me disais que cela allait être dur seule face à tous... en fait, je préfère... c'est difficile d'être participant ; il y a la situation exposée à comprendre et on n'y était pas... il y a l'exposant et le groupe... ça parle de partout... ça va trop vite... »

« Je me sentais mal au départ... Est-ce que mon problème allait intéresser le groupe et nous permettre de travailler pendant 2 heures... Je suis rassuré »

En rapportant ces quelques propos (et je regrette de n'avoir pas davantage de traces), je tiens à signifier l'importance de ce temps 5. De toute évidence, ce qui s'y dit montre combien, d'un participant à l'autre, ce vécu d'analyse de pratique est coloré affectivement et intellectuellement différemment. Il y a dans l'expression toute subjective et vivante de cette diversité, de la force à prendre pour avancer... les matériaux, les connaissances apportées créent, me semble-t-il, un espace de partages nécessaire pour que le groupe s'approprie ce dispositif, en construise le sens et les enjeux, son articulation avec les autres temps d'accompagnement, peut-être aussi décide de la marge de transformation qu'il peut s'autoriser. (06/01/2003)

34 J'ai remis en forme moi-même les textes (paragraphe, ponctuation...) et corrigé parfois l'orthographe.



Je ne travaille avec ce groupe qu'en APP.

J'essaie de créer une vie de groupe en leur proposant de participer aux décisions... je me refuse à être le seul organisateur ; mon but est de susciter un engagement de chacun dans la vie du groupe, mais au-delà dans une démarche personnelle de formation.

Le groupe a suivi 2 séances. Il fonctionne. Chacun s'y emploie. Dans l'effectif, le degré de persuasion quant à l'utilité d'un protocole défini avec rigueur varie d'une personne à l'autre. Ceci est exprimé, en même temps que d'autres remarques et rend la dernière phase, celle qui consiste à analyser notre fonctionnement, très riche. (15/01/2003)

Cet après-midi j'étais dans un GFAPP et lors de la phase « meta », nous avons entre autres évoqué la difficulté qu'il peut y avoir pour un animateur à faire aboutir au choix d'un exposant.

Nous avons alors repéré DEUX temps dans cette phase :

1/ le temps que j'appelle de « sollicitation » pour voir qui serait volontaire pour exposer un vécu professionnel par le biais d'une situation. À ce niveau les mots employés par l'animateur sont fort importants car ils peuvent orienter (par exemple vers uniquement des situations à problème lourd), bloquer, empêcher des velléités de s'exprimer (de dire « moi, je »...). Dans ce temps des techniques différentes (je le sais, nous le savons) sont utilisées. Il pourrait être intéressant de les lister.

2/ le temps du « choix » d'un exposant qui est toujours délicat. Nous en avons déjà parlé sur cette liste. (19/04/2003)

2. Echanges (questions d'explicitation, évocations, observations...)

Une demande : D., tu nous parles dans ton message d'un apport théorique pour tous sur l'APP. Accepterais-tu de nous en faire partager le contenu ? (25/05/2004)

Je viens de lire le message envoyé par YS.

N'est-il pas envisageable de procéder à la séance d'analyse de pratiques en respectant les règles posées, dans le temps de cette séance ? Si c'est le CPC qui est animateur, ou même participant, il entend et prend note des difficultés, problèmes évoqués.. et peut ensuite tenir compte de cette réalité dont il est conscient pour accompagner avec d'autres modalités (visites, échanges, conseils ?...). [...]

Je verrais bien les choses ainsi.

(01/12/2002)



3. Partage d'expériences

À propos de la prise de notes :

Je leur demande de ne pas prendre de notes (aux stagiaires PLC2 ou PE2...) et j'en prends en particulier pendant la présentation de la situation pour au moins 4/5 raisons : la première consiste en une plus grande concentration et attention pour moi. La seconde est que cela me permet d'espacer les regards trop centrés sur l'exposant. La 3ème est que cela me permet d'orienter ma participation aux questions éclaircissantes. La 4ème est que cela me permet, si nécessaire, de recentrer et/ou de relancer les échanges en repartant du dire de l'exposant (dans la partie réflexive) et une petite dernière raison, c'est (et cela a déjà été évoqué) le lien entre les séances j'utilise mes notes pour réinstaller le groupe dans cette pratique... (08/03/2004)

Partage à propos de la prise de notes :

Je suis débutante dans l'animation (première année d'accompagnement d'un groupe ; les deux années précédentes je n'animais que des ateliers ponctuels) et gérer les demandes de prise de parole, l'écoute des questions et hypothèses, y compris de leur formulation, le temps, le groupe... rester attentive à ce qui s'y passe de non verbal... n'est pas encore pour moi chose évidente. Donc je note dans l'instant le « à ne pas oublier », ce que je veux fixer. (13/03/2004)

4. Analyse

J'en reviens à la métaphore simplement pour dire d'abord que j'ai trouvé l'expérience décrite par X. dans son document fort intéressante. L'effet cathartique dont il parle m'a fait penser à un livre que j'avais déjà lu en partie il y a quelques temps. C'est « Metaphor and thought » d'Andrew Ortony (éditeur). Un chapitre de Hugh Petrie est intitulé « Metaphor and learning » et l'auteur y distingue la métaphore « comparative » (« l'électricité, c'est un peu comme de l'eau qui coule dans un tuyau ») de la métaphore « interactive » qui engage son auteur à l'explicitier et à la défendre. La métaphore peut alors être interprétée dans un sens ou dans un autre et c'est à l'auteur à lui donner du sens EN FONCTION DU CONTEXTE. (16/06/2003)

5. Débat

Plusieurs messages issus d'un même fil de discussion :

Claudine Blanchard-Laville, citant W. R. Bion et sa formule « sans mémoire sans désir » (destinée aux analystes), propose de la reprendre pour suggérer aux enseignants d'« Aller à chaque séance sans mémoire et sans désir » (Les enseignants entre plaisir et souffrance - Paris, PUF, p.135)

Plus qu'une définition sur la neutralité, j'aime bien l'état « d'esprit » dans lequel un animateur APP devrait s'installer. (27/04/2004)



J'ai lu avec attention ce que dit F. via Blanchard-Laville et Bion : je m'interroge ! « Sans mémoire et sans désir » : je ne vois pas comment cela est réalisable, à moins qu'on ne parle que de ce qui est conscient, ce qui est au niveau du raisonnement (mais il faudrait avoir le contexte de Bion). Je peux éventuellement mettre de côté le fait que je veuille faire avancer le groupe vers tel ou tel but, mettre de côté mes souvenirs personnels, mais comment évacuer ce qui me constitue profondément et qui surgit à l'improviste ?

J'ai moi-même participé à un groupe d'APP avec Blanchard-Laville et j'ai été gênée par une sorte d'intervention très psy, poussant l'exposant à chercher du côté des souvenirs d'enfance qu'on pourrait dire « marquants » ou traumatisants (enfin, légèrement). Il y avait donc à l'œuvre une sorte de guidage prononcé, par l'animateur qui m'a étonnée, en un mot avec lequel je n'étais pas d'accord (bien que je sois moi aussi dans une influence psy dans ce travail). (28/04/2004)

Je prends la parole parce que j'ai un peu de temps et aussi parce que je crois avoir été au cœur de l'expérience menée par Mme Blanchard-Laville. Je pense que nous étions au même séminaire ? Il s'agit sûrement de l'atelier auquel j'ai participé.

En tout cas en ce qui me concerne, j'ai accepté bien volontiers cette participation. Je voulais essayer de déterminer la part de mon inconscient dans ma vie professionnelle. Ce qu'a fait ressurgir Mme Blanchard est en réalité peu de choses, par contre après j'ai vraiment acquis la certitude que certains gestes professionnels, certaines postures, me renvoyaient inconsciemment à des situations bien plus profondément ancrées. (28/04/2004)

Ce qui me fait un peu peur dans cette analyse et dans la psychanalyse en général, c'est cette idée qu'il faut à tout prix trouver des significations à tous nos actes. Or, quand on trouve une signification satisfaisante à un de nos actes ou à une relation avec une autre personne, cela détermine très fortement nos actes futurs. On n'agit plus qu'en fonction de cette signification... et donc on perd de fait sa neutralité. (29/04/2004)

6. Création de nouvelles méthodes, de nouvelles postures

Depuis quelques jours une question me vient : fait-on une vraie place aux exemples, par rapport à ce qui s'échange ?

Cette question est venue confusément en moi au fil des échanges : il y a eu production d'exemples, ou du moins de témoignages illustratifs au printemps autour de la proposition de Christiane « devoir de vacances », puis quelques exemples autour de la question du transfert et enfin quelque chose (qui est déjà venu plus tôt en 2003) sur l'APP en établissement.

Je m'interroge sur la place que nous faisons (ou ne faisons pas) aux exemples : je m'explique - l'exemple (ou la parole singulière sur un ressenti, un questionnement sur un bout de vécu...) est intéressant car il peut être questionné (le fait-on suffisamment ?) et il implique davantage. Que pensez-vous de cela ?

Comment articuler ce que nous faisons sur la liste, avec la démarche d'APP, à savoir, le développement du questionnement, la démarche de « compréhension » et d'analyse ? (31/05/2004)



7. Témoignages

Les réponses d'A., M., C. et F. me ramènent il y a quelques années pendant mes études d'éducateur. Nos profs y insistaient beaucoup sur le travail sur soi avec des exercices individuels et en groupe (jeux de rôle par exemple) où l'on s'exerçait à la congruence personnelle et à l'assertivité. De retour de stage, il nous fallait aussi exprimer nos vécus et nos profs nous servaient de superviseurs.

C'était un travail long sur soi où il fallait se dévoiler mais il était absolument nécessaire surtout pour des éducateurs confrontés à des publics souvent très fragilisés. (03/05/2004)

8. Expérience didactique ou méthodologique

Plusieurs collègues ont fait allusion ici à l'exploitation de métaphores dans le cadre de l'analyse de pratiques. Vous trouverez un exemple de ce qui est pratiqué chez nous (cadre d'une Haute École en Belgique où nous formons en 3 ans des futurs professeurs de Collège à « Bac+3 »). L'intérêt de ce petit texte est de montrer ce qu'il est possible de faire avec de jeunes étudiants en 1ère année de formation, sans bagage pédagogique. L'analyse de pratiques se prépare et résulte d'une sorte d'apprentissage qu'il faut bien commencer un jour..

Si ces questions vous intéressent, je peux vous faire parvenir d'autres petits dispositifs mais toujours centrés sur l'écrit. (18/05/2003)

9. Références

Claudine Blanchard-Laville, citant W. R. Bion et sa formule « sans mémoire sans désir » (destinée aux analystes), propose de la reprendre pour suggérer aux enseignants d'« Aller à chaque séance sans mémoire et sans désir » (Les enseignants entre plaisir et souffrance - Paris, PUF, p.135)

Plus qu'une définition sur la neutralité, j'aime bien l'état « d'esprit » dans lequel un animateur APP devrait s'installer. (27/04/2004)

10. Règles

Merci à P. pour cet apport qui questionne encore...

[...]

3/ Concernant la sortie pendant la séance, elle n'est pas synonyme de départ du lieu de réunion dans le cas d'un regroupement institutionnel avec Ordre de mission. Il en va de la responsabilité du « formateur » animateur de le préciser aussi me semble-t-il. (03/12/2003)



(à propos de la prise de notes...)

2/ À titre personnel, dans les G(F)APP je ne pratique pas de la sorte. On utilise des tables en rond et chacun peut prendre des notes comme il l'entend, à une double condition : celle de la confidentialité (ce qui est dit ici n'en sort pas), celle de l'anonymat (on ne met aucun nom sur le papier au cas où celui-ci s'égarerait). (11/03/2004)

(à propos du cadrage du groupe par l'animateur...)

Cette distance est permise par le cadre et la règle (c'est sans doute la même chose mais j'emploie « règle » pour signifier les mots prononcés par l'animateur, ceux qui inaugurent la séance et qui placent le travail sous le signe de la parole « ordonnée » pour tous par la même loi) ; cette distance accueille l'imprévu, crée un contenant qui rassure (confiance dans le cadre et par ricochet, confiance dans l'écoute des autres plutôt - me semble-t-il - que confiance dans les autres). (20/11/2002)

Il y a assez peu de messages qui se rapportent aux règles et règlements liés à la pratique de l'APPY a-t-il un cadre légal ?

II. Démonstrations

Il n'y a jamais de véritables « démonstrations logiques » dans le sens « mathématique » du terme. Il y a par contre de nombreuses argumentations, s'appuyant parfois sur des apports théoriques :

Ces travaux de Seligman pourraient être mis en parallèle avec la théorie de l'attribution causale de Weiner. Selon lui, l'être humain se caractérise par son souci de DONNER DU SENS à tous les événements qu'il vit (c'est donc très différent des animaux !). [...]

Et il ajoute « Les causes attribuées à une performance (personnelle ou non) peuvent être analysées en fonction de trois paramètres : le lieu de la cause, sa stabilité et sa contrôlabilité. La cause peut être interne (soi-même) ou externe (les autres, un événement), stable ou variable, contrôlable ou non contrôlable. »

On remarque ainsi que certains élèves en échec scolaire ont tendance à attribuer à leur échec des causes internes (« c'est ma faute, je suis nul »), stables (« ça sera toujours comme ça, je ne suis vraiment pas fait pour l'école ») et non-contrôlables (« j'ai étudié... mais je n'ai vraiment pas la bosse des maths »). Les élèves qui font de telles attributions causales persistent en général dans l'échec. Ceux qui expliquent leur échec par une cause variable et contrôlable se donnent les moyens d'une certaine manière de faire mieux la prochaine fois.

Je ne pense donc pas que la théorie de l'impuissance acquise soit transférable telle quelle à l'homme. Je dirais que c'est plus compliqué, que certaines personnes sont plus optimistes que d'autres (de part leur environnement ou leur vécu) et peuvent surmonter les échecs, même ceux qui font le plus mal... Le travail d'un enseignant, d'un éducateur se base évidemment sur le postulat d'éducabilité (tout le monde est capable d'apprendre) et il faut faire passer cela aux élèves, notamment ceux en difficulté, en les aidant à comprendre leur échec et en leur montrant que les causes peuvent être contrôlées. (14/05/2003)



12. Pistes ou outils didactiques

Je viens de lire le message envoyé par YS.

N'est-il pas envisageable de procéder à la séance d'analyse de pratiques en respectant les règles posées, dans le temps de cette séance ? Si c'est le CPC qui est animateur, ou même participant, il entend et prend note des difficultés, problèmes évoqués... et peut ensuite tenir compte de cette réalité dont il est conscient pour accompagner avec d'autres modalités (visites, échanges, conseils ?...). [...]

Je verrais bien les choses ainsi.

(01/12/2002)

13. Appropriation et action

Je n'ai pas vraiment relevé de témoignages confirmant clairement qu'une personne s'est basée sur des échanges de la liste pour expérimenter de nouvelles modalités d'animation de GAPP... Plusieurs personnes se sont présentées comme débutantes en la matière au début de l'existence de la liste. Mais elles n'ont pas expliqué par la suite exactement ce qu'elles retiraient des échanges pour leur pratique.

Récemment, Patrick Robo a soumis aux membres une question : « En quoi notre liste contribue-t-elle à de la formation professionnelle ? ». Les réponses apportées à cette question portent moins sur les apports au niveau des pratiques d'animation qu'au niveau de la réflexion, de la posture, de la façon d'aborder l'APP...

Pour moi la liste est l'occasion d'envisager d'autres approches que la mienne de l'APP.

Elle me fait me confronter à des façons différentes de percevoir la nature du travail, à ce que chacun pense de ce qui se travaille là [...]. (21/05/2004)

- La formalisation écrite, nécessaire pour communiquer, et la confrontation d'approches diverses, favorisent la distanciation.

- Celui qui participe à cette démarche est amené à se centrer sur un objectif ciblé, tout en respectant le contexte, plutôt qu'à survoler des généralités.

- Cette démarche permet l'élargissement du champ de référence personnel ce qui représente une source d'enrichissement.

- Elle permet aussi de dépasser ses propres représentations, celles qui souvent privent de la lucidité nécessaire à la compréhension des enjeux, tout comme de se débarrasser de l'affectif.

- L'intervention écrite dans une discussion, parce qu'elle n'a pas l'immédiateté de l'intervention orale, favorise l'écoute de soi comme de l'autre.

Ces éléments ne sont-ils pas constitutifs des compétences professionnelles ? (25/05/2004)

La liste, par ses échanges, contribue à une mise à distance de mes pratiques d'animatrice, et de la façon dont je comprends l'APP. Elle me permet de les confronter, de les penser, au regard de pratiques autres, à la fois proches et différentes. (31/05/2004)



14. Conditions d'entrée

Suite à quelques réponses (peu) j'ai légèrement modifié la présentation de la liste que je renvoie systématiquement à toute demande d'abonnement.

Manière de poser le cadre ? On peut la consulter sur le « site gfpap ». (visibilité et présentation de la liste... 05/05/2003)

J'ai de nombreux points de réflexion en chantier dont je pourrai faire l'inventaire.

Au départ, peu de professionnels travaillaient de cette façon, je suis donc allée me promener un peu partout plutôt que m'installer au laboratoire de Nanterre, ce que j'aurai pu faire. J'ai participé 10 ans aux chantiers de la pédagogie Freinet et le concept de tâtonnement expérimental me convient assez bien, si je trouve des pairs auprès de qui me questionner.

Merci à vous et à chacun, pour la circulation de la pensée,

(représentation du groupe en tant que lieu d'apprentissage... 12/11/2002)

15. Conditions de participation

Pas facile de suivre la densité et la qualité des échanges. J'ai commencé à lire un certain nombre d'entre eux et le temps me manque. Je me lance sur la question des APP en établissement. (à propos du temps pour participer... 26/05/2004)

Notre liste va dépasser le cap des 50 abonnés.

Les vacances sont terminées et les échanges vont reprendre...

Merci à tous les contributeurs et aux contributrices bien sûr qui alimentent la réflexion ! (accueil et encouragements... 05/05/2003)

Compte tenu des engagements personnels pris lors des demandes d'abonnements, fin mai-début / juin je ferai le point des non participations et respecterai le contrat en prévenant les co-listiers silencieux depuis décembre et que je désabonnerai.

(Tout désabonnement n'est pas irrévocable et une réinscription sera toujours possible.) (règles de vie dans la communauté... 05/05/2003)

Merci de m'accueillir dans votre liste. Je suis enseignant en Belgique, au niveau lycée (terminale, 4hs de français) et formateur d'enseignants de collège dans une Haute Ecole (cours de psychopédagogie). Ma double formation initiale me permet d'aller de l'un à l'autre et de nourrir l'ensemble. (arrivée et accueil d'un nouveau... 22/04/2003)



Réponse (23/04/2003) :

Un grand merci à X., nouvel abonné d'hier et qui n'a pas attendu pour mutualiser et déjà nous nourrir de sa riche contribution.

NB : Pour les co-listiers français : la Haute Ecole correspond à notre IUFM.

Petit rappel : notre liste peut s'accroître par des collègues que vous coopteriez et qui seraient prêts à accepter notre règle de fonctionnement : « Confidentialité et contribution à la mutualisation ».

Pour info : lorsque vous répondez à un message venant d'un co-listier en utilisant REpondre, il n'y a que l'expéditeur d'origine qui recevra ce message.

Pour répondre à tous, deux solutions :

- utiliser REpondre À TOUS
- changer l'adresse du destinataire par gfapp@cru.fr (règles internes à la communauté... 27/11/2002)

16. Conditions d'apprentissage

Il y a donc bien là, malgré l'absence de présence, un transfert qui fonctionne, qui fait fonctionner la liste : chacun (qu'en pensez-vous ?) s'y retrouve par la personne référente et par la fonction du groupe. Il y a bien un lien affectif qui s'instaure entre moi participant et le groupe. Il s'agit plus d'un transfert groupal (au sens d'Anzieu ou Kaës), c'est à dire d'un transfert sur le corps imaginaire du groupe. D'où le lien avec la question de l'APP en établissement : qu'est-ce qui fonderait un groupe d'APP dans un établissement ? la fonction (groupe fonctionnel), la rencontre, le cadre, les personnes référentes ou un peu de tout cela à la fois !! ? N'y a-t-il pas des transferts possibles dans un groupe d'APP mais alors dans quel cadre, avec quelles conditions quelles précautions ? (représentation du groupe en tant que lieu d'apprentissage et évocation du transfert... 07/06/2004)

En ce qui me concerne, j'ai commencé un petit mémo des pistes (que je vous joindrai prochainement et notamment à C.) concernant la réalisation d'APP en établissement car je vais en faire plus (et mieux) : c'est bien une des fonctions du groupe, transformer ma pratique, acquérir des compétences... (formalisation et mutualisation... 07/06/2004)

Je tente de répondre au courrier du 2 mars car si je lis la question n°4, je fais peut être partie de ceux « qui ne donnent pas signe de vie » ??

Pourquoi ?

- le temps ?
- le rapport à la machine par email ? Pour penser, j'ai besoin de parler et j'ai besoin de la voix, de l'oreille, du regard et du corps de l'autre dans la rencontre. (représentation de sa propre démarche d'apprentissage... 10/03/2004)



QUELQUES QUESTIONS...

...pour nous mettre en perspective :

- > quelle a été l'évolution de la liste et de ses abonnés sur ces deux dernières années ?
- > qu'est-ce que les abonnés retirent des échanges pour leur pratique ? que retirent-ils pour eux-mêmes ?
- > qu'est-ce que notre communauté crée de nouveau par rapport à l'animation de GAPP ?
- > quel est l'impact des échanges au-delà de la liste ? Quelle est l'image de la communauté « liste GFAPP » à l'extérieur ?
- > quelle identité professionnelle « d'animateurs GFAPP » se construit au sein de la liste ?
- > et à propos de métaphores... la liste est-elle un groupe de pression ? un tube à essai ? un bureau syndical ? un lieu de formation (salle de classe) ? un lieu d'explicitation ? un divan ? une mise en abîme, c'est-à-dire une histoire dans laquelle se déroule d'autres histoires qui s'entrecroisent ? un atelier de travail ? une salle des professeurs ?

Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1(2), Octobre 1995, pp. 193-211.

Undurraga, C. (1996). Un cadre pour appréhender l'apprentissage chez des adultes en formation. In E. Bourgeois (Ed.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck, pp. 73-81.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Whittaker, S., Issacs, E., & O'Day, V. (1997). Widening the net. Workshop report on the theory and practice of physical and network communities. *SIGCHI Bulletin*, 29(3), 27-30.

RÉFÉRENCES

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Charlier, E. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Daele, A. (2001). *The group effect in teachers training. The case of a training in using ICT for science teaching*. Article présenté à la 10ème Biennale de l'ISATT, Faro, Portugal, septembre 2001.

Grossman, P., Wineburg, S. et Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teacher College Record*, 103(6), 942-1012.

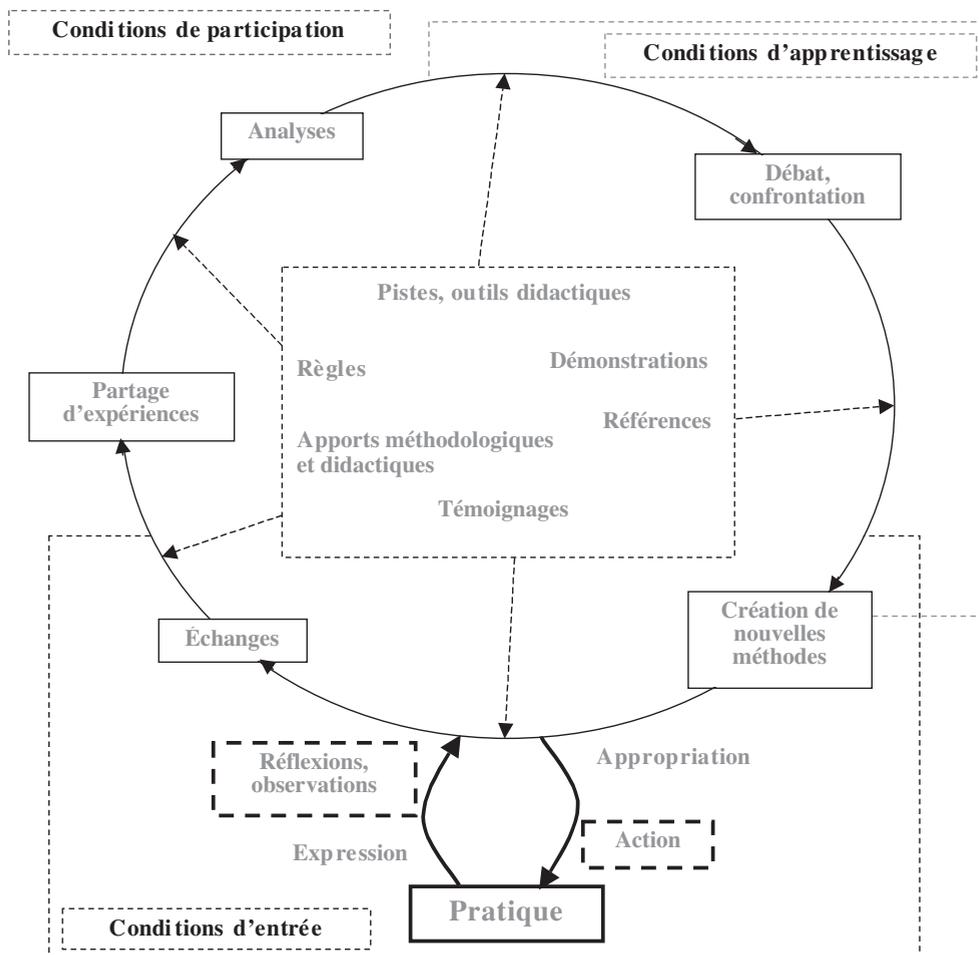
> ANNEXE

LA LISTE GFAPP :

SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL ?

Amaury Daele

Diaporama présenté par Sephora Boucena



Pratique...

Le concept de pratique évoque le "faire", mais pas seulement. Il s'agit de l'action dans un contexte historique et social qui donne une structure et un sens à ce que nous faisons. Dans ce sens, la pratique est toujours pratique sociale (Wenger, 1998, p. 47).

1. Présentation d'une pratique (observations, réflexion, expression)

En effet, j'organise la prise de parole par un tour de table systématique (je désigne le premier intervenant puis nous tournons dans un sens ou dans l'autre) où chacun propose une seule hypothèse ou une seule question (selon l'étape où nous nous trouvons). Je recommence le tour de table jusqu'à épuisement des interventions. Lors du premier tour de table, chacun est invité à s'exprimer et il ne peut pas s'esquiver. Quand une personne me dit: « C'est comme mon voisin », je lui répond que sa formulation sera particulière et qu'elle le dise avec ses mots à elle.

(23/01/2003)

2. Echanges (questions d'explicitation, évocations, observations...)

Je rebondis sur la question de la prise de notes. Que vous écriviez ou pas, vous arrive-t-il en début de séance de renvoyer au groupe quelques mots sur le contenu de la séance précédente ? Il y a le temps où l'on redonne la parole à la personne qui a travaillé sa situation la fois précédente mais est-ce que l'animateur selon vous peut restituer quelque chose ? Serait-ce un "abus" de parole de la part de l'animateur ? ou bien cela permet-il de faire revenir sur la "scène" un type de questionnement particulier, de faire un lien pour l'histoire du groupe ? Certes ce ne serait alors qu'une parole mais elle pourrait avoir trop de poids, ou alors pourrait-on questionner le groupe : « Qu'est-ce qui s'est dit la dernière fois ? qu'avez-vous retenu ? »...

(19/03/2004)

3. Partage d'expériences

Avril 2003 : plusieurs témoignages suite à la question « Comment démarrer un groupe d'APP - les 3 premières heures – compétences de l'animateur »

4. Analyses

Dans le temps "meta" de cet après-midi il y a eu un questionnement sur la gestion par l'animateur des "moments charnières" entre les phases : qu'est-ce qui est dit et comment pour ces "passages" ? Le constat étant que les paroles utilisées alors sont d'une extrême importance surtout quand il y a (suivant l'expression de Jean Donnay) une élévation de température émotionnelle. Personnellement je pense qu'il peut y avoir, comme par exemple en Pédagogie institutionnelle, des "maîtres-mots" ou des "maîtresses phrases" qui peuvent aider l'animateur surtout quand il est novice en la matière. (19/04/2003)

5. Débat

Mai-juin 2003: débat autour de l'usage des métaphores. Faut-il les expliciter ? Quel est leur statut ? Quelle est leur impact ?...

6. Création de nouvelles méthodes, de nouvelles postures

Merci pour vos explicitations. Je comprends bien mieux votre vision des choses et c'est vrai que nous ne sommes pas si éloignés que ça :-)

(30/04/2004)

7. Pistes ou outils didactiques

J'ai placé dans les docs mutualisables sur le site "cru.fr" un brouillon de grille de repérage de champs sur lesquels on pourrait questionner et/ou émettre des hypothèses relativement à une situation que l'on travaille.

Cette grille est non exhaustive et encore moins parfaite.

Si certains veulent contribuer à son amélioration et/ou à sa critique... par avance merci.

NB : cette grille a été utilisée soit par des animateurs pour un guidage de l'analyse, soit par des observateurs pour un repérage. (09/01/2003)

8. Démonstrations

(à propos de transfert et contre-transfert, démonstration par l'exemple... 30/04/2004)

Dans toute relation asymétrique ça "joue", enfin plus ou moins selon les personnes bien sûr. Je te donne un exemple : un élève vient régulièrement te "parler", se confier à la fin du cours, clairement en dehors du cadre du cours, il te donne l'impression de t'avoir "élu" pour recevoir ses paroles (même si elles sont anodines), tu peux dans un élan te mettre "à sa disposition", je veux dire qu'au delà de l'écouter tu sens qu'en toi quelque chose penche vers lui, que tu établis une relation un peu différente, que tu ne résistes pas à son appel, et bien, tu peux repérer que tu réponds à son transfert par ton c- transfert, tu entres dans une relation duelle où quelque chose de toi s'accroche à quelque chose de lui. L'accrochage peut se faire négativement aussi : par exemple, cela t'insupporte au plus haut point.

9. Règles

Non, ce n'est pas l'APP dont vous êtes le héros mais l'APP qui nous interroge sur le principe de confidentialité corollairement au droit/devoir de réserve professionnel et au devoir citoyen.

Donc l'APP qui nous interroge quant à :

- la formation d'animateur de GAPP (connaissances -par exemple de type "juridiques"- et compétences - par ex. savoir prendre une décision personnelle -)
- la déontologie de l'APP (peut-on penser à une charte ?)

(30/01/2004)

10. Références

Tu dis « comment ce repérage de signes peut-il s'apprendre ? », je suis sûre que tu l'as déjà repéré ! Des livres comme L'inconscient dans la classe de Francis Imbert, 2^{ème} partie "histoires de transferts" peut être éclairant, ou alors les livres de Mireille

Cifali dont « Le lien éducatif » : contre-jour psychanalytique, 3^{ème} partie, chap.7 "transferts opportuns" peuvent aider. (30/04/2004)

11. Expérience didactique et méthodologique

Plusieurs collègues ont fait allusion ici à l'exploitation de métaphores dans le cadre de l'analyse de pratiques. Vous trouverez un exemple de ce qui est pratiqué chez nous (cadre d'une Haute École en Belgique où nous formons en 3 ans des futurs professeurs de Collège à « Bac+3 »). L'intérêt de ce petit texte est de montrer ce qu'il est possible de faire avec de jeunes étudiants en 1^{ère} année de formation, sans bagage pédagogique. L'analyse de pratiques se prépare et résulte d'une sorte d'apprentissage qu'il faut bien commencer un jour...

Si ces questions vous intéressent, je peux vous faire parvenir d'autres petits dispositifs mais toujours centrés sur l'écrit. (18/05/2003)

12. Témoignages

Les réponses d'A., M., C. et F. me ramènent il y a quelques années pendant mes études d'éducateur. Nos profs y insistaient beaucoup sur le travail sur soi avec des exercices individuels et en groupe (jeux de rôle par exemple) où l'on s'exerçait à la congruence personnelle et à l'assertivité. De retour de stage, il nous fallait aussi exprimer nos vécus et nos profs nous servaient de superviseurs.

C'était un travail long sur soi où il fallait se dévoiler mais il était absolument nécessaire surtout pour des éducateurs confrontés à des publics souvent très fragilisés. (03/05/2004)

13. Appropriation et action

Juste un mot, suite à mon dernier message sur "le choix du groupe par le silence" de l'exposant. Il se trouve que le lendemain je me trouvais en stage "débuter en zone difficile" avec des professeurs néotitulaires (T1), stagiaires ou Tx. Lors d'un atelier d'analyse de pratique, j'ai voulu réaliser exactement ce que j'avais écrit.

- un petit moment en silence pour se remémorer une situation difficile récente avec un élève ou une

classe (quelque chose que j'ai appris d'un collègue du groupe de recherche), [...]

- un tour de table pour décrire en une phrase cette situation (quelque chose que j'ai appris par la liste gfapp)

J'ai alors fait part de la manière d'opérer (j'ai pensé alors à l'explicitation en amont – merci Patrick – quelque chose que je n'avais jamais fait auparavant et qui était tacite) [...]

J'ai posé alors la question rituelle « Qui veut bien, maintenant, proposer une situation à travailler ensemble ? » Après un silence, une personne s'est décidée. J'espère que ce sera le cas à chaque fois...

(10/01/2003)

14. Conditions d'entrée

- caractéristiques « techniques » des participants (compétences informatiques, accès à un ordinateur connecté à Internet, temps disponible...),
- représentation personnelle de ce qu'est une communauté virtuelle,
- représentation de son propre développement professionnel,
- habitudes de réflexivité par rapport à sa propre pratique professionnelle (opportunités dans le cadre scolaire pour parler de ses pratiques, tenir un discours à leur propos, argumenter ses opinions...),
- visibilité de la communauté (image de la communauté à l'extérieur, publicité...)

15. Conditions de participation

- caractéristiques personnelles (temps disponible, vision de soi, confiance en soi...),
- organisation de l'accueil des nouveaux participants à la communauté,
- animation et modération de la communauté,
- droit à l'erreur,
- projet commun et compatibilité de ce projet avec celui de chaque participant,
- composition du groupe,
- vocabulaire/langage commun construit et utilisé,

- sociabilité (règles de communication instaurées, confiance réciproque entre les membres...)

16. Conditions d'apprentissage

- processus d'apprentissage mis en œuvre (conflit sociocognitif par exemple),
- représentations des participants (de leur propre apprentissage, du changement de pratique, du groupe en tant que lieu d'apprentissage...),
- rôle de l'animateur,
- formalisation des échanges,
- opportunités de réflexion par rapport aux transferts possibles dans les pratiques

