

**Académie de Reims**

**GFR**

**« Analyse de pratiques professionnelles (APP) »**

**2002-2004**

**RAPPORT FINAL**

## SOMMAIRE

<b>Résumé</b> .....	3
<b>Introduction générale</b> .....	5
<b>Partie 1 : Un état de la question</b> .....	6
1. <u>Définitions de l'APP</u> .....	6
2. <u>Principaux courants de l'APP</u> .....	6
3. <u>Problématique de la recherche</u> .....	8
4. <u>Les conditions nécessaires de l'APP</u> .....	8
5. <u>L'influence de l'APP sur les compétences professionnelles</u> .....	11
6. <u>Un modèle d'analyse et de recherche</u> .....	14
<b>Partie 2 : Méthodologie de la recherche</b> .....	16
1. <u>Cadre général</u> .....	16
2. <u>Méthodologie utilisée avec les experts</u> .....	16
3. <u>Méthodologie utilisée pour l'enquête</u> .....	19
<b>Partie 3 : Les résultats des entretiens avec les experts</b> .....	21
4. <u>Les visées ou finalités de la démarche</u> .....	21
5. <u>Les objets privilégiés</u> .....	22
6. <u>Les ancrages théoriques principaux</u> .....	23
7. <u>Le fonctionnement</u> .....	39
4.1 Le protocole	
4.2 Les règles	
4.3 Les apports du groupe	
4.4 L'animation	
4.5 L'utilisation de l'écrit	

8. <u>Le cadre pratique</u> .....	48
9. <u>L'évaluation des effets</u> .....	51
<b>Partie 4 : Les résultats de l'enquête</b> .....	<b>54</b>
10. <u>Les résultats aux questions fermées</u> .....	54
11. <u>Analyse de l'intervention de différentes variables sur les modifications professionnelles</u> .....	62
<b>Conclusion</b> .....	<b>68</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>71</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>75</b>

## Résumé

**Le GFR a commencé ses travaux le 17 juin 2002. Il a eu pour objectif général de comprendre, observer et analyser les conditions de mise en œuvre et les effets de l'analyse de pratiques sur la professionnalisation des personnels.**

Nous sommes partis du postulat (étant donné le nombre de recherches existantes sur le sujet et nos expériences) que **l'A.P.P. (Analyse des Pratiques Professionnelles) développe des compétences et modifie les pratiques professionnelles.**

**Problématique retenue :** Comment mieux comprendre l'APP dans le champ de l'Education nationale ? Par une analyse comparative, il s'agira dans cette recherche :

1 - de cerner les éléments invariants et les spécificités de quatre dispositifs de pratique (GAP, GEASE, Soutien au soutien et groupe d'inspiration Balint)

2 - de mettre en relation ces éléments avec des modifications de pratique professionnelle ou le développement de compétences professionnelles perçues par des participants et des animateurs de groupes d'APP.

La recherche a porté sur le repérage des paramètres qui interagissent lors de différents types de dispositifs d'APP, dans la perspective de mieux cerner les modifications dans ces pratiques et l'émergence de compétences professionnelles.

**Elle s'est faite selon la chronologie suivante :**

- 1. un travail de lecture (ALTET ; BLANCHARD-LAVILLE ; DE PERETTI ; LEVINE ; ETIENNE ; NIMIER ; PERRENOUD...)** travail qui a permis de clarifier les concepts utilisés et de mettre en commun des connaissances et pratiques sur ce thème de l'APP (principaux courants et dispositifs). Le groupe a ensuite élaboré un modèle et une grille d'analyse des dispositifs d'APP, des compétences développées et des modifications professionnelles ou personnelles engendrées.
- 2. Elaboration d'une grille d'analyse** (utilisée pour les entretiens et les questionnaires) Inspirée de celle de J.F. Marcel, P. Olry, E. Rothier-Bautzer et M. Sonntag dans « Les pratiques comme objet d'analyse », Revue Française de Pédagogie n°138,2002
  1. Visées ou finalités du groupe d'analyse de pratiques
  2. Ancrage théorique
  3. Objets de travail privilégiés (la personne ou la situation professionnelle ou l'élève...)
  4. Méthodologie employée
  5. Cadre dans lequel ce groupe d'APP fonctionne
  6. Effets du dispositif
- 3. Des entretiens avec des praticiens de l'A.P.P.** avec J. LEVINE pour les groupes de Soutien au Soutien, B. PECHBERTY pour les groupes d'orientation Balint, avec R.ETIENNE pour le GEASE et G.WIEL pour le GAP. Ces entretiens ont été conduits en reprenant les points développés dans les questionnaires correspondant à la grille d'analyse (cf. ci-dessus).

4. **Des ateliers d'analyse de pratiques professionnelles animés par les mêmes experts.**  
Ces ateliers ont permis, sur la base d'un vécu, de mieux comprendre l'articulation des analyses théoriques avec les pratiques réalisées.
5. **Un dispositif d'enquête à l'aide de questionnaires en direction des participants et des animateurs d'analyse de pratiques.** Des IUFM et groupes d'analyse de pratiques ont été contactés. L'échantillon est large et diversifié : Reims, Versailles, Amiens, Montpellier, Lyon. 200 questionnaires à destination de participants et 40 à destination d'animateurs. L'enquête a été recueillie en juillet et saisie avec Sphinx en novembre 2004.
6. **Un travail d'analyse, d'écriture puis de communication.** L'analyse des entretiens avec les experts s'est faite durant l'année 2004. L'analyse des questionnaires n'a pu commencer qu'en décembre. Le rapport final de janvier 2005 est le fruit des différents bilans d'étapes et des analyses des entretiens et des questionnaires. Le travail du GFR est prolongé par l'organisation d'une université de printemps les 20 et 21 mai 2005 à Troyes.

## Introduction

Ce rapport final de recherche représente le trajet de deux années de travail du GFR Analyse de Pratiques Professionnelles. Ce groupe (cf. annexe 1) s'est constitué en juin 2002. Un premier travail d'échanges d'expériences et de représentations sur le thème de l'APP a débouché sur des lectures et sur la délimitation de notre objet de recherche et des méthodes de travail possibles. Nous avons alterné tout au long de nos réunions des moments de formation, des temps de réflexion, de mises en commun et de productions (cf. annexe 2). Notre démarche scientifique s'est réellement engagée à partir de janvier 2003. Notre recherche a pour visée d'étudier l'articulation entre trois nœuds essentiels : les conditions de fonctionnement de l'APP, les compétences professionnelles développées et les modifications dans les pratiques professionnelles. Pour cela nous avons observé quatre dispositifs d'analyse de pratiques utilisés au sein de l'Education Nationale en formation initiale, continuée ou en formation de formateurs : le GAP (Groupe d'Approfondissement Professionnel), le GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives), le Soutien au Soutien et le groupe d'orientation Balint. Deux outils d'investigation ont été utilisés : des entretiens avec des experts de ces dispositifs, complétés par des enquêtes auprès de participants et d'animateurs de groupes d'APP.

Ce rapport commencera donc par un état de la question de l'APP, nous présentons ensuite la méthodologie utilisée puis seront donnés d'une part les résultats de l'analyse des entretiens avec les experts et d'autre part quelques premiers résultats issus de l'exploitation des questionnaires, cette dernière partie étant toutefois inachevée, le temps pour l'exploitation approfondie de ces données ayant largement manqué. Cependant nous espérons pouvoir continuer ce travail et communiquer ces résultats soit dans un colloque ou une journée d'étude, ou bien éventuellement en faire l'objet d'un article.

## Première partie

### UN ETAT DE LA QUESTION

#### 1. DEFINITIONS de l'APP

D'après Claudine BLANCHARD-LAVILLE et Dominique FABLET, qui se situent dans une perspective générale, analyser ses pratiques professionnelles c'est de la part des participants : « travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées. »

Dans le champ de l'Education Nationale, nous rejoignons Marguerite ALTET (cf. annexe 3) pour adopter l'expression « *analyse de pratiques* » qui suggère un travail sur des pratiques professionnelles effectives, singulières, personnelles et contextualisées. Rappelons que pour cet auteur, les caractéristiques de l'APP comme « **démarche de formation professionnalisante** » sont les suivantes<sup>1</sup> :

- *"C'est une démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen du développement d'une attitude de réflexivité*
- *C'est une démarche groupale*
- *C'est une démarche accompagnée*
- *Elle est instrumentée par des savoirs (référents théoriques par exemple psychologie clinique, sociologie, pédagogie...) et des outils d'analyse.*
- *C'est une démarche et un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique"*

#### 2. LES PRINCIPAUX COURANTS DE L'APP

Notre premier questionnement a tourné autour de :

- 1 Qu'attendons-nous de l'APP ?
- 2 Quelles sont les modalités de l'APP ? Quelles sont les spécificités des fonctionnements des différents dispositifs développés dans la littérature ? Faut-il se limiter à un choix ou est-il possible de passer de l'un à l'autre ? En fonction de quoi ?

Pour approfondir ce questionnement, le GFR s'est doté d'un programme de lectures. Un choix bibliographique (cf. bibliographie) nous a permis de préciser d'une part les définitions de l'APP ci-dessus énoncées, et d'autre part les contours théoriques des différentes pratiques de l'APP, afin de cerner les axes principaux qui sous-tendent les différents dispositifs et méthodologies employés.

---

<sup>1</sup> Marguerite ALTET dans recherche et formation n°35 : « L'analyse de pratiques : une notion polysémique »

Des ces lectures, et en ayant adopté le cadre donné par M. Altet, nous avons pu observer que seul un petit nombre de dispositifs d'APP (identifiés par leur méthodologie et leurs référents théoriques) existent et sont utilisés, chacun d'entre eux ayant selon les auteurs des interprétations ou prolongements diversifiés, mais qui ne remettent pas en cause les fondements de leurs « initiateurs » :

- **Les GAP (de Peretti)**

DE PERETTI André « *Organiser des formations* » Hachette éducation 1991 – 304 p.

DE PERETTI André « *Techniques pour communiquer* » Hachette Education -

DE PERETTI André, *Le groupe d'approfondissement personnel*, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept. 1996, p45

MERCIER Daniel, *Comment j'utilise le Gap*, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept. 1996 , p46

- **Les GEASE (Montpellier) ;**

*Analyser les situations éducatives* actes de l'université d'été de Montpellier, 1991

VINCENS Claude, *Presque tout sur les « GEASE »*, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept. 1996, p39.

FUMAT Yveline, *D'un ensemble confus à un réseau de cause : le GEASE*, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept.1996,p 23

FUMAT Y., VINCENS Cl., ETIENNE R., *Analyser les situations éducatives ; pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, 2003.

- **Les groupes de Soutien au Soutien (J.Lévine)**

LEVINE J. et MOLL J., *Je est un autre*, ed. ESF, 2001

LEVINE Jacques, *Le cadre du soutien au soutien : sa symbolique, ses finalités face à des enfants en non-adhésion scolaire et en peu de droit d'exister*, Connexions, n°75, Erès, 2001, p153.

MOLL, Jeanne, Cahiers pédagogiques, n°393, avril 2001

MOLL Jeanne, *La dimension affective dans la formation des adultes*, dans *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation*, G Chappaz,(sous la dir.) CNDP/CRDP de Marseille, 2000.

- **Les groupes d'orientation Balint (Blanchard Laville, Lévine y fait aussi référence, Imbert)**

BLANCHARD-LAVILLE Claudine « *Les enseignants entre plaisir et souffrance* » P.U.F. 2001

IMBERT Francis – « *L'impossible métier de pédagogue* » - ESF éditeur –2000 – 172 p.

NEGRELL Michel, *Le groupe Balint*, dans *Analysons nos pratiques professionnelles*, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept. 1996, p48

A partir de ces références bibliographiques nous avons élaboré des fiches pratiques permettant de cerner ces quatre dispositifs clairement identifiés (cf. annexes **5, 6, 7 et 8**). Des partenaires de la recherche praticiens et experts de ces dispositifs ont été contactés (cf. annexe **11** et deuxième partie).



De ces premiers travaux et réflexions, nous avons débouché sur la problématique de recherche suivante.

### **3. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE**

En nous appuyant sur le nombre important d'écrits de recherche sur le sujet et nos expériences individuelles, nous pouvons soutenir que l'APP est une « démarche de formation professionnalisante » (M. Altet), susceptible de développer des compétences et de modifier les pratiques professionnelles par le développement d'une « pratique réflexive » (P.Perrenoud). Cependant, il semble que de nombreux paramètres existent qui interagissent et influent sur ces modifications. Quels sont-ils, quelles formes peuvent-ils prendre, comment interagissent-ils ?

Nous avons libellé notre problématique de la façon suivante :

Comment mieux comprendre l'APP dans le champ de l'Education nationale ? Par une analyse comparative, il s'agira :

1- de cerner les éléments invariants et les spécificités des quatre dispositifs d'analyse de pratique (GAP, GEASE, Soutien au soutien et groupe d'inspiration Balint) repérés

2- de mettre en relation ces éléments avec des modifications de pratique professionnelle ou le développement de compétences professionnelles perçues par des participants et des animateurs de groupes d'APP.

Notre recherche a donc pour visée d'étudier l'articulation entre trois nœuds essentiels : les conditions de fonctionnement de l'APP, les compétences développées et les modifications dans les pratiques professionnelles. Il nous a paru donc important de :

1) Réinterroger les références théoriques en relation avec la « typologie » des dispositifs pour préciser les différentes conditions de fonctionnement de l'APP c'est-à-dire les différents paramètres en jeu : protocole, durée, renouvellement des membres, utilisation de l'écrit et/ou de l'oral, évolution de la dynamique du groupe, règles de fonctionnement de l'animation .....

2) Définir les compétences professionnelles. Définir en quoi l'APP développe ces compétences professionnelles et modifie les pratiques professionnelles.

### **4. LES CONDITIONS NECESSAIRES DE L'APP**

#### **4.1. Un premier inventaire**

L'analyse bibliographique et la rédaction des quatre fiches des quatre dispositifs d'APP, nous ont donné des indications quant aux conditions nécessaires de l'APP pour que se développent des compétences et des modifications dans les pratiques professionnelles des enseignants. Quelques éléments essentiels ont émergé :

- l'approche principale (référenciations théoriques),
- les compétences et le statut de l'animateur,
- le protocole et son déroulement
- le volontariat des participants.

Nous avons ainsi repéré quelques différences dans les quatre dispositifs ciblés :

- Une approche plutôt clinique (Balint, Soutien au Soutien) ou plutôt pédagogique (GEASE, GAP) ou encore une approche multiréférentielle (Perrenoud, Vincens).
- Un travail d'animation avec centration sur la situation éducative (GAP ou GEASE), sur l'élève ou le groupe d'élève (Soutien au Soutien) ou sur la personne qui expose (Balint).
- Un travail d'animation prenant en compte plus ou moins en compte la dynamique groupale .
- L'utilisation d'un protocole strict ou au contraire plus souple.

A partir de ces considérations une première grille d'analyse a été élaborée (cf. annexe 9) avec les facteurs de variations principaux (nommés variables ci-dessous) suivants :

- **La variable « démarche »**

La démarche d'une APP dans le cadre des définitions précédentes choisies peut correspondre à trois modalités des définitions de Perrenoud<sup>2</sup> :

- « L'analyse des pratiques comme démarche de (trans) formation des praticiens » ; notamment dans le cadre d'une formation continue.
- « L'analyse des pratiques comme mode d'intervention psychosociologique dans les organisations » ; elle est en effet susceptible de modifier des pratiques.
- « L'analyse des pratiques comme composante d'une stratégie d'innovation » ; les modifications des représentations sont en effet susceptibles de conduire à de l'innovation.

- **La variable « place du sujet » dans l'animation**

Il semble que le sujet enseignant ait un statut différent suivant le cadre de l'APP. On distingue à priori trois approches de l'APP correspondant à trois courants concernant :

- Une approche réflexive (Québec, Belgique, Lille).
- Une approche psychologique, soit psychosociologique (Peschot, Perrenoud, Gather-Muller...) soit globale (systémique), soit utilisant une méthode particulière (analyse transactionnelle,...).
- Une approche psychanalytique adaptée (Balint, Lévine, Imbert, Cifali, Vidal ..)

Une approche multiréférentielle prenant en compte l'ensemble de ces approches est également présentée (Vincens).

- **La variable « place de la dynamique de groupe » dans l'animation**

Seuls les formateurs formés à la dynamique de groupe peuvent en tenir compte et parfois l'utiliser. Ils proviennent de deux courants :

- La psychosociologie (Lewin, Moscovici, De Peretti, Marc -Lipiansky, Sirota ...)
- La psychanalyse de groupe (Anzieu, Kaes, Balint, Vidal, Nimier, Levine, Moll ...)

- **La variable « centration » dans l'animation**

La plupart des formateurs se centrent dans leur travail sur les trois axes cités : la situation, les élèves, la personne qui expose. Cependant un axe est plus souvent retenu (exemples : centration sur l'élève pour l'AGSAS ; centration sur la situation pour la pratique réflexive).

---

<sup>2</sup> In Perrenoud, Ph. (1996) L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?, in Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche "L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites", Paris, pp. 17-34

- **La variable « protocole »**

Il semble que la plupart des dispositifs utilisent à peu près le même protocole avec globalement les phases suivantes :

1. L'exposé d'une situation éducative par un membre du groupe
2. Le questionnement par le groupe, uniquement sur les faits
3. Formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué
4. Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives
5. Méta-analyse du fonctionnement (tout le monde)

Cependant des modalités différentes existent. Dans le Balint les phases 2 à 5 sont « globalisées ». Dans le Soutien au soutien la phase 3 correspond à une évocation. De façon générale, la cinquième phase est difficile et n'est pas toujours réalisée. Enfin, certains formateurs (De Peretti, Nimier) proposent des outils (symbolisation, jeu de rôle, écriture, petits papiers ...).

#### **4.2. Une grille d'analyse des dispositifs d'APP**

Au-delà de cette analyse plus ou moins empirique, il nous fallait disposer d'une grille d'analyse générale plus large. Pour cela, nous nous sommes référés au travail de recherche de J-F Marcel, P. Olry, E Rother-Bautzer et M. Sonntag<sup>3</sup>. Ces auteurs se sont intéressés à la spécificité *des pratiques* comme objet d'analyse à la fois dans le cadre de la formation et dans celui de la recherche. Ils constatent un « développement de dispositifs parfois de formation, parfois de recherche, s'identifiant comme dispositifs d'analyse de(s) pratiques ». Ils proposent une « grille d'exploration » (cf. annexe 10) de ces dispositifs ordonnée autour de quatre axes de questionnement :

1. Les finalités
2. Les paradigmes de références
3. Les objets
4. Les méthodologies

Nous avons retenu les quatre axes de cette grille car ils correspondaient à ce que nous avons élaboré de façon empirique (démarche > finalités ; place du sujet et du groupe > paradigmes de référence ; centration > objets ; protocole > méthodologies).

Cependant, étant donné le champ spécifique choisi (APP pour enseignants), le cadre choisi (voir définitions de l'APP) et la problématique de la recherche, nous avons complété cette grille en y ajoutant certains éléments :

- Concernant la question des finalités, l'« intention dominante » peut être déclinée de la manière suivante :
  - Intention dominante institutionnelle
  - Intention dominante des animateurs
  - Intention dominante des participants
- Concernant la question des objets privilégiés, « l'activité du sujet *enseigné* » est souvent travaillée en APP (Lévine) et doit bien être différenciée de « l'activité du sujet enseignant ».
- Concernant la question de la méthodologie, de nombreux paramètres ont été ajoutés.
- D'autre part, il manque à la grille initiale, une condition fondamentale de l'APP qui est elle-même une pratique : le cadre pratique de l'APP. Il est en effet manifeste que

---

<sup>3</sup> Note de synthèse : « Les pratiques comme objet d'analyse », Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002, 135-170.

les conditions de mise en place (institutionnelle) et de participation (volontariat ou non) sont déterminantes dans les modifications des pratiques et le développement de compétences. Un cinquième axe d'analyse a donc été avancé.

- Enfin, de façon à cerner les modifications que peut apporter l'APP sur les compétences professionnelles, la dimension de l'évaluation des effets de l'APP s'est imposée comme sixième axe d'interrogation.

Une grille d'analyse des dispositifs ainsi complétée a donc été réalisée en reprenant les six axes suivants :

1. Visée ou finalité de la démarche
2. Ancrage théorique principal
3. Les objets privilégiés
4. Les paramètres concernant la méthodologie
5. Les paramètres concernant le cadre pratique
6. L'évaluation des effets.

La grille définitive qui a guidé d'une part les entretiens semi-directifs que nous avons menés avec les experts et d'autre part l'élaboration des questionnaires est explicitée dans la partie méthodologie de ce rapport.

## ***5. L'APP ET SON INFLUENCE SUR LES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS***

### ***5.1 - Compétences et représentations de l'enseignant professionnel.***

Voici les questions que nous nous sommes posées sur le lien entre compétences professionnelles et analyse de pratiques :

*Quelles sont les compétences modifiées par l'APP ?*

*Comment et en quoi l'APP influe sur ces compétences ?*

*Quelles sont les conditions de mise en oeuvre de l'APP, qui favoriseraient une évolution des compétences enseignantes ?*

Avant de pouvoir y répondre, il nous fallait définir les compétences de l'enseignant. D'après Marguerite Altet<sup>4</sup>, les compétences sont doubles : « d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions de la classe. »

On peut compléter cette bipolarisation par le classement effectué par Louise BELAIR<sup>5</sup> sans perdre de vue que de nombreuses passerelles existent et relient cette première distinction.

---

<sup>4</sup> « Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser » de Marguerite Altet, dans PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, De Boeck, (2e éd. 1998), p 33

<sup>5</sup> "La formation à la complexité du métier d'enseignant" de Louise Bélair, dans PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, De Boeck, (2e éd. 1998), p 7

Compétences didactiques	Compétences relationnelles pédagogiques et sociales
<p>« ...liées aux disciplines enseignées » : elles exigent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « une appropriation des savoirs savants</li> <li>- une transformation de ces savoirs savants en savoirs enseignables</li> <li>- une planification des contenus »</li> </ul>	<p>« ...exigées par rapport à la société »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la communication avec les parents par le biais des bulletins et des rencontres</li> <li>- les discussions aux implications sociales et professionnelles avec les collègues</li> <li>- des démarches de recherche, d'innovation et de formation continuée »</li> </ul>
<p>« ...liées à la vie de la classe »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « organisation de l'horaire, du temps, de l'espace</li> <li>- le choix des activités</li> <li>- l'exploitation de ressources diverses »</li> </ul>	<p>...liées à la vie du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « ajustement au climat de la classe »</li> <li>- compréhension du fonctionnement du groupe</li> <li>- proposition de travail en groupe</li> </ul>
<p>« ...identifiées dans le rapport aux élèves et à leur particularité »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'observation des types de difficultés des élèves</li> <li>- la mise en place de remédiations</li> <li>- l'observation des styles d'apprentissage</li> <li>- la différenciation de l'enseignement...</li> </ul>	<p>« ...inhérentes à la personne »</p> <p>C'est pour L.Bélair, les compétences les plus importantes : c'est « le savoir être et le savoir devenir de l'enseignant réflexif sur sa propre action et sur sa démarche »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « la recherche de sens</li> <li>- l'appropriation de nouvelles stratégies</li> <li>- le questionnement continu et journalier de l'enseignant »</li> </ul>
<p>« l'art de passer sa passion » décrit par Baillauguès</p>	

Il existe un autre facteur important qui peut être assimilé à une compétence et que décrit BAILLAUQUES<sup>6</sup>, c'est tout le champ des représentations ou « visions personnelles de soi dans le métier »

Plusieurs questions structurent ces représentations du « soi professionnel » :

- Quelle image l'enseignant possède-t-il du « professeur attendu, souhaité, recherché, visé » ?
- Qu'est-ce qu'enseigner pour le sujet ?
- Comment l'enseignant se voit-il en situation professionnelle ?

### 5.2 - Développer le « savoir analyser » à travers l'analyse des pratiques

D'après Marguerite Altet<sup>7</sup>, « la classe est caractérisée par un système de tensions : l'enseignant doit alors gérer des logiques d'actions contradictoires : la logique de la communication pédagogique, la logique didactique, la logique des savoirs, la logique du

<sup>6</sup> "Le travail des représentations dans la formation des enseignants" in PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, De Boeck, (2e éd. 1998), p 43-44

<sup>7</sup> « Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser" de Marguerite Altet, dans PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, De Boeck, (2e éd. 1998)

groupe classe et la logique de chaque élève. L'enseignant construit une situation avant la classe et la reconstruit pendant la séance. » En analyse des pratiques il la reconstruit peut-être une troisième fois.

Jacques LEVINE témoigne dans le travail effectué dans ses groupes de Soutien au Soutien d'une réflexion sur « la logique de l'autre ».

Pour Marguerite ALTET, « l'analyse de pratiques n'est pas un groupe de paroles, mais un groupe de construction d'un métier ». Elle permet au stagiaire de « changer de pratiques, en changeant de représentations ». « Le stagiaire doit dégager une intelligibilité de son action, afin de reconstruire à l'aide de concepts théoriques cette action. L'analyse de pratique est une mise à distance de l'agir professionnel. Elle développe la réflexivité et l'autonomie du stagiaire. Elle n'évalue pas les personnes mais donne du sens. En revanche, elle fournit aux stagiaires une culture de l'évaluation, en leur donnant les moyens de justifier leurs choix pédagogiques. En outre, l'analyse de pratiques apprend aux stagiaires à construire une identité professionnelle individuelle et collective. »

Pour Marguerite ALTET, le lien entre référents théoriques et analyse de pratiques, entre didactique, pédagogie et APP semble très fort. Une des conditions d'efficacité définies par elle pour ce travail est que le formateur soit un expert des questions traitées. C'est ainsi que le groupe sera bien « un groupe de construction d'un métier » alors que d'autres groupes d'analyse de pratiques, comme les groupes Balint dont se revendique par exemple Bernard PECHBERTY s'autorisent peut-être à être davantage un groupe de parole.

Si Jacques LEVINE lui aussi, évoque dans les buts recherchés la volonté de rendre intelligible une situation qui au départ nous échappe, un des points communs à tous les groupes d'analyse des pratiques semble être la recherche d'un changement de regard.

BAILLAUQUES reprenant SCHON évoque « un mécanisme cognitif et affectif qui permet de voir les choses autrement sous un autre angle et de dépasser la lecture actuelle que l'on fait d'une situation pour lui en substituer une autre ... La confrontation avec d'autres acteurs, des collègues notamment peut engendrer ce recadrage. »

PERRENOUD<sup>8</sup> quant à lui précise ce que sont les compétences de l'enseignant « réflexif » :

- savoir analyser bien sûr mais aussi
- « développer la capacité de réfléchir dans le feu de l'action. »
- « développer la capacité de réfléchir sur l'action en amont et en aval des moments de vif engagement dans une tâche ou une interaction. »
- « développer la capacité de réfléchir sur le système et les structures de l'action individuelle ou collective ».

Il s'agit pour lui de la construction « d'une posture réflexive au gré d'une démarche clinique » (voir la fiche de lecture en annexe 4).

---

<sup>8</sup> Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Philippe PERRENOUD, ESF 2001

### 5.3 - Une grille d'analyse des compétences spécifiques développée par l'APP

On peut à partir de ces considérations proposer une grille d'analyse des compétences susceptibles d'être développées par l'APP :

- **Modifications du soi professionnel**

1a – au niveau des **représentations** : par rapport à l'institution, l'école, les relations, l'enseignement

1b – au niveau de la **posture réflexive** : savoir analyser, savoir questionner, savoir écouter ...

- **Modifications professionnelles :**

2a – au niveau des **relations professionnelles** : avec élèves, collègues, vie scolaire, administration, ..

2b – au niveau des **pratiques professionnelles** : compétences didactiques : préparation, pédagogie, animation, analyse...

- **Modifications personnelles:**

Au niveau de la perception de soi, de celle des autres, développement de l'attitude d'écoute, de la prise de parole

La visée principale et centrale des APP est la modification des pratiques professionnelles mais on voit bien que les deux autres champs (le champ personnel et le champ du soi professionnel) interagissent fortement avec ces pratiques.

## **6. PROPOSITION D'UNE MODELISATION**

Elle résulte de notre travail d'exploration des conditions de l'APP d'une part et des compétences susceptibles d'être développées par l'APP d'autre part. C'est une représentation globale de l'ensemble des hypothèses possibles répondant à la problématique.

Cette modélisation (cf. page suivante) a été souvent et progressivement remaniée et nous a servi de guide pour les outils de la recherche :

- l'analyse bibliographique détaillée des différents dispositifs,
- les fiches "pratiques" des différents dispositifs,
- la réalisation d'entretiens avec les experts praticiens de l'APP (cf. annexe 12),
- l'analyse des apports des experts,
- la réalisation d'entretien avec des participants à une APP,
- le questionnaire « animateur d'APP » (cf. annexe 16),
- le questionnaire « participants à une APP » (cf. annexe 17),
- l'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire.

## Un modèle d'analyse

### Les conditions de l'APP

#### 1) Visée ou finalité de la démarche

formation, professionnalisation ou évolution des pratiques

#### 2) Ancrage théorique principal

approche déterministe, constructiviste, clinique ou multiréférentielle.

#### 3) Les objets privilégiés

l'activité du sujet, le statut de la situation, les communications, l'action

#### 4) La méthodologie utilisée

4.1- *protocole et règles*

4.2 -*l'apport du groupe*

4.3- *la place de l'écrit*

4.4 - *L'animation*

#### 5) Le cadre pratique

- Conditions institutionnelles :

*nombres de séances, statut des animateurs, la concertation en amont, supervision...*

- Le statut des participants ; *la fonction des participants, la situation professionnelle, le recrutement, la spécificité des participants, les conditions de participation ...*

### Mécanismes :

- Implication des personnes
- Facilitation ; cadre, protocole, animation
- Echange, auto-confrontation
- Parole
- Apports théoriques
- Temps de déstabilisation
- Représentations

.....

On peut les lister mais il ne s'agit pas de la problématique.

On peut donc considérer cette boîte comme une « boîte noire ».

### 1) Modifications du soi professionnel

**1a - représentations :** par rapport à l'institution, l'école, les relations

**1b - posture réflexive :** savoir analyser, savoir questionner, savoir écouter ...

### 2) Modifications professionnelles :

**2a - relations professionnelles :** avec élèves, collègues, vie scolaire, administration, ..

**2b - pratiques professionnelles :** préparation, pédagogie, animation, analyse

### 3) - Modifications personnelles:

perception de soi, des autres, écoute, Prise de parole



## Deuxième Partie

### Méthodologie de la recherche

#### **1. CADRE GENERAL :**

Pour entrer dans l'analyse comparative de dispositifs d'Analyse de Pratiques Professionnelles de façon approfondie, nous avons donc adopté le cadre théorique général d'analyse proposé par les auteurs de la note de synthèse de la Revue Française de Pédagogie n°138 (premier trimestre 2002) intitulée : « Les pratiques comme objet d'analyse » de J.F. Marcel, P. Olry, E. Rothier-Bautzer et M. Sonntag. Rappelons que ces auteurs proposent une grille d'exploration et de classification des travaux de recherche et de formation (sur la thématique des pratiques et de leur analyse), afin de les structurer et les positionner les uns par rapport aux autres. Cette grille propose quatre axes principaux d'analyse : les finalités, les paradigmes de référence, les objets et les méthodologies. A ces quatre dimensions, nous en avons rajouté deux : une cinquième concernant le cadre pratique et une sixième se rapportant à l'évaluation des effets de l'APP. Ces six orientations de réflexion nous ayant paru suffisamment exhaustives pour cerner les convergences et spécificités des quatre dispositifs cités ci-dessus, elles nous ont permis d'élaborer les deux outils méthodologiques de cette recherche :

- un guide d'entretien « semi-directif » en direction des « experts »
- une enquête sous forme de questionnaires, adressée à des participants à des groupes d'APP et à leurs animateurs.

#### **2. METHODOLOGIE UTILISEE AVEC LES EXPERTS :**

##### **2.1. La prise en compte de la dimension pratique de l'objet de recherche dans la démarche :**

L'originalité de notre démarche réside dans le fait qu'avant de questionner nos experts, nous leur avons demandé de nous faire vivre un « atelier » d'APP selon leur façon de faire. Bien qu'il s'agisse ici d'un versant formatif avant tout, le fait de vivre de l'intérieur un dispositif aide à la compréhension de son fonctionnement et éclaire d'une autre façon les dires « théoriques » des experts en réponse à nos questions :

- L'expérience a permis de mieux comprendre le temps de maturation et la dimension affective dans un dispositif d'APP.
- L'expérience a montré que :
  - o deux praticiens de l'APP se référant à un même auteur « Balint » par exemple, peuvent avoir en réalité une pratique différente.
  - o deux praticiens d'ancrages théoriques très différents peuvent avoir des pratiques relativement proches.

## 2.2. Les entretiens

Le déroulement des rencontres avec les quatre experts a été identique :

- la présentation du GFR, de ses objectifs et de chacun de ses membres avec en retour une auto-présentation de l'expert et de son champ d'intervention professionnel
- un atelier d'APP mené par l'expert, suivi d'une courte phase de retour sur cet atelier (« méta-analyse »).
- un entretien semi directif avec l'expert, orienté suivant un guide reprenant les directions mentionnées ci-dessus, et plus précisément :
  1. les visées ou finalités poursuivies par ce dispositif,
  2. les ancrages théoriques principaux et les concepts fondamentaux qui guident et sous-tendent le dispositif,
  3. les objets de centration sur lesquels le dispositif se focalise : le sujet (la personne), la situation professionnelle, les dires du sujet, les actions du sujet
  4. la méthodologie du dispositif : son orientation générale, les étapes du protocole, les éléments incontournables, l'apport du groupe, l'utilisation ou non de l'écrit, le rôle de l'animateur et ses compétences professionnelles,
  5. le cadre pratique du dispositif : le nombre et la durée des séances, « recrutement » des participants, leur fonction, le statut de l'animateur, sa rémunération
  6. enfin l'évaluation de l'impact de la pratique de l'APP sur les participants à ce dispositif : les effets au niveau professionnel et/ou personnel.

Cet entretien a été systématiquement enregistré (enregistrement audio).

## 2.3. Les experts :

Ceux-ci ont été choisis en fonction de leur « appartenance » reconnue (par leurs écrits) à l'une des quatre orientations :

- **Richard ETIENNE** : Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université Paul Valéry, Montpellier III, Responsable du *module de formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles* du DESS Conseil et formation en éducation (se référant au GEASE). Auteur de nombreux articles et ouvrages dont "La communication dans l'établissement scolaire", "Enseigner en collège et en lycée : repères pour un nouveau métier", "Quelle identité professionnelle pour notre métier ?" . Co-auteur de « Analyser les situations éducatives ; pratiques et enjeux pédagogiques », FUMAT Y., VINCENS Cl., ETIENNE R., ESF, 2003. Membre du comité de rédaction et directeur de publication des Cahiers pédagogiques.
- **Bernard PECHBERTY** : Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation, Université René Descartes Paris V. Membre de l'équipe d'accueil Education et apprentissages (Paris 5), membre associé au CREF, équipe savoirs et rapport au savoirs (Paris 10). Auteur de « L'infantile et la clinique de l'enfant » (Dunod) et de plusieurs articles, dont « Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique » (Revue française de pédagogie). Psychologue en Centre médico psycho pédagogique. Thèmes de recherche et d'intervention : les dispositifs cliniques d'analyse des pratiques enseignantes, en établissement scolaire ou dans une orientation Balint. La difficulté d'apprendre et de transmettre à l'école : enjeux

psychiques et savoirs. Difficulté scolaire et soin de l'enfant. Approches psychanalytiques en sciences de l'éducation.

- **Jacques LEVINE.** Docteur en psychologie et psychanalyste. Président de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) ou Rencontres Pédagogie-Psychanalyse pour la formation aux relations de médiation. Directeur de la revue "Je est un Autre". Co-fondateur du Collège International de Psychanalyse et d'Anthropologie (CIPA). Il assure la formation et la supervision de psychanalystes. Il a été, dans le cadre du CNRS, assistant du professeur Henri Wallon, puis consultant de psychologie à l'hôpital des Enfants Malades. Il a également assuré une fonction de professeur de psychologie à l'Institut d'Orientation Professionnelle. Ses travaux se sont répartis en trois groupes :
  - recherches sur les difficultés scolaires et la place de la psychologie à l'école
  - réflexions sur les concepts d'inconscient et d'imaginaire ;
  - conditions de l'efficacité des groupes d'inspiration Balint.Il a publié, à ce jour, environ 170 articles sur les thèmes précédents et, récemment, avec Jeanne Moll, le livre "JE est un autre - Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse", Éd. ESF, décembre 2000. Il anime, avec l'équipe de l'AGSAS, de nombreux groupes de Soutien au Soutien à Paris et en province.
- **Gérard WIEL** Formateur à l'I.U.F.M. de LYON, intervient dans les établissements scolaires pour accompagner des équipes pédagogiques, des équipes de direction, anime des dispositifs d'accompagnement professionnel (analyse des pratiques et accompagnement des personnes), forme à la pratique d'accompagnement éducatif des adolescents. Utilise le GAP (groupe d'accompagnement professionnel) inspiré du GAP (groupe d'approfondissement professionnel appelé aussi groupe d'approfondissement personnel) de DE PERETTI. Il est membre de l'Association pour l'Accompagnement des Adolescents et des Jeunes ( A.D.A.J.). Auteur de : « *Sortir du mal être scolaire, promouvoir la Fonction Accompagnement, Faire de la classe un lieu de vie* », en collaboration avec C.Philibert, « *Accompagner l'Adolescence* », en collaboration avec C.Philibert, « *Construire des stratégies de nouveau départ* », en collaboration avec A.Jaligot.

#### **2.4. Le traitement des données.**

Chaque enregistrement audio a été scripté (mot à mot). Chacun des quatre scripts a été lu et analysé de façon individuelle, par trois membres du GFR (analyse en « double aveugle »). Le but de cette tâche était de retrouver dans le script tout ce qui relevait des diverses directions (finalités, références théoriques etc.) et de regrouper par direction (pour chaque donnée relevée, des extraits des dires de l'expert ont été sélectionnés avec le numéro de la ligne correspondante du script, de façon à pouvoir se reporter facilement à l'écrit original en cas de discussion,). Puis par trio, nous avons confronté les résultats de ces travaux individuels et élaboré une synthèse. La mutualisation des productions de chaque groupe a permis d'aboutir à des tableaux synthétiques comparatifs accompagnés de commentaires (cf. résultats).

### **3. METHODOLOGIE UTILISEE POUR L'ENQUETE**

#### **3.1 Des recherches préliminaires**

- **Les questionnaires ouverts à des participants**

Des questionnaires dit d'évaluation en fin de stage avec atelier d'APP ou en fin de séquence d'APP ont été réalisés (cf. annexe 13). Les réponses des participants nous permettent de vérifier la cohérence de nos hypothèses. Elles renvoient, par exemple aux compétences travaillées en APP.

Un questionnaire ouvert (sous forme d'affirmations à compléter : j'ai découvert, j'ai apprécié, j'ai regretté, je souhaite) a été proposé aux participants après une première découverte de l'APP en mars 2003. Il nous montre qu'ils ont découvert que d'autres pouvaient vivre des situations équivalentes à la leur ainsi qu'une autre approche professionnelle (l'APP). Ils ont apprécié la qualité des échanges dans le groupe, ils ont regretté le manque de solutions proposées mais ils ont souhaité la reconduction de ce type de formation.

- **Des observations d'atelier d'APP**

Le recueil d'informations pendant des ateliers d'APP est plus difficile (un exemple est cité en annexe 13). Il est nécessaire de différencier l'observation de l'interprétation d'une part. C'est pourquoi seuls des enregistrements ou des prises de notes complètes sont valides. D'autre part, étant donné la règle de confidentialité, la communication de ces informations doit faire l'objet d'une demande préalable et d'un anonymat. Cette demande peut interférer, si elle est faite avant la séance, dans le déroulement de la séance.

Deux observations ont été effectuées sur un même groupe par deux observateurs différents sur deux séances différentes, à un mois d'intervalle.

#### **3.2 Enquête auprès de participants à des ateliers d'APP :**

Un premier questionnaire a été élaboré autour de plusieurs champs :

- identité du répondant tout en restant anonyme
- descriptif du dispositif et ressentis par rapport à celui-ci
- questionnement vis à vis de l'animateur
- modifications perçues au niveau des pratiques professionnelles et de l'impact éventuel ressenti au niveau personnel
- caractérisation de l'APP en général

Deux types de questions (fermées et ouvertes) ont été posées. Cette première ébauche a été testée auprès d'un échantillon de deux groupes de stagiaires PE2 (cf. annexe 14). Plusieurs questions ont été remaniées suite au constat d'une difficulté à répondre. La version définitive de ce questionnaire participants comprend 68 questions réparties en cinq champs. Il a été rédigé en version Sphinx (cf. annexe 15) pour permettre son traitement statistique (cf. annexe 16). 500 questionnaires ont été envoyés dans plusieurs régions de France, à différents groupes d'APP. Ce sont les animateurs de ces groupes qui ont été contactés (soit des connaissances personnelles de certains membres du GFR, soit issus de listes de diffusion de réseaux d'échanges autour de l'APP). 206 questionnaires ont pu être exploités.

### **3.3 Enquête auprès d'animateurs de groupes d'APP.**

Pour chaque groupe d'APP, un questionnaire pour l'animateur (ou les animateurs, en cas de co-animation) a été également envoyé. Ce dernier comprend 49 questions réparties en six champs de questionnement :

- description du dispositif de référence
- identification du groupe
- utilisation réelle du protocole de déroulement des séances
- ressentis sur l'impact du dispositif sur les participants
- caractérisation d'une APP « efficace »
- les conditions de réussite de l'APP

Il est également sous version Sphinx (cf. annexe **17**). 40 questionnaires animateurs ont été renvoyés et exploités.

Remarque : La saisie de l'ensemble des questionnaires a été faite conjointement par certains membres du GFR et par une personne rémunérée par l'IUFM.

## Troisième partie

### LES RESULTATS DES ENTRETIENS AVEC LES EXPERTS

Dans les analyses suivantes, le plan suit la grille élaborée dans la première partie et dans la mesure du possible le même ordre de présentation des dispositifs :

1. GAP
2. GEASE
3. Soutien au Soutien
4. Groupe d'orientation Balint

Les vocables choisis sont ceux que l'on retrouve le plus souvent dans les écrits et entretiens avec les experts. Le terme GAP est utilisé pour « groupe d'approfondissement professionnel et personnel » (nommé groupe d'approfondissement professionnel par De Peretti puis groupe d'approfondissement personnel, puis groupe d'accompagnement professionnel par G. Wiel). L'expression « groupe d'orientation Balint » est utilisée pour le dispositif présenté par B. Pechberty. L'appellation « groupe de Soutien au Soutien » se réfère au dispositif présenté par J. Lévine qui nomme ainsi les groupes Balint adaptés aux enseignants.

Par souci de lisibilité, dans la mesure du possible, un tableau synthétise l'analyse comparative pour chaque axe.

#### **1. LES VISEES**

Pour les quatre experts s'opère un même processus de mise en mouvement, de changement, de modification, d'évolution.

Cependant, cette dynamique de transformation porte sur des éléments différents.

**Le GAP cherche à** « accompagner des personnes, des équipes pédagogiques » (121) pour « transformer et faire évoluer des attitudes » (137), notamment développer « l'écoute » (137) : le GAP est un « lieu de parole » (197), de « distanciation » (203), d'élaboration de stratégies « pour agir » (207), et « pas seulement un lieu [d'analyse et de] compréhension » (208). Le GAP est une aide à la prise de décision de la personne : les membres du groupe font des propositions, mais c'est le narrateur qui prend sa décision : « ... c'est justement la diversité des propositions qui fait que finalement la personne est confrontée à son choix ultime » (449-450).

**Le GEASE cherche à** développer « des compétences à l'analyse » (38) et faire « acquérir des connaissances » (607-608) par « l'entraînement à l'analyse » (1133), en décomposant en plusieurs éléments, afin de rechercher des « savoirs cachés dans l'agir » (734). Il s'agit, comme dans le Soutien au Soutien, de « construire quels réseaux d'effets se sont enchevêtrés pour produire cette situation » (1598-1599). Le GEASE « c'est pour améliorer son système d'actions » (786). Cet outil de formation qui vise des transformations des personnes, des habits, des groupes, des équipes, des institutions « est un puissant moteur de développement professionnel et personnel » (1732-1733).

**Le Soutien au Soutien** cherche à « former à la relation » (165), « transformation sur le plan de la relation prise dans sa globalité, c'est-à-dire sur le plan de l'image qu'on a de l'autre, et sur l'image identitaire » (305-306). Le soutien au soutien cherche à « modifier, par la médiation de quelqu'un qui est là [enseignant], le comportement de quelqu'un qui n'est pas là [élève-enfant] » (105-106), en « redonnant [à celui-ci] le sens d'un devenir possible » (566).

**Le groupe d'orientation Balint** cherche à faire « évoluer, transformer les connaissances des participants » (4 ; 15) ; celles-ci concernent un « savoir inconscient » (35). Il s'agit de « permettre à un professionnel qui a une difficulté qu'il n'arrive pas à maîtriser, à corriger, à redresser, d'arriver à se dégager de la répétition » (36-38) : en « déroulant, dépliant, déposant un savoir inconscient » (76), il y aura « affleurement de la conscience » (364). Cependant, ce ne sont ni des groupes de solution, ni des groupes de thérapie. Il s'agit pour un individu de « pas seulement dire, exprimer mais pouvoir élaborer dans un cadre précis .... ce qu'il en est des influences du privé, de la personnalité, du psychique inconscient ... sur la pratique professionnelle » (18-21).

## **2. LES OBJETS PRIVILEGIÉS**

Le substrat commun sur lequel travaillent les quatre dispositifs est une situation professionnelle souvent « impossible », vécue et racontée par un narrateur (membre de l'éducation nationale). Cependant chacun des dispositifs se centre sur des objets spécifiques.

**Le GAP** se centre sur la vie professionnelle, « ce que je vis au quotidien » (515) « une situation vécue dans sa pratique quotidienne : un collègue, un élève, une classe, un cours » (522-523). Il travaille sur « l'accompagnement de la personne par rapport à son projet » (176-177), sur les attitudes, l'action de la personne.

**Le GEASE** se centre sur la situation éducative et son fonctionnement et non sur une pratique : « les pratiques ce sont les façons de faire. Les situations ce sont des événements qui se sont produits une seule fois et qui ne se reproduisent jamais ... » ((61-62). « L'objet de travail est l'intrication du personnel et du professionnel » (1111). Le GEASE prend en compte les différents axes (ou dimensions) structurant la situation : « dimension psychologique ou personnelle (158)..., dimension de groupe (160) ..., dimension institutionnelle (167)..., les deux dimensions du pédagogique et du didactique (172-173) ».

**Le soutien au soutien** se centre sur « l'enfant, l'élève-enfant, sans exclure l'enseignant » (136-137), donc « la personne confrontée à une situation » (528). Il s'agit de cibler sur les « symptômes en classe » (310), révélateurs de « la dimension accidentée » (59) et « de l'organisation réactionnelle » (62) de cet enfant-élève, souvent un enfant en « non adhésion, déparentalisé, mal parentalisé » (555). Ce faisant, sont cernées les « logiques respectives » (10) [logique de l'enfant, de l'enseignant, de l'institution etc.]

**Le groupe d'orientation Balint** se centre sur le « ... récit avant tout ; c'est le récit qui n'est jamais objectif en tant que tel, qui est toujours porté par quelqu'un... » (558-559). Le travail ne se fait pas « sur la personne en tant que telle, [mais sur] ... la personnalité professionnelle, les effets du sujet, la subjectivité inconsciente » (612-613). La personne qui raconte, la façon dont elle le fait, lui permet de faire « le lien psychique entre l'affect, le savoir, la connaissance

de soi et les autres, en situation, en institution » (29-30). C'est le sujet narrateur qui effectue ce travail avec l'aide du groupe.

### 3. LES ANCRAGES THEORIQUES

Nous présentons les concepts et les références théoriques les plus partagées pour ensuite décliner les plus spécifiques à chaque dispositif. C'est pourquoi, à partir des entretiens réalisés avec les experts, un tableau récapitulant les différents auteurs cités en référence par les intervenants a été réalisé. Il permet de comparer et différencier les références de chacun:

- **Tableau comparatif des références citées.**

références	G Wiel	R Etienne	J Lévine	B Pechberty
<b>Références en partie communes</b>				
M. Balint		X	X	X
W. R. Bion		X	X	X
C. Rogers	X	X		X
S. Freud			X	X
M. Klein			X	X
J. Lacan			X	X
<b>Références spécifiques</b>				
De Peretti	X			
J. Nimier	X			
J-P Sartre	X			
E. Morin		X		
Ardoino		X		
Bourdieu		X		
Vermersh		X		
Wallon			X	
Vygotsky			X	
Dolto			X	
Ferenczi			X	
Winnicott			X	
Anzieu				X
Kaes				X
Mendel				X
Blanchard-Laville				X
Imbert				X
Gadeau				X
Cifali				X

Si l'on souhaite cerner les références communes et les spécificités de chacun de ces dispositifs, il est nécessaire de préciser les concepts évoqués par les intervenants, au-delà des auteurs cités en référence. Un tableau synoptique de ces différents repères théoriques a été réalisé (page suivante).



• **Tableau comparatif des concepts** (terme conceptuel ou citation avec entre parenthèses l'auteur référent cité)

	<b>G Wiel</b>	<b>R Etienne</b>	<b>J Lévine</b>	<b>B Pechberty</b>
<b>« L'implication du narrateur »</b>	« l'homme est un acteur responsable »	Implication du narrateur et travail sur le récit (cf. Balint)	« Passer de l'émotion non pensée à la pensée de l'émotion » (Bion)	« Tous les participants auront à s'impliquer à travers un récit »
<b>« La dimension groupale »</b>	Le groupe d'accompagnement « tout le travail se fait dans le groupe et par le groupe. »	La dynamique de groupe (Bion)	Le sein poubelle et Identification projective (Mélanie Klein)	Illusion groupale (Anzieu) Enveloppe psychique (Anzieu) Psychique institutionnel (Kaes)
<b>« La non-directivité »</b>	la non directivité sur le fond et l'extrême directivité sur la forme	La non-directivité (Rogers)	« La psychanalyse, c'est l'association libre »	d'association libre du ressenti et des idées avec l'installation des règles
<b>« L'inconscient »</b>	Le GAP de De Peretti fait référence à la psychanalyse et à M. Balint.	La psychanalyse est une des références (1 <sup>er</sup> modèle en arènes des différents champs d'analyse). L'inconscient n'est pas cité comme objet de travail.	« la pensée, ce n'est pas la pensée consciente » (Wallon)	Inconscient (Freud) « la personne sait des choses sur ce dont elle souffre » Le transfert et le contre-transfert (Freud...) Identification (Freud ...) Répétition (Freud ...)
<b>La philosophie existentielle</b>	liberté, responsabilité. L'agir au coeur de l'homme (Sartre)			
<b>La multiréférentialité La complexité L'habitus</b>		La multiréférentialité (Ardoino) La complexité (E. Morin) L'habitus (Bourdieu, Perrenoud) « dans l'agir, il y a toujours un savoir caché » (Perrenoud)		
<b>La psychologie et la psychanalyse de l'enfant</b>			Eléments bêta et fonction alpha (Bion) Angoisse impensable (Winnicott) La tuché (Lacan) Le Corps malmené (Ferenczi) « Quand le Moi est atteint, le corps porte cette atteinte » (Wallon) Le Langage intermédiaire, L'écoute tripolaire (Lévine)	
<b>La psychanalyse groupale</b>				(Anzieu) (Kaes)

De ce tableau, se dégagent trois concepts communs :

- 1) l'implication personnelle dans le dispositif (notamment celle du narrateur)
- 2) la dimension groupale dans le dispositif
- 3) la posture de non-directivité de l'animateur

### 3.1 - Des références communes

- **premier ancrage : la question de l'implication du narrateur**

En ce qui concerne le **GAP**, G. Wiel insiste sur la participation de chacun « une fois la liberté inscrite dans le groupe (contrat, engagement) il n'y a plus de zapping possible de la part du participant, car tout le travail se fait dans le groupe et par le groupe. Il n'y a pas un jour je viens, un jour je ne viens pas. (569). » Chaque participant doit s'investir, il a la « triple obligation de donner, recevoir, restituer. (720) ». Il s'agit bien d'implication personnelle: « l'accompagnement est centré sur les personnes et centré sur le projet. [...] Je prends un exemple [...] [d'un] un professeur dans un groupe. " J'ai un problème . On m'a sollicité pour être chef d'établissement. J'ai une réponse à donner tout à l'heure. Je ne vois pas clair. " La décision de dire oui ou de dire non à la proposition de chef d'établissement est de l'ordre du professionnel mais c'est aussi de l'ordre du personnel. C'est de l'accompagnement de la personne. C'est l'accompagnement de la personne par rapport à son projet.(170) ». Il s'agit bien d'implication personnelle lors de décisions professionnelles. « Le groupe Balint est un outil que nous n'utilisons pas mais nous pouvons renvoyer des personnes lorsque la demande ne se situe pas dans l'agir mais dans des visions plus impliquantes de [l'] équilibre personnel, de ma manière de fonctionner. L'accompagnement est un dispositif qui fait relais. A un moment donné, un adulte peut se dire : « J'ai épuisé l'intérêt de ce groupe d'accompagnement, je sens que je dois m'inscrire dans un autre groupe où je vais aller plus loin mais par rapport à mon histoire personnelle, par rapport à des référents qui ne sont pas d'ordre psychologiques mais psychanalytiques » (1063) ». G. Wiel place donc le groupe Balint comme une autre possibilité pour aller « plus loin ».

Pour le **GEASE** « le premier ancrage c'est Balint, l'implication du narrateur et le travail sur le récit. Le premier bénéficiaire c'est celui qui apporte son histoire. » (805 à 807).

Il est fait référence implicitement au point théorique fondamental de Balint, un psychanalyste : le travail du contre-transfert<sup>9</sup>. Dans le cadre du Balint « c'est bien la relation de contre-transfert du médecin (du pédagogue) sur son patient (sur la situation pédagogique et ses différents acteurs) et non le transfert entre les participants et l'animateur qui constitue l'objet du travail » (Imbert, *L'analyse des pratiques professionnelles*, 1996, p145). Imbert dans cet ouvrage cite Balint : dans ce cadre, l'objet du travail est le « contre-transfert du médecin, c'est-à-dire la manière dont il fait usage de sa personnalité, ses convictions scientifiques, ses *patterns*<sup>10</sup> de réactions automatiques, etc. ». Le dispositif consiste pour

---

<sup>9</sup> De façon générale, le transfert désigne tout lien affectif singulier qui s'instaure de façon automatique et actuelle. « Il désigne ainsi le ressort que peut trouver un sujet dans son lien affectif à un autre, et en particulier à une figure de maître (professeur, etc.). Par extension, il va jusqu'à désigner le rapport qu'un sujet ou des sujets peuvent avoir au savoir. » (JP Lebrun dans le glossaire de l'homme sans gravité de C Melman, Denoël, 2002). Le contre-transfert désigne le transfert qui s'instaure dans le sens opposé chez le sujet qui fait figure de maître (professeur, médecin...) vis à vis de ses étudiants ou de ses patients.

<sup>10</sup> Structure de comportement.

Balint à « élaborer une formation psychothérapeutique basée essentiellement sur une étude serrée du contre-transfert des travailleurs sociaux, en employant les méthodes de groupe ».

Trois intervenants sur les quatre citent Balint comme référence importante mais ont une approche qui diffère :

**Dans le GEASE** on ne parle pas de transfert ou contre-transfert mais « d'implication personnelle ». « On ne peut pas raconter une histoire qui nous est arrivée, sans être impliqué. De là, la personne et le professionnel sont tous les deux impliqués, tout le monde l'a dit, tout le monde l'a reconnu. » (799).

**Dans le Soutien au Soutien**, J. Lévine, tout en ayant des références psychanalytiques en commun avec B. Pechberty, propose une autre approche : lors d'une question sur l'implication personnelle J. Lévine répond : « pour moi il faut savoir si c'est utile ... je le traite plutôt en psychothérapie ... l'implication du sujet exposant n'est qu'un élément, et ce qui importe c'est la modification du sujet dont on parle [l'enfant<sup>11</sup>]. » J. Lévine a rappelé qu'il y avait eu un moment où dans les groupes Balint, on avait eu tendance à ne voir que la problématique du médecin et à oublier le malade. Balint avait remis les choses au point. J. Lévine rappelle le postulat de Lacan : « il faut travailler l'illusion de l'autre » (743). Il suggère donc de travailler en quelque sorte le contre-transfert en travaillant l'image que l'on a de l'enfant : « le problème essentiel est : comment combiner l'intérêt pour la place de celui qui parle, en l'occurrence un enseignant, [...] et la place de celui dont on parle ? Je crois, par la lecture, les échanges ou les confrontations nombreuses avec des personnes qui pratiquent différentes formes d'analyse de la pratique, [qu'à] chaque fois la question est : qui est-il ? Qui est celui dont on parle ? [...] Pour nous c'est très clair, dans le soutien au soutien, c'est l'enfant. [...] Ce n'est pas l'élève en tant qu'élève, c'est l'élève-enfant, mais [...] [cela] n'exclut pas l'enseignant ».

**Dans les groupes d'orientation Balint** « on s'appuie sur le pari que la personne sait des choses sur ce dont elle souffre »(104). « Il faut aussi dire dans le groupe que tous les participants (quand on a un groupe de longue durée en tout cas), auront à s'impliquer à travers un récit » (804). B. Pechberty fait explicitement référence au transfert en évoquant le cas d'une participante : « il semblerait bien, d'après ce qu'elle disait, qu'elle reproduisait un isolement profond qu'elle avait vécu, elle, « petite fille » en train de réussir par rapport à ses parents, elle se retrouvait en collègue : elle revivait une contre-situation familiale et puis elle reproduisait, dans le groupe lui-même, quelque chose d'une distance, d'une distance à mieux gérer » « [cette] question du transfert [...] me semble importante. [...] C'est pourquoi, je suis assez d'accord avec Blanchard -Laville, que, à certains moments, [on doit], pas de façon plaquée évidemment, dans ce style de groupe, au moins poser des questions à minima pour demander aux participants [s'il s'agit de] la répétition éventuelle de points de leur vie personnelle ou de leur vie familiale ou de ce qu'ils étaient en tant qu'élève par rapport à la situation d'aujourd'hui. C'est le minimum exigible ... »(312). Pour B. Pechberty, ces questions sont nécessaires dans la mesure où elles peuvent amener le participant à prendre conscience qu'il était en train de répéter de façon automatique et inconsciente des éléments de son organisation subjective.

Pour conclure sur ce point, on peut confirmer que l'implication personnelle est un paradigme essentiel et commun aux quatre dispositifs, chacun ayant des ancrages théoriques spécifiques.

---

<sup>11</sup> N.D.L.R.

- **Deuxième ancrage : la dimension groupale**

Il s'agit ici d'analyser la place du groupe dans les dispositifs d'APP d'un point de vue théorique et non pratique comme ce sera le cas dans la partie « méthodologie : apport du groupe ». La dimension groupale est commune aux quatre dispositifs mais s'exprime de manière différenciée.

En ce qui concerne le **GAP**, Gérard Wiel parle souvent du groupe comme un lieu et un outil de travail « **tout le travail se fait dans le groupe et par le groupe.** » (569) et fait beaucoup référence au mouvement Rogérien<sup>12</sup> qui s'est lui-même inspiré fortement de la dynamique de groupe. Sans faire directement référence à la dynamique de groupe, G. Wiel explicite le concept de totalité dynamique que forme le groupe, en parlant de degré, de maturité, de règles inscrites progressivement dans le groupe :

« une fois la liberté inscrite dans le groupe, = contrat, engagement, il n'y a plus de zapping possible de la part du participant, »(567)

« Je suis formel, un GAP n'arrive que lorsqu'il y a une maturité du groupe qui permet la confiance » (612)

« En amont des groupes d'accompagnement [il y a ] des groupes de parole pour donner envie d'aller vers un groupe d'analyse. Il y a des degrés, des marches. »(558)

« Un GAP se vit différemment dans un groupe cheminant ensemble et évolue. A un certain moment, on peut franchir la ligne jaune que l'on refusait de faire auparavant. On accueille le groupe. »(808)

Le groupe est une totalité psychique (« intelligence du groupe ») du fait des interactions groupales qui se modifient lors de la dynamique de groupe: celles-ci participent à l'établissement de règles inscrites dans le groupe (liberté, confiance, respect):

« [c'est] une diversité de propositions, [c'est]une palette de propositions [...]. C'est à dire que le débat a lieu entre les acteurs et en dernier ressort, c'est pas celui qui est le plus fort [...]. Il y a un pari qui est sur l'intelligence d'un groupe ; sur la responsabilité. Mais on ne peut faire évoluer les attitudes que lorsqu'elles sont exprimées et quand en début de parcours [chacun] exprime et [sa]défense et [sa]volonté de puissance. On constate au bout de plusieurs séances que tout [cela]évolue, ça s'estompe, ça s'efface et que finalement, il y a une évolution dans les attitudes. Je ne vois pas comment on peut faire évoluer les attitudes sans un groupe respectueux de chacun. »(471)Pour R. Etienne, et **pour le GEASE**, il s'agit du « **deuxième ancrage : la dynamique de groupe ; le cœur de référence, ce sera Bion.** (808 à 811) ». Pour lui, le G de GEASE indique bien l'importance d'un groupe : « le groupe se forme, le groupe apprend, il [...] est une organisation apprenante » (15). Richard Etienne personnalise le groupe : « le groupe se débrouille assez bien en général, il n'oublie pas d'aller manger » (1476) « le groupe décide » « le groupe s'autorégule ». « Quand il y a des problèmes de régulation, [l'animateur] essaie de les faire assumer par le groupe. Ca va très loin, c'est à dire [que l'on] conseille à l'animateur, surtout dans la position « en chaise » de s'installer dos à la porte. Parce que, si c'est un groupe où les gens arrivent en retard, finalement c'est le groupe qui va gérer la personne qui arrive en retard par le regard et non pas l'animateur.» (1189). En GEASE, le groupe est donc une « organisation apprenante » et a une fonction de régulation.

**Jacques Lévine**, pour le **Soutien au Soutien**, cite principalement le même auteur : Bion. Jacques Lévine indique que lorsque qu'un participant fait part d'une situation : « il faut se

---

<sup>12</sup> « Carl Rogers y voit l'une des inventions les plus puissantes du XXème siècle » (in *Identité et communication - L'expérience groupale* EM Lipiansky, puf 1992, p94).

désencombrer de ça, et il faut qu'il puisse à ce moment là avec l'appui du groupe - là il y a tout le problème de ce que signifie le groupe en l'occurrence [...] - se décentrer, projeter sur le groupe d'abord cette espèce de mauvaise partie de lui-même, qui a été blessée, [...] s'en départir, et ou s'ouvrir à un autre type de conduite de sa classe, ou d'avec l'élève, qui pourrait être autre. »(141). « J'aurais à vous parler aussi de ce que signifie la protection dans le groupe, ce que signifie parler devant le groupe, ce que les psychanalystes anglais kleinien appellent l'identification projective, c'est-à-dire qu'un groupe sert à projeter les mauvais objets. Le modèle de cela, c'est la relation du bébé avec sa mère. C'est-à-dire qu'un bébé qui crie, qui hurle, qu'il ait faim ou qu'il y ait une épingle qui le pique, c'est un bébé qui essaie, sans le savoir qu'il fait ça, de projeter, de déplacer le mauvais objet qui le gêne dans le corps de sa mère. C'est pour ça que certains psychanalystes anglais disent que cette projection (en fait en anglais le mot identification vient avant) mais cette façon de projeter ce qu'on a dans le corps qui encombre, et de le projeter dans le corps de la mère, ils appellent ça l'opération où on transforme la mère en « sein poubelle ». Donc ce n'est pas qu'un sein nourricier, mais une mère c'est quelqu'un qui reçoit ce qui encombre. Et la mère suffisamment bonne est quelqu'un qui sait recevoir, qui accueille ce qui ennuie, ce qui gêne l'enfant, et qui l'accueille d'une façon telle qu'elle le prend en quelque sorte pour elle, qu'elle le partage avec l'enfant. Et bien dans un groupe, il se passe la même chose. C'est-à-dire que vous venez avec des objets encombrants, et le groupe prend certaines choses, et ça permet de prendre un peu de distance et de dépasser l'empêchement à penser. » (221-232). Dans le soutien au soutien le groupe a donc une fonction d'identification projective.

Pour B. Pechberty dans **l'approche clinique d'orientation psychanalytique** « la question du groupe et de l'institution est toute à fait présente » (300...). « On s'appuie avec l'aide de l'animateur et du groupe sur le pari que la personne sait des choses sur ce dont elle souffre »(104).

En ce qui concerne le groupe B. Pechberty cite Anzieu : « Anzieu parlait d'enveloppe psychique<sup>13</sup>, c'est une image... mais, si vous voulez, cela institue un certain climat, un climat où il y a des relations particulières qui s'installent entre les participants dedans et dehors et qui ne sont pas pareilles, justement...bon,.. et bien dans la salle des profs, on va pas tout dire ce qui vient, directement, au collègue qu'on trouve ennuyeux ou excité ou... que sais-je. Tandis que là, dans cette situation, "vous en parlez de façon étrange, on dirait que vous vous emballez que l'on parle de ce cas là, par rapport à tel élève" ... ça nous renvoie en fait. » (197). Cette enveloppe permet une « illusion groupale » : « C'est un peu ce que Anzieu appelle l'illusion groupale, on a besoin, c'est nécessaire, de se sentir bien ensemble, bon, d'avoir un peu du plaisir aussi par rapport à toutes ces choses compliquées qu'on apporte, donc il y a un plaisir qui se met à circuler et qui relance une dynamique psychique... (275) ».

En ce qui concerne l'aspect institutionnel B. Pechberty fait référence à Kaes : « C'est du psychique institutionnel. C'est René Kaes, au niveau théorique, qui a essayé de développer

---

<sup>13</sup> « Un groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus. Tant que cette enveloppe n'est pas constituée, il peut se trouver un agrégat humain, il n'y a pas de groupe. Quelle est la nature de cette enveloppe ? [...] Réduite à sa trame, l'enveloppe groupale est un système de règles, celui qui opère par exemple en tout séminaire, religieux ou psychosociologique. De ce point de vue toute vie de groupe est prise dans une trame symbolique : c'est elle qui le fait durer. [...]Par [sa] face [externe], l'enveloppe groupale édifie une barrière protectrice contre l'extérieur. S'il y a lieu, elle fonctionne aussi comme filtre des énergies à accueillir et des informations à recevoir. [...] Par sa face interne, l'enveloppe groupale permet l'établissement d'un état psychique transindividuel que je propose d'appeler un Soi de groupe: le groupe a un Soi propre. Mieux encore il est Soi. Ce Soi est imaginaire. Il fonde la réalité imaginaire des groupes. Il est le contenant à l'intérieur duquel une circulation fantasmagorique et identificatoire va s'activer entre les personnes. C'est lui qui rend le groupe vivant. » (Anzieu, *le groupe et l'inconscient*, 1984 p1-2)

ces choses-là : l'institution, elle est en double, il développe beaucoup cette idée [...]. L'institution, on l'a intériorisée, on a intériorisé des éléments de cette institution en nous. L'institution nous protège, mais en nous. Je représente l'institution, ...difficile de faire autrement. Je me rappelle un monsieur qui était formateur à l'IUFM ; il était très angoissé [...] et puis tout à coup il dit : « je me suis aperçu que je représentais (et il fait un lapsus) l'IUFM de France ». Et puis on sentait qu'il croulait sous le poids de responsabilités, qu'à mon avis, il exagérait. Mais là, du coup, il s'identifiait complètement à l'institution. Cela nous arrive à tous, mais c'est vrai que c'est épuisant.» (831). B. Pechberty cite aussi les travaux de Mendel et les « groupes de socio-psychanalyse » (402) qui rejoignent dans l'esprit cet aspect institutionnel et donc social de la dimension groupale.

Pour les groupes d'orientation Balint, le groupe a donc de multiples fonctions symboliques et imaginaires.

- **3<sup>ème</sup> ancrage : la non-directivité**

Pour G. Wiel, « c'est bien au niveau de la non directivité sur le fond et l'extrême directivité sur la forme qui forge la base du **GAP** » (591). C'est l'animateur du GAP qui est non-directif : « l'accompagnateur est celui qui est à côté et De Perretti a une phrase magnifique là dessus, il n'est pas devant, il n'est pas derrière, il n'est pas au dessus il n'est pas... [...] mais à côté. Il chemine avec et il ne sait pas où il va lui, parce que l'adolescent accompagné ne sait pas où il va mais l'accompagnateur non plus. Ce n'est pas un guide l'accompagnateur; le guide il sait : « vous avez demandé d'aller en haut de la Vanoise...je viens avec vous mais je vais vous dire par où vous allez passer ». C'est un guide ça, ce n'est pas un accompagnateur. Alors que l'accompagnateur a cette foi fondamentale dans les ressources de l'adolescent et de l'équipe. Parce que si vous voulez, accompagner une équipe et lui dire ce qu'il faut faire, ce n'est pas de l'accompagnement, c'est de la formation, c'est du contrôle, C'est ce que le GAP est : cette structure [qui] permet à la personne de dire "hé bien finalement, je vais faire ça." Mais après discernement avec les autres. » (337)

G. Wiel précise deux fonctions du cadre :

- la fonction de frustration qui oblige à l'écoute : « Il y a le cadre qui est une structure .....vide, mais elle est structurante. C'est le non-échange qui frustre, pour [soi], pas forcément pour autrui. La frustration, elle, est personnelle. Et par conséquent la rigueur du G.A.P. fait qu'il y a des personnes qui pensent qu'elles ne peuvent pas.. Et bien si... L'écoute, ça se structure. On est dans une civilisation où l'on n'est pas à l'écoute parce que ça tchatte etc. : le verbiage de la civilisation actuelle. La frustration comme source pour aller plus loin, mais jusqu'où la frustration ? Il faut la gérer (l'animateur). [...]par ailleurs, il doit rappeler le cadre, dire par exemple non à l'interprétation. C'est la tolérance à la frustration. » (116)
- la fonction de structuration éthique « L'éthique dans le G.A.P. est de l'ordre du cadre et ce qui m'a été renvoyé par une certain nombre de personnes, c'est qu'ils ont découvert dans le G.A.P., c'est la puissance structurante du cadre. Ce n'est pas la personne, pas un gourou, c'est le cadre. » (1206)

Pour Richard Etienne, « le troisième auteur est Carl Rogers et la non directivité<sup>14</sup> ; c'est à dire que toute la formation passe par une situation sur laquelle on travaille ; une situation et il n'y

<sup>14</sup> « Fait de s'abstenir de toute pression sur le sujet (individuel ou collectif) pour lui conseiller ou lui suggérer une direction, pour se substituer à lui dans ses perceptions, ses évaluations ou ses choix . [...]La notion d'attitude

a pas d'imposition puisqu'on ne sait pas à l'avance.[...]. La non-directivité est un élément fort de référence. »(814).

Dans ce cadre l'animation est non-directive sur le fond mais reste directive dans la forme : « Même moi [animateur...], [je n'ai] pas les clefs [au démarrage] et je [ne les] ai toujours pas [après], parce que sans doute [qu'il n'] y en a pas : il y a simplement la vie. Donc c'est clair que la non directivité n'est pas [utilisée en GEASE] dans un mauvais sens parce qu'il y a un cadre. »(814)

Le cadre sollicite un travail d'écoute : « dans un quatrième temps [...]le narrateur est en écoute... Il n'a pas le droit d'intervenir ; le cadre c'est qu'il est en écoute » (127)

**Pour Le Soutien au Soutien** la non-directivité va de soi car « La psychanalyse, c'est l'association libre » (773)

De fait, le cadre imposé (les temps du dispositif par exemple) n'est pas rigide mais rigoureux et laisse la parole circuler :

« Il ne faut pas que ce soit rigide. Il faut que ce soit pensé, il faut savoir que ça fait partie de ce que j'appelle une éthique de la réflexion, c'est-à-dire une réflexion qui est conduite dans un sens civilisé, une réflexion civilisée. C'est une réflexion qui doit comporter quelque chose de ces quatre temps et autant que possible dans cet ordre là, mais naturellement, on ne va pas en faire un monde si à certains moments ça dérape un petit peu, et chacun s'étend [...]. Il y a [...] quelque chose dans le dispositif : moi, je le mène de façon pas rigide mais rigoureuse c'est-à-dire que la succession me paraît nécessaire. A chaque fois qu'on veut passer au 3<sup>ème</sup> temps c'est-à-dire à une question pratique une réponse pratique, alors là je sursaute à ce moment là : je rappelle la nécessité, parce que j'y crois, à la phase d'intelligibilité. [...] Donc les temps si vous voulez, il faut les avoir dans sa tête pour l'animateur. » (620)

**Dans les groupes d'inspiration Balint** on retrouve la méthode d'association libre de la psychanalyse associée à un cadre :

« La méthode, c'est installer le cadre dont on parlait, cela me semble tout à fait primordial. Au sens d'éléments psychiques, matériels et des règles. Non pas comme un cadre rigide mais comme un repère, comme une limite qui peut être transgressée, qui peut être oubliée (on peut oublier la séance du tant...on y pensait plus, peut-être pas par hasard)...»(732)

Le cadre associé à la non-directivité a deux fonctions : la protection et mise en marche de processus « la méthode d'association libre du ressenti et des idées avec l'installation des règles protègent les personnes et permettent des processus psychiques, relationnels, qui puissent advenir à l'intérieur du cadre (la notion de cadre est faite pour qu'il y ait des processus). » (735)

### 3.2- Des spécificités à chaque dispositif

**Le GAP** est dans « **la mouvance Rogérienne** » (141). Pour G Wiel cette mouvance Rogérienne « n'a pas le droit de cité. Même dans le monde universitaire, ça n'existe pas. » (356). « L'ancrage théorique, c'est un courant très minoritaire et justement tous ceux qui sont minoritaires en France ont la même histoire. C'est Rogers, De Peretti » (246) et « Nimier (141) ». De fait la différence entre un GEASE et un GAP est très mince pour R. Etienne. Si l'on se réfère à De Peretti, la spécificité de l'ancrage est bien la psychosociologie et donc notamment les interactions qui se trouvent être au coeur de la multiréférentialité. Mais De

---

non directive a été développée par le psychologue américain C. Rogers» d'après le grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, 1991.

Peretti fait aussi référence à la psychanalyse et à M. Balint et à la dynamique de groupe (Rogers, Lewin, Moreno) Si l'on se réfère à J. Nimier la spécificité de l'ancrage théorique est une approche globale<sup>15</sup> se rapprochant de la multiréférentialité. G Wiel indique que « la philosophie de l'accompagnement ; c'est l'inachèvement. »(1099) et fait référence par là même à la multiréférentialité.

Cependant, pour G Wiel, il y a une spécificité dans le GAP liée à une approche philosophique que l'on retrouve chez De Peretti :

- **Une approche philosophique humaniste de la relation et de la personne :**

« Si je me montre capable de créer une relation caractérisée par les trois mots rogeriens : authenticité, accueil chaleureux et capacité empathique, alors la personne avec laquelle je m'entretiens devient capable de voir, comprendre les aspects, évoluer dans le sens qu'elle désire » (376)

« le point clé de cette philosophie [...] c'est que chaque personne est unique. [...] C'est l'unicité de la personne [or] l'institution scolaire a toujours pensé les problèmes en terme d'Universalité et en terme de généralités. Mais il y a trois concepts philosophiques forts : c'est Universalité, Généralité et Unicité. Or il n'y a pas d'approche éducative centrée sur l'unicité sauf l'accompagnement. L'accompagnement est l'approche éducative centrée sur l'unicité. Par exemple, dans l'accompagnement des adolescents, Pierre, c'est ceci qu'il lui faut ; Jacques, c'est cela qu'il lui faut, par rapport au projet d'être quoi ? » (282)

- **Une approche philosophique de l'existence et de l'action :**

« C'est la philosophie de l'existence, c'est à dire premièrement la philosophie de la liberté, [...] tout le courant de la philosophie de l'Existence après les années 50. J.P.Sartre...[...] La Liberté Responsable ; l'Homme est un acteur responsable »(260).

« [Un point clé de cette philosophie] c'est que l'agir est au cœur de l'homme. [Et ] une excessive attention est donnée à l'analyse et aux savoirs [forme] des êtres qui n'ont pas de bras : une hypertrophie, une déviation de certaines facultés. Les ressources de l'Homme sont l'intelligence et l'imagination. La philosophie sur laquelle je m'appuie, moi, c'est qu'au cœur de l'Homme, il y a l'agir et que tout le reste est au service de l'agir, c'est à dire de la création. Quand je parle de l'agir, je parle de la création, c'est à dire l'impact de la personne sur le monde, quelle que soit la forme, et c'est pourquoi le GAP est une procédure qui donne l'écoute en premier, la clarification, comprendre en 2°, proposer en 3° et décider à la fin ; et que c'est le temps fort du GAP, la décision qui appartient à la personne. C'est pour ça que j'insiste beaucoup sur cet aspect, le dernier mot appartient à la personne. » (297)

« [l'homme]est dans nos institutions, malgré les discours d'appel à la responsabilité, [...] plutôt dans une position d'exécutant. Et le drame de l'école, c'est que nous souffrons, beaucoup d'entre nous souffrent, sauf à se résigner à faire des loisirs la partie essentielle de la vie. Sauf à se résigner à cela, nous souffrons tous d'être en fait des dociles , d'être invités à être des dociles [...]. Or la théorie de l'accompagnement, c'est que nul ne peut être éducateur s'il n'est pas responsable, s'il n'est pas ancré dans une Liberté Responsable. » (265)

---

<sup>15</sup> « le travail de notre équipe s'appuie sur quatre ensembles conceptuels :

- un cadre général systémique : la personne, le petit groupe, l'institution comme systèmes, ainsi que les interactions entre ces systèmes ;
- une analyse du fonctionnement des personnes s'appuyant sur la théorie psychanalytique ;
- une analyse du fonctionnement des petits groupes s'appuyant sur les théories d'Anzieu et Kaës ;
- des méthodologies empruntant aux travaux de Winnicott sur les objets intermédiaires, ainsi qu'aux travaux gestaltistes pour la prise en compte du corps en particulier.

Toutes ces théories ont en commun d'avoir une vision globale de la personne qu'elles considèrent comme un système d'éléments (groupe interne) en interaction et laissent place à l'inconscient. » (J. Nimier, «La formation psychologique des enseignants », ESF éditeur, p47)



- **Le GEASE**

Pour le GEASE, l'ancrage spécifique fort est **la multiréférentialité**<sup>16</sup> : « Il n'y a pas une théorie de référence puisque avec le GEASE, on est dans la multiréférentialité. » (812, 813).

« La multiréférentialité, c'est la multiréférentialité d'Ardoïno : c'est un détricotage de la complexité. » (899) « Le GEASE s'inspire de tous ses écrits sur la politique de l'éducation et le fait qu'il ait développé, l'étude des situations. Il a d'abord parlé de situations plurielles, puis de multiréférentialité et il n'est pas très content du terme, dans la mesure où les gens ont l'impression qu'il suffit d'avoir un certain nombre de niveaux pour avoir la clé, de prendre l'ascenseur et de circuler entre les niveaux. » (830 à 836). Le terme de multiréférentialité proposé par Ardoïno fait référence explicitement à la complexité auquel fait référence R Etienne : « On utilise le modèle de la complexité et surtout le modèle de l'hypercomplexité (Edgar Morin) » (841)

Dans le GEASE, la multiréférentialité est à relier à **une pratique réflexive** : « Chez Ardoïno, c'est lié à une volonté d'action mais pas forcément à une volonté de créer de la réflexivité ; je ne suis pas du tout sûr qu'Ardoïno soit un « zélateur » de Schön. En revanche, Perrenoud l'est, oui. Il essaie de savoir comment on forme des praticiens réflexifs et comment on développe la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Ardoïno, lui a une analyse beaucoup plus politique. Donc, il y a un niveau sociétal. » (899- 906)

Cette multiréférentialité implique de fait des références très variées :

- « **L'approche psychosociologique** : André De Perreti. Il a fait le GAP, et souvent la question qui est posée c'est quelle est la différence entre un GAP et un GEASE ? C'est très mince. De Perreti est beaucoup plus « professionnel et le GEASE est beaucoup plus immodeste. » (825 - 829)
- **l'habitus** : « une référence plus proche, c'est les théories de l'habitus de Bourdieu.[...]. Il est trop facile de confondre « habitude » et « habitus » ; et si justement, Bourdieu a développé une théorie de l'habitus c'est parce que c'est pas des habitudes, parce que c'est lié à un groupe social, et que c'est quelque chose qui se construit. Donc, on peut faire le lien avec notre toute première réponse : si ça se construit, pour que ça évolue et que ça se

---

<sup>16</sup> "... C'est pourquoi, à l'idée de multidimensionnalité des phénomènes et des situations, pourtant fréquemment associée à la pensée complexe, nous préférons la notion, plus riche et plus nuancée, plus contrastée surtout, de multiréférentialité (Cf. Pratiques de formation-analyses, " L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation ", n° 25-26, Formation permanente, Université Paris VIII, 1993). [...]C'est donc surtout une pluralité de regards, autant concurrents qu'éventuellement tenus ensemble par tout un jeu d'articulations voire de conjugaisons dialogiques, qui va le mieux spécifier une telle approche. Non seulement, les différents systèmes de référence, réciproquement, mutuellement autres, interrogent l'objet à partir de leurs perspectives et de leurs logiques respectives, mais encore se questionnent, au besoin contradictoirement, entre eux, s'altèrent et élaborent des significations métissées, à la faveur d'une histoire. Avec l'hétérogénéité, c'est l'autre, éprouvé comme source d'altération et de frustration (parce qu'il nous résiste), beaucoup plus encore que d'altérité qui transforme notre champ de références. Nous semblons passer ainsi d'un type d'univers " troué " (" à trous ") au sein duquel nous nous représentons toujours plus ou moins spatialement, les lacunes, les insuffisances, par rapport à nos idéaux, aux valeurs que nous poursuivons, à nos ambitions, à nos convoitises..., comme pouvant toujours être comblés, au moins théoriquement, dans le futur, dans une autre vie (" lendemains qui chantent "), avec le temps, grâce à l'effort, à l'aide de moyens plus appropriés ) vers la découverte et l'acceptation d'un manque (au sens lacanien du terme) plus fondamental, qui lui ne sera jamais comblé, mais qui n'en constitue pas moins, une fois reconnu, mentalement " réalisé " au delà du déni initial, l'un des stimulants les plus puissants de l'expérience humaine et de la connaissance. "(extrait de l'intervention de 1998 d'Ardoïno : *La complexité en tant que multidimensionnalité supposée des objets, ou en tant que multiréférentialité explicite des regards qui les inventent*)

transforme, il faut le déconstruire et là on ne sait pas en combien de temps un habitus se déconstruit et se reconstruit. »(843 - 853)

- **L'explicitation** : « En ce qui concerne Vermersch, on est allé regarder sur des aspects plus pointus, à l'intérieur de la technique. » (856 à 858)

Dans le GEASE, l'animateur fait référence à la multiréférentialité mais peut apporter ses propres références : « [L'**analyse systémique**], ça fait partie de mon bagage personnel, notamment les théories sur **les organisations apprenantes** donc forcément quand j'anime un GEASE, c'est ma petite musique personnelle et chaque animateur a sa petite musique personnelle. Je connais un CPE qui est également psychanalyste et quand il anime des GEASE, c'est vrai que la multiréférentialité est très organisée autour de **la psychanalyse**. Ça veut dire que le système de référence n'étant pas clos, il est plus ou moins véhiculé [...] : **la sociologie des organisations**, l'organisation apprenante, Lewin, Agéris, Schön [...] c'est plutôt à partir des années 90 que ça a été diffusé. Et Schön par exemple, n'était pas une référence des historiques du GEASE. Et quand Perrenoud connaît le GEASE, [...] il le met avec Schön. Quand il le met dans la formation des instituteurs de la réforme de l'école primaire à Genève, il met en place des GEASE à Genève, mais il les fait un peu à sa sauce ; mais il ne bouge pas le noyau central de l'opération. [...] On est vraiment dans la multiréférentialité » (880-895).

- **Le Soutien au Soutien**

Pour le Soutien au Soutien, l'approche est d'orientation psychanalytique, avec le concept central d'inconscient :

« C'est que sous toutes les rues d'une ville, sous tous les boulevards de la ville, il y a un métro qui circule. C'est-à-dire que il y a quelque chose d'invisible, qui est tout ce cheminement qu'on peut appeler inconscient, préconscient, que moi j'aime bien appeler le langage oral interne, c'est-à-dire toute cette déambulation de la pensée, qui se fait souterrainement ». (213)

En évoquant Dolto, J Lévine insiste : « il y a un au-delà de l'apparence » (243).

On peut reconnaître certaines spécificités aux groupes de Soutien au Soutien en ce qui concerne les ancrages théoriques :

- **Une centration sur la psychologie de l'enfant et de la construction du sujet**

« Nous ne voulons pas séparer le travail sur l'enseignant et sa pratique de la place de l'enfant »(553).

Il y a une centration sur l'enfant : « celui dont on parle, [...] c'est très clair, dans le soutien au soutien, c'est l'enfant. C'est pas l'élève en tant qu'élève, c'est l'élève enfant mais ce qui n'exclut pas l'enseignant, parce que pour qu'on puisse parler, pour que l'enseignant puisse accéder à l'élève »(136-138). Il en est de même si la situation exposée concerne un adulte collègue : « si vous parlez d'un collègue, on abordera l'enfant dans le collègue en même temps que le collègue, tel qu'il se définit socialement. »(667)

- J Lévine insiste dans la construction du sujet sur le concept de « **défaut fondamental** » introduit par M. Balint et il cite de nombreux auteurs et concepts en lien avec ce défaut fondamental :

- **BALINT** : « le défaut fondamental, c'est-à-dire quelque chose qui est arrivé en début, et ce qui arrive au début, c'est qu'on n'arrive jamais à aimer comme on voudrait aimer, on arrive jamais à être aimé comme on voudrait être aimé. L'objet se dérobe, c'est ça le défaut fondamental... » (52-54)
- **BION** : « Bion appelle ça un élément bêta, c'est-à-dire chacun a son manque. »(55)
- **FERENCZI** : « C'est Ferenczi qui a la plus développé cette idée du corps malmené (336)

- LACAN « Finalement, qu'est-ce que c'est qu'un enfant qui vient au monde, si ce n'est une rencontre, il rencontre la vie, et dans cette rencontre il se forme des choses dont je vous ai parlé tout à l'heure. Donc les objets de travail privilégiés, ce sont ce que les grecs appelaient la «tuché», la rencontre ; la « dystuché », la mauvaise rencontre. «Tuché» c'est la rencontre, c'est la chance, LACAN a repris cette formule. » (522-527)
- WINICOTT : « Winnicott parle d'angoisse impensable, c'est-à-dire qu'on fait des rencontres terrorisantes, des rencontres difficiles, des rencontres qui ébranlent. Donc voilà, les objets de travail privilégiés ce sont les atteintes, finalement c'est le paradis perdu ; c'est la rencontre qui fait chuter au paradis. Parce qu'il y a chez l'être humain, chez le bébé qui connaît les pires désastres qui tout de suite a des maladies, qui se fait hospitaliser , [...] dans son inconscient une idée du paradis que peut représenter la relation mère –enfant ; et l'idée de ce que ça pourrait être, et il court après ou il y renonce, mais c'est là, cette idée de moment de première relation privilégiée, c'est là. » (527-532)
- J Lévine, en insistant sur ces atteintes du sujet dans sa construction, reprend la pensée de Wallon en précisant que celles-ci sont « **portées au niveau du corps** » :
  - « WALLON, tout en n'étant pas psychanalyste mais en ayant compris ce qu'il y avait de plus profond dans la psychanalyse, disait que quand un enfant, un individu a été atteint au niveau de son moi, et bien il le porte au niveau de son corps. Et son idée, c'était que la pensée, ce n'est pas la pensée consciente. Pour lui, c'était quelque chose qui était arrivé très tard dans l'histoire de l'humanité. [Wallon] était quelqu'un qui raisonnait toujours en termes de phylogenèse, c'est-à-dire de l'évolution de l'homme au cours de l'humanité, et donc avant la conscience comme chez les primates, il y a une forme de conscience chez les primates. [...] Il y a des formes de conscience qui sont des consciences du corps [...]. Une de ses phrases c'était « **la pensée c'est l'interrogation de la pensée du corps** » . Et c'est vrai, est-ce que nous commandons à notre corps, à notre foie ... les choses se passent à l'intérieur comme ça, donc il y a toute une vie qui nous échappe complètement, et c'est la même chose, nous pensons des tas de choses et pourtant ... le rêve en est une expression des choses que nous pensons sans le savoir, mais ce que j'appelle le langage oral interne, c'est-à-dire ce langage qui n'est pas explicite mais qui quand même fait son travail à l'intérieur de nous,... quand nous recevons une situation, nous croyons que nous pensons, mais FREUD et LACAN ont eu raison de dire : « ça pense ». » (337-351)
- Enfin, J. Lévine indique trois points d'appui essentiels dans le travail du Soutien au Soutien permettant de « **dépasser l'empêchement à penser** », empruntés aux théories psychanalytiques :
  - l'identification projective (Mélanie KLEIN) « cette façon de projeter ce qu'on a dans le corps qui encombre, et de le projeter dans le corps de la mère [...]. Et bien dans un groupe, il se passe la même chose. (cf. 2<sup>ème</sup> ancrage p.27).
  - « passer de l'émotion non pensée à la pensée de l'émotion » (BION): «c'est-à-dire que je suis envahi par la situation, et ce sera toujours comme ça, la situation commence par me pénétrer dans le corps. Mais nous ne savons pas de quoi il s'agit et c'est déjà, le problème qui se pose, c'est de

passer, là j'emploie des termes de Bion, c'est de passer de l'émotion non pensée à la pensée de l'émotion. » (170-173)

- La fonction alpha (BION) « ce que Bion appelle aussi la fonction alpha, [c'est] la façon dont on transmet un regard sur le développement, de son bébé, de son enfant ou de son mari, peu importe, et pour qu'il y ait une certaine construction de la vie. » (874- 875)

○ **L'utilisation d'un langage intermédiaire :**

J. Lévine a développé dans les groupes de Soutien au Soutien ce qu'il nomme le langage intermédiaire et qu'il expose par ailleurs dans le livre *Je est un autre*<sup>17</sup>. « Parce que c'est une situation tout à fait particulière que celle du Soutien au Soutien, [par rapport à] celle d'une analyse de cas. On parle de quelqu'un ... Ce n'est pas la même chose si ce quelqu'un est là ou s'il n'est pas là. Si dans une analyse de cas ou de pratique, on parle d'un enseignant qui est là, on parle de lui, il est là ... mais si on parle d'un enfant, il n'est pas là, si on parle d'un parent ou d'un collègue, il n'est pas là, donc c'est une situation tout à fait paradoxale et très intéressante[...]. Comment peut-on modifier le comportement de quelqu'un qui n'est pas là par la médiation de quelqu'un qui est là ? Et ce qui se joue à ce moment-là, c'est le regard, c'est l'interprétation, c'est pas l'interprétation psychanalytique, c'est un autre type d'interprétation, [...] : ce que j'appelle le langage intermédiaire. » (101-108)

Il s'agit d'un langage qui parle de ce qui se trame inconsciemment chez l'autre et qui permet d'accéder à une compréhension psychanalytique sans en utiliser le jargon. « Il peut y avoir un deuxième temps [...] jusqu'à une intelligibilité aussi claire que possible en langage intermédiaire, pas directement en termes psychanalytiques, en langage intermédiaire. [...] ».

Le langage intermédiaire, qui est une sorte de « **boussole** » pour l'animateur et le groupe, introduit des concepts spécifiques dont les principaux cités sont :

1. « **La confrontation des logiques** » : « Vous avez en fait la logique de chacun, qu'il s'agisse d'un élève, du rapport à un élève, à un parent, à la hiérarchie etc. Il y a toujours une confrontation de logiques différentes, divergentes, très antagonistes ou proches, mais toujours une confrontation. Et donc mon problème c'est essayer de clarifier ces logiques respectives. » (7-10)
2. « **l'écoute tripartite** » (49-96) : les trois dimensions de chacun à prendre en compte dans l'écoute :
  - a. *la dimension accidentée* « Il y a une dimension accidentée, il y a quelque chose qui est en souffrance quelque part, et qui vient de très loin, chez chacun d'entre nous, il y a quelque chose de ce genre-là dans la vie, et la vie n'est pas possible sans une dimension accidentée. (à relier au défaut fondamental de Balint). C'est ça qui différencie si vous voulez la méthode de soutien au soutien et la pratique de psychanalyse que je pratique également. [...]. On n'essaie pas de voir en quoi consiste la dimension accidentée, mais de faire l'hypothèse qu'il y a une dimension accidentée [...]. La dimension accidentée, c'est quelque chose qui empêche la croissance : la croissance physique peut-être mais [dans tous les cas] la croissance psychique » (49-61)
  - b. *l'organisation réactionnelle à la dimension accidentée* : « par rapport à cette chose qui encombre quelque chose qui arrête la croissance, il y a toujours une organisation de réaction [...]. Nous sommes ainsi faits psychologiquement [...]: nous ne nous laissons pas envahir par quelque chose qui a arrêté notre vie, nous essayons de réagir, et alors il y a une multitude de réactions possibles. » (62-66)

---

<sup>17</sup> LEVINE Jacques. et MOLL Jeanne, (2001). *Je est un autre*, ESF,

- c. *le futur* : « Je considère que dans la vie on a à faire face à cette dimension accidentée, à cette organisation réactionnelle, on a à faire face à ce futur et que ce que je peux apporter, c'est quelque chose qui permet au sujet de vivre avec ça et que malgré la dimension accidentée, la vie se continue. » (92-96)

### 3. Les éléments de la construction du sujet, concepts de Jacques Lévine

- *la bulle à deux* : « Quand un enfant naît, il est dans une bulle avec sa mère mais ça peut être avec son père, [...] avec quelqu'un de la crèche [...] Dans cette phase qui est entre 0 et 6 ou 8 mois, il se passe des choses extrêmement importantes, qui ne sont pas suffisamment connues qui sont des attributions d'individuation, des débuts de l'individuation. » (368 –376)
- *L'accompagnement interne* : « c'est une autre phase où l'enfant pour se construire met la mère à l'intérieur de lui, la mère, la famille élargie, le père, et le tiers, mais il se produit cet espèce de renversement disons autour de la première année, mais surtout dans le premier semestre qui fait que après que la mère a été enceinte de l'enfant, c'est l'enfant qui est enceint de la mère, c'est-à-dire que pour pouvoir se séparer de la mère il faut qu'il mette la mère à l'intérieur de lui ; et ça va donner après ce que j'appelle l'accompagnement interne. [...]. Nous avons beaucoup de cas de figures ... le vécu de carence, ... le vécu de famille cassée ... le vécu accompagnant ... l'accompagnement hypertrophié ...» ( 394-399)
- *Les quatre former couple* : Il y a quatre former couple pendant la première année qui doivent se former, avec le monde maternel, avec son propre corps, avec les objets et avec la pensée. » (401-430)
- *Les trois alliances* : « nous avons besoin avec nos enfants de trouver, d'élaborer ce que j'appellerai trois alliances, une alliance identitaire, une alliance cognitive et une alliance institutionnelle. » ( 474-488 )
- *Le moi-maison de l'enfant* : c'est « ce que vit l'enfant. C'est la logique de l'enfant, qui interroge sur ce qui se passe en classe, à l'école, sur les symptômes en classe, sur les symptômes dans la famille. » (310-311). "Donc l'enseignant présente, essaie de comprendre, fait part au groupe de l'enfant [...]. Il opère ce travail avec le groupe d'intelligibilité et le début de modification. Et ensuite, l'enseignant se forge une autre perception de l'enfant qui lui permet de s'habiter autrement, d'habiter son "moi-maison" autrement, d'habiter un tout petit peu autrement l'école et la famille" (318-322).
- *L'endogamie – exogamie* : « la croissance et le travail de soutien au soutien c'est de concilier les besoins d'endogamie et d'exogamie : c'est à dire le besoin d'enracinement familial, endogamie, le mariage avec l'intérieur, et l'enracinement déjà anticipé dans la société, qui est l'école et puis ensuite la société. » (829-831)
- *Les fonctions paternelles de père-cutant, père-missive et père-spective* (878-879) : « le « père-cutant », qui coupe [...] c'est-à-dire signifier la castration. Le « Père-missive », c'est-à-dire qu'il faut qu'il envoie des messages [...]. Et puis « le père-spective », c'est-à-dire montrer qu'il faut avoir confiance dans l'aventure humaine, même si on ne sait pas où ça va vraiment. » (881-94)

#### • Le groupe d'orientation Balint

Pour les groupes d'orientation Balint, l'ancrage théorique se situe aussi du « côté **clinique d'orientation psychanalytique** en sachant que la question du groupe et de l'Institution est tout à fait présente » (300). Les références de l'APP du côté clinique d'orientation psychanalytique sont : Balint, Blanchard-Laville, Imbert, Gadeau, Cifali. Les auteurs psychanalytiques fondateurs de référence sont : Freud, Klein, Bion, Lacan, Winnicott. Les trois concepts centraux pour B. Pechberty sont :

- la « question du transfert » (cf. premier ancrage)(312) avec par exemple les « phénomènes d'identification (323), de répétition (319) et de contre transfert (1143)
- la dimension groupale inconsciente (cf.deuxième ancrage) : Anzieu: « illusion groupale » (275) , « enveloppe psychique » ( 196 197) ; Kaes (831) « psychique institutionnel » ; Mendel « groupes de socio - psychanalyse » (402).
- « l'hypothèse de l'inconscient (309) » (cf. association libre dans le troisième ancrage). « On s'appuie avec l'aide de l'animateur et du groupe sur le pari que la personne sait des choses sur ce dont elle souffre »(104)

On voit bien que la spécificité du dispositif se situe dans le fait que le travail ne se fait pas uniquement dans le discours mais aussi dans l'inconscient. B Pechberty cite une vignette clinique<sup>18</sup> explicitant ce que peut être **un savoir inconscient** :

« une dame dans un groupe d'orientation Balint agrégée d'histoire, dans un lycée qu'elle désigne comme chic, comme bourgeois et elle ne se sent pas du tout à l'aise dans ce lycée, elle n'arrive pas à communiquer avec ses collègues ; vraiment c'est la fermeture, l'isolement, la solitude. Elle en souffre, elle apporte ce récit là et au fil du récit, avec le temps qu'il faut pour cela, elle, en arrive spontanément à parler de son histoire familiale et à dire que ses parents sont des gens d'origine très modeste qui se sont saignés, sacrifiés pour qu'elle puisse faire des études, réussir en tant qu'enseignante, passer des diplômes etc..

Et donc, quand elle parle de ses parents, elle dit: "c'est drôle quand ils parlent de mon titre de l'agrégation, ils n'arrivent pas à dire mon titre, ils disent qu'est-ce que t'es, agrégée? Désagrégée ? enfin c'est quoi ...; ils n'arrivent toujours pas". [...] Cette dame, quand elle avait exposé, il y avait beaucoup d'émotion dans ce qui passait ; et tout d'un coup, elle traversait... on aurait dit qu'elle traversait un conflit, qu'elle apportait au groupe un conflit identitaire, justement entre elle en tant qu'élève - non pas en tant qu'élève mais en tant qu'enseignante au jour d'aujourd'hui - dans une sorte de culpabilité inconsciente par rapport à ses parents d'origine pauvre, d'origine modeste et puis elle est aujourd'hui dans un lycée chic, bourgeois [...]... Mais enfin, c'est comme ça qu'elle vivait les choses et son symptôme, sa difficulté à elle, très particulièrement, c'était ça. Donc elle a exposé cette situation très longuement avec beaucoup d'émotion puisqu'elle remontait spontanément dans son histoire sans qu'on ait à la forcer là dessus... Et puis pour en revenir au professionnel, elle s'est absentée la séance d'après pour le groupe et puis elle est revenue.

Et comme on peut le faire [...] on demande des nouvelles aux personnes qui ont apporté [précédemment un récit]. Cette dame [...] dit " je ne pouvais pas revenir au groupe, il fallait que je mette de la distance, tout ce que j'avais apporté, c'était très important pour moi" et donc, symboliquement - je l'avais entendu comme cela - c'est comme si [elle mettait] la distance qu'elle éprouvait dans son collègue, elle la jouait dans le transfert - on peut employer le terme psychanalytique -, dans le transfert par rapport au groupe (et puis) : elle s'absentait mais pour revenir, elle avait besoin de respirer, de revenir un petit peu à elle. Ce n'est pas un miracle, c'est un travail psychique : mais enfin elle a indiqué, après, qu'elle faisait un petit peu mieux la part des choses, de sa propre histoire et puis de son travail, dans ce lycée, avec ses collègues avec qui elle n'avait pas de contact, et qui était au niveau du savoir. [...] On pourrait dire qu'il y avait comme un savoir inconscient, là, qu'elle a eu le temps de dérouler, de déplier, de dire en groupe de déposer en groupe et qui lui a permis un peu de se dégager dans un groupe de formation ou d'accompagnement clinique [...]. Elle nous a dit pouvoir travailler un peu plus sereinement et communiquer avec ses collègues.» (42 et suivantes)

---

<sup>18</sup> On peut retrouver cette vignette clinique le n°416 des Cahiers pédagogiques. *Analysons nos pratiques* 2, sept. 2003,69p.

## En guise de bilan

Si l'on essaie de faire un bilan de ces spécificités, on peut remarquer qu'au-delà des trois points communs articulant théorie et pratique – l'implication personnelle, l'importance du groupe et la non-directivité – les quatre dispositifs présentent des *ancrages théoriques* différents. On oppose classiquement deux types de dispositifs : ceux d'orientation clinique psychanalytique et ceux d'orientation psychosociologique. En fait on peut différencier le Soutien au Soutien et les groupes d'orientation Balint : l'un est centré sur l'enfant et la construction du sujet, l'autre est centré sur l'enseignant et son propre savoir. D'autre part, l'analyse de ces quatre dispositifs montre des différences d'orientation mais pas véritablement d'opposition :

- Il n'y a pas d'opposition fondamentale dans les concepts, mais des différences fondamentales dans des points d'ancrage : l'inconscient, concept clé de la psychanalyse, est pris en compte de façon centrale dans le Soutien au Soutien et les groupes d'orientation psychanalytique. Cet aspect psychanalytique fait aussi partie du « bagage » du GEASE et du GAP :
  - dans le GEASE, même s'il s'agit d'un des champs de références explicites de la multiréférentialité (cf. Ardoino) et du GEASE (cf. FUMAT Y., VINCENS Cl., ETIENNE R., *Analyser les situations éducatives ; pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, 2003), l'inconscient n'est pas l'objet de travail .
  - Dans le GAP de De Peretti, il y a une référence explicite à M. Balint et à la psychanalyse<sup>19</sup>. L'animateur devait être pour De Peretti un psychosociologue ou un psychanalyste.
- Il n'y a pas non plus d'opposition fondamentale dans les pratiques elles-mêmes, mais des orientations différentes : dans les quatre dispositifs ce qui prime, est bien l'implication personnelle, l'importance du groupe et la non-directivité.
  - Il y a dans la pratique des groupes d'analyse de pratique, quelque chose qui est au-delà des théories : « Moi je suis très méfiant à l'égard de "tout au concept"; en ce sens que le concept est nécessaire, absolument indispensable [...] mais il y a une richesse plus grande dans la pratique. [...] Nul ne peut savoir quel déclic a entraîné telle décision. Il y a une part qui échappe aux concepts. » G. Wiel (383-392)
  - De fait, les pratiques d'animation des dispositifs ne font pas elle-mêmes référence à des théories et se trouvent être habitées par les modèles internes des animateurs : « chaque animateur a sa petite musique personnelle [...]. Le système de référence n'étant pas clos, il est plus ou moins véhiculé [...] On est vraiment dans la multiréférentialité » Richard Etienne (880-895).

Les différentes orientations théoriques se manifestent aussi de façon implicite si on considère les pratiques. C'est pourquoi il est nécessaire d'analyser les différents fonctionnements des dispositifs.

---

<sup>19</sup> « Il va de soi que les échanges réalisés dans un groupe, avec la présence permanente d'un psychosociologue ou d'un psychanalyste, offre des garanties de sécurité. C'est le principe de la présence d'un expert de cette nature qui a donné à la forme d'échanges en groupe instituée par Michael BALINT son efficacité auprès de catégories professionnelles médicales. Toutes les fois qu'il est possible de réaliser des "groupes BALINT" au profit d'enseignants ou de responsables administratifs on se placera dans les conditions d'efficacité certaine, comme on a pu l'expérimenter notamment depuis quelques années. » A. De Peretti (Texte photocopie, 1975)

## **4 LE FONCTIONNEMENT DES DISPOSITIFS**

### **4.1 Le protocole**

Le tableau page suivante essaie de mettre en perspective les quatre dispositifs. Chaque expert employant sa propre terminologie, nous avons choisi, dans un souci de lisibilité, des appellations génériques pour les différentes étapes (première colonne). Parfois, nous avons utilisé plusieurs termes afin d'être le plus précis possible et le plus proche de la pensée des experts.

#### Passage d'une phase à l'autre :

La présentation des protocoles sous cette forme pourrait amener à penser que les étapes se succèdent de façon rigide, systématique et lisible pour les participants. Ce n'est pas le cas pour tous les dispositifs.

Alors que l'on reconnaît un même processus dans chaque dispositif (récit, compréhension, modification), nous constatons que le nombre d'étapes n'est pas le même selon le protocole. Ces étapes peuvent aller de 3 à 5 (ce qui explique la fusion de certaines cellules).

Si l'animateur d'un GEASE ou d'un GAP invite systématiquement les participants à passer d'une étape à l'autre,

G. Wiel « il ne peut y avoir d'infraction » (19),

R. Etienne : la durée « cinq minutes de récit, vingt cinq à trente cinq minutes de questions, plus de vingt cinq minutes d'hypothèses, donc une heure et demie. » (489), le groupe Balint ou le groupe Soutien au Soutien gardent un cadre mais ont une plus grande souplesse dans leur protocole dans la mesure où rien n'est figé.

J. Lévine : « il ne faut pas que ce soit rigide [...]. C'est une réflexion qui doit comporter quelque chose de ces quatre temps et autant que possible dans cet ordre là, mais naturellement, on ne va pas en faire un monde si à certains moments ça dérape un petit peu » (620 à 623),

B. Pechberty : « Les temps importants ce serait des moments de liens, de connexions, conscients et inconscients, qui se font par surprise. L'animateur ne sait pas plus que les participants quand cela va se passer. » (114).

Par ailleurs, il semble que se dessine une différence importante entre le GAP et le GEASE pendant les phases de compréhension du problème. Pour G. Wiel, *l'interprétation* est source de jugement et représente un danger, alors que ce mot est utilisé dans le cadre du GEASE, pour lequel, il s'agit de formuler des hypothèses sur ce qui a été compris.

De plus, dans ces deux dispositifs, la construction collective du groupe n'a pas les mêmes visées et n'est pas située au même moment du processus. Ainsi dans le GAP, le groupe est là pour aider à trouver des solutions à mettre en œuvre. Bien que la mise en œuvre ne soit pas écartée du GEASE, elle dépend plutôt du narrateur et de ce qu'il fera de l'élaboration du groupe.

Dans le GEASE, le travail du groupe porte avant tout sur l'analyse, le changement de regard. En cela, il se rapproche également du Soutien au Soutien. En effet, pour J. Lévine, l'étape essentielle, est celle de l'intelligibilité. Il est même possible de s'arrêter à cette étape.

Dans le groupe d'orientation Balint, ces questions apparaissent de façon moins tranchée, puisque le protocole suit, s'adapte au parcours réflexif de celui qui travaille.



**TABLEAU COMPARATIF DES PROTOCOLES DES QUATRE DISPOSITIFS PRESENTES PAR LES EXPERTS**

	<b>GAP</b>	<b>GEASE</b>	<b>Soutien au Soutien</b>	<b>Groupe d'orientation Balint</b>
		« par des mécanismes divers et variés, on peut aboutir au choix d'un narrateur, c'est un des points les plus délicats, donc c'est une personne qui raconte une situation. [...] » (99 à 103)	Temps de dépôt, le « dire des emmerdements » (589) Cela inclut une phase où les membres du groupe s'expriment, et déposent au groupe leur ressenti du moment, et puis le récit plus individuel d'un membre du groupe sur une situation vécue, une difficulté rencontrée émerge.	
<i>L'exposition</i>	« le premier temps est le temps de l'écoute [...] le groupe se met au service d'une personne volontaire qui pose une situation problème » (22 à 25)	Le narrateur présente la situation en quelques minutes.		« Le récit professionnel » (736) « Un temps important, cela peut être : <u>le début de l'implication de la personne</u> dans ce qu'elle dit. C'est à dire, dans un discours sur une situation éprouvante où on a dit ce que c'était, par exemple : le passage de la plainte (qui est très fréquent), « Les élèves sont comme ça, l'institution est comme ça etc... » (1066 à 1069)[...]
<i>La clarification,</i>	« L'objectif de ce temps est de permettre à chacune des personnes du groupe de comprendre mieux la situation évoquée. La comprendre[...] Questionner, reformuler, Oser une synthèse partielle. » (28 à 30) « une seule consigne : toute interprétation est refusée par l'animateur » (37, 38)	« on arrive à une phase où tout le monde va vouloir le questionner, c'est dans l'ordre des choses, on appelle ça l'exploration... Il est évident qu'on ne doit pas être, je le dis une fois pour toute, dans le jugement, ni dans le conseil. » (105 à 108)	« 2 <sup>ème</sup> temps : on essaie de démêler de quoi est faite la position de chacun » (17)  « Ce deuxième temps, [va] jusqu'à une intelligibilité aussi claire que possible[...], [il s'agit d'] aboutir à quelque chose de cohérent sur ce qui gêne l'autre sur ce qui se met en travers de son développement." (591-594)	C'est « la méthode d'association libre du ressenti et des idées avec l'installation des règles qui protègent les personnes et permettent des processus psychiques, relationnels, qui puissent advenir à l'intérieur du cadre » ( 736à 738)  Progressivement, cette méthode va permettre le passage de la plainte qui est constitué essentiellement d'un « report sur l'autre » à la reconnaissance de sa propre implication dans le problème posé » (11081 à 11091)
<i>La compréhension, les hypothèses, l'analyse</i>		« la troisième phase est celle de l'interprétation et nous disons que les participants échangent des hypothèses. [...] c'est extrêmement délicat, [...] : quel est le sens du mot « hypothèse » ? C'est pas « hypothèse au sens le plus mathématique ou le plus scientifique [...] c'est un peu le sens commun. [...] ce sont des explications plausibles, possibles et ce ne sont pas des projections dans le futur ; on essaie de dénouer, encore une fois, la situation, on l'amène sur la table. [on n'essaie pas de ] la solutionner » (114 à 123) « le narrateur est en écoute... Il n'a pas le droit d'intervenir » (28, 29)		« Le deuxième point, [...] ça va être <u>la délimitation de ce qui vient de l'extérieur et ce qui vient de soi</u> ; en sachant que l'extérieur, ça passe en soi. » (1092, 1093)
<i>Les propositions</i>	Il existe plusieurs façons de faire des propositions. L'une d'elle est que chaque participant rédige ses propositions sur une feuille qui sera remise à l'exposant		le 3 <sup>ème</sup> temps c'est « comment va-t-on faire ? »	Certains animateurs « font des synthèses[...]Le tout, c'est de rester proche de ce qui a été dit, et sous forme peut-être de questions aussi » (18 à 20)
<i>La clôture</i>	« le quatrième point, qui est le dernier, c'est l'aide à la décision. » (66)	« dans un quatrième temps, pour boucler la boucle on a [...] la phase de réactions sans consigne particulière, le narrateur et lui seul réagit, comme il veut ; [...]. Là, le groupe s'impose le silence, l'animateur aussi. » (132à 137)		

## 4.2 Les règles

Les règles évoquées par les experts sont les principes de base qui régissent les échanges entre les participants.

- Un consensus se dégage autour des notions **de confidentialité, de non jugement et de non conseil** :
  - B. Pechberty : « ce qu'on dit là ne sort pas de cet espace, ne sort pas de ce lieu » (182-183)
  - R. Etienne : « les règles déontologiques qu'on rappelle très brièvement : c'est l'absence de jugement » (1536-1537)
  
- L'analyse des entretiens fait apparaître une spécificité dans trois des dispositifs.
  - R. Etienne invite les participants à adopter une attitude d'empathie : « les règles déontologiques [...] c'est l'attitude d'empathie et essayer de ne pas entrer en sympathie [...] on n'est pas dans le fusionnel » (1536-1539)
  - J. Lévine quant à lui, ajoute la notion de non-conflictualité.
  - B. Pechberty pose une règle de restitution : « c'est la règle que l'on donne dans les dynamiques de groupes où on dit : « si vous dites des choses entre vous chez vous, à l'extérieur, qui concernent le groupe...en principe, on vous le déconseille... en tout cas, vous avez à le redire en groupe... » (185-187)

### 4.3. Les apports du groupe

Pour tous les dispositifs, le groupe est **lieu d'écoute et de protection** mais de manière différente selon les dispositifs :

	<b><u>GAP</u></b> <i>le groupe est le lieu de propositions de réponses à la question posée</i>	<b><u>GEASE</u></b> <i>le groupe est un groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives</i>	<b><u>Soutien au Soutien</u></b> <i>Le groupe est le lieu de protection et de projection</i>	<b><u>groupe d'orientation Balint</u></b> <i>Le groupe est un groupe d'accompagnement de la personne, c'est un cadre dans lequel sont travaillés les liens psychiques.</i>
<b><i>Ecoute</i></b>	« le GAP est une procédure qui donne l'écoute en premier » (304) « le premier temps est le temps de l'écoute » (24) « toute parole est accueillie... » (422)	Dans le 3 <sup>ème</sup> temps : « le narrateur est beaucoup en écoute, le cadre c'est qu'il est en écoute » (128) Dans le 4 <sup>ème</sup> temps : « le narrateur et lui seul réagit...le groupe s'impose le silence, l'animateur aussi » (133 à 137)	« ...j'aurais à vous parler de ce que signifie la protection dans le groupe, ce que signifie parler devant le groupe...l'identification projective, c'est à dire qu'un groupe sert à projeter les mauvais objets... » (221 ...) « ...l'intérêt pour la place de celui qui parle...il faut qu'il puisse se désencombrer de cela, et il faut qu'il puisse à ce moment-la, avec l'appui du groupe, se décentrer, projeter sur le groupe d'abord cette mauvaise partie de lui-même... » (133 à 144)	« le groupe sert de chambre d'écho » (205)
<b><i>Protection</i></b>	« on ne peut pas lancer de l'accompagnement de pratiques s'il n'y a pas de groupe...l'analyse de pratiques suppose un niveau de confiance, un niveau relationnel en amont... » (147 à 149)	« C'est vrai que le narrateur est pratiquement toujours - et c'est une bonne chose- protégé par le groupe » (426) en évoquant le fait que le plus souvent les hypothèses se font sur d'autres personnes que le narrateur.	« ...il faut qu'il puisse se désencombrer de cela, et il faut qu'il puisse à ce moment-la, avec l'appui du groupe, se décentrer, projeter sur le groupe d'abord cette mauvaise partie de lui-même... » (133 à 144)	« il faut que les personnes se sentent protégées par le groupe » (211,212) « Le Balint protège davantage...parce que les gens ne se connaissent pas, donc c'est moins de difficultés psychiques par rapport à des gens avec qui on va aller manger tout à l'heure » (455 à 457)

Le groupe, dans les quatre dispositifs, favorise **l'intelligibilité d'une situation** (cf. ancrages théoriques), mais de manière différente selon les dispositifs:

<i>intelligibilité</i>	« l'écoute du groupe me donne la distance »(688)		« on se réapproprie son corps, on se réapproprie son appareil à penser » (177,178)	« dans Balint, la grande différence, c'est l'isolement de la personne par rapport au groupe. » (204)
	« il y a un pari sur l'intelligence du groupe, sur la responsabilité. » (470) « mais dans certains climats de groupes, on s'autorise des hypothèses de lecture, écrites ou pas » (795,796) « les participants peuvent émettre « une hypothèse de lecture, que j'appelle une capacité d'expliquer la situation et la question qui est la tienne, de cette manière là » (803,804) « le groupe se met au service d'une personne qui pose une situation problème» (24,25)	« le groupe est une organisation apprenante » (17) « l'objectif est de développer des compétences à l'analyse... » (37,38) « c'est vraiment l'analyse qui est recherchée, pas les solutions » (48) « les participants échangent des hypothèses...ce sont des explications plausibles... on essaie de dénouer la situation...» (115,130) « les hypothèses sont explicatives... » (515) Dans le 1 <sup>er</sup> temps, « le premier bénéficiaire est le narrateur » (185), qui expose la situation vécue Dans le 2 <sup>ème</sup> temps : les autres participants questionnent, mais « le narrateur a beaucoup la parole » (113) .... « il est évident qu'on ne doit pas être dans le jugement ...» (108)		« ...le groupe prend certaines choses et cela permet de prendre un peu de distance et de dépasser l'empêchement à penser... » (231,232) « le 2 <sup>ème</sup> temps c'est d'accéder à ce qui se passe dans le métro souterrain, c'est à dire, qu'est-ce qui gêne l'autre dans le fond... » (233) « ...j'y crois à la phase d'intelligibilité, elle est extrêmement précieuse parce que c'est le regard sur l'autre... » (627...)

**Le GAP** se différencie en tant que groupe faisant des propositions : « le groupe se met au service d'une personne qui pose une situation problème» (24,25) « le GAP est centré sur une proposition d'action mais met en retrait les hypothèses de lecture qui sont les nôtres, que nous avons tous en parenthèses, que l'on ne livre pas sauf à la demande de la personne qui a confiance. » (805 à 807). « les réponses se font en terme de propositions et non en terme de compréhension et d'analyse » (586,587)

Le groupe travaille en dehors du narrateur dans le **GEASE** « le groupe [...] travaille sur ce que lui apporte le narrateur, et donc le narrateur, nous en faisons tous l'expérience, il pense à

une situation, mais ensuite [...] cette situation se transforme parce qu'on affine, on se souvient mieux » (353-357) .« C'est le groupe qui développe des compétences. » (1131)

#### 4.4.-L'animation

Pour les quatre experts, l'animation relève d'abord d'un « **animateur** », terme employé par tous.

En ce qui concerne J. Lévine et B. Pechberty, cet animateur intervient plutôt sur la personne, sur l'analyse clinique d'une situation alors que chez R. Etienne et G. Wiel, l'animateur est davantage le garant d'un cadre. Chez ces deux derniers experts de nombreux autres vocables sont utilisés : R. Etienne parle de formateur, de conducteur, d'entraîneur « On peut l'appeler un animateur, un formateur, un conducteur, un entraîneur... » (144-145). Mais le terme qui revient le plus souvent chez R. Etienne est essentiellement le mot « **formateur** ». En effet il dit : « C'est une des caractéristiques du GEASE, c'est qu'il y a un animateur...que nous on appelle un formateur tout simplement » (142-144) et « Je vous ai dit le GEASE, à priori, c'est un dispositif de formation » (1225-1226). G. Wiel, quant à lui, parle de régulateur (570) et d'accompagnateur « il va y avoir des moments d'accompagnement, où je vais clairement prendre la posture d'accompagnateur. » ( 414-415).

En outre cet animateur, pour les quatre experts, doit avoir une connaissance du système éducatif et des liens avec l'institution : « il se trouve que ayant travaillé très longtemps dans les écoles... » (J. Lévine 695), « c'est qu'il me semble important de maintenir à la fois une proximité professionnelle (enfin, ce que je veux dire : quelqu'un qui ne connaîtrait pas du tout le monde enseignant, pas du tout du tout, même s'il est clinicien, je pense que c'est embêtant, je ne pense pas que ce soit un bon animateur...) » (B. Pechberty 1005-1006), « Donc entre autre vous travaillez sur le sujet enseignant, donc à la fois sur la personne et le sujet professionnel » (R. Etienne 1125-1126), « et j'ai découvert...que j'étais passé d'une posture de formateur à l'IUFM à une posture d'accompagnateur... » (G. Wiel 110-111).

- **Compétences/formation**

Pour les quatre experts il faut l'expérience **d'avoir été accompagné en groupe** : c'est dit de façon implicite chez R. Etienne et de façon plus explicite chez les trois autres : « Les personnes qui se lancent dans cette pratique sont des personnes qui ont eu au moins cinq ans d'expérience d'avoir été accompagné. » (G. Wiel 647-648), « A minima, les animateurs doivent être eux-mêmes formés, au moins dans des groupes de formation de type clinique, un petit peu sérieusement, sinon de faire un accompagnement clinique de leurs pratiques dans des groupes de supervision et d'élaboration. » (B. Pechberty 950 à 952).

Par ailleurs, trois experts sur les quatre cités précisent qu'il convient **d'être formé à l'écoute** ( J. Lévine, B. Pechberty et G. Wiel) : l'écoute du psychanalyste « mais ce qui est important, c'est la façon dont le psychanalyste s'est assis, c'est-à-dire sa sérénité... » (J. Lévine 859-860), « Attitude est un mot clé et j'en citerai une seule, une seule qui a toute notre attention, c'est l'écoute. » (G. Wiel 137-138), « Qu'est-ce que l'écoute ? C'est le don d'autrui. On ne se forme pas à l'écoute, on reçoit le don de l'écoute. Je veux dire par là que l'écoute, comme la justice, l'amour...comme les grandes valeurs humaines, c'est de l'ordre du don, pas de l'ordre de la formation. » (G. Wiel 668-670), « mais bien sûr que si qu'il faut que l'animateur sache écouter à minima, écouter l'autre, travailler un peu sur lui-même et s'écouter lui-même pour entendre les autres » (B. Pechberty 986-987).

En ce qui concerne R. Etienne « La formation de formateur et l'animateur, c'est une grande faiblesse du dispositif à l'heure actuelle, mais c'est peut-être sa plus grande force, c'est que, pour être animateur de GEASE, il faut s'autoriser à conduire un GEASE. Et la deuxième condition, c'est respecter le cadre du GEASE » (1299-1303).

Enfin, il apparaît comme important, chez presque tous les experts, qu'il y ait **une supervision** des accompagnateurs : « Ce qui me tient le plus à cœur, c'est la supervision des accompagnateurs. » (G. Wiel 864-865),

« quand on analyse les GEASE, il faut qu'à un moment donné on se trouve avec un groupe de supervision... » (R. Etienne 1439-1440), « On peut coanimer, c'est très utile bien sûr, y compris dans certains types de groupes en formation ou en thérapie où les coanimateurs vont avoir aussi une supervision, centrée sur la coanimation pour faire émerger les différences de travail... » (B. Pechberty 1056-1059).

- **Rôle/Place dans le groupe**

Pour R. Etienne et G. Wiel, l'animateur suit « c'est l'animateur qui suit le groupe dans sa démarche et sa construction...Il suit le groupe, il ne le précède pas. » (R. Etienne 1185 à 1187), ou il est à côté « c'est que l'accompagnateur est celui qui est à côté... » (G. Wiel 336-337), il est le garant du cadre, de la sécurité et veille au bon respect des consignes. C'est davantage ici un rôle d'accompagnement.

« Le régulateur animateur n'est que le garant du cadre et de l'organisation... » (G. Wiel 570)

« Ce n'est pas l'animateur qui pose les conditions. Il pose les conditions éthiques l'animateur, il pose les conditions organisationnelles, il ne pose pas les conditions d'objet. » G. Wiel enchaîne en citant un animateur potentiel qui dirait : « Je suis un animateur d'un Groupe d'Accompagnement sur la Vie Professionnelle ».

« C'est ça l'idéal, c'est que le formateur ou l'animateur soit simplement dans le rôle de participant et garant de la sécurité... » (R. Etienne 235 à 237).

« Je pense par contre qu'il faut du temps pour annoncer les règles, il faut prendre le temps, ne pas les dire en 3 secondes. Dans un groupe Balint, cela prend une demi-heure, 40 minutes pour installer le cadre ; je pense que c'est très important parce que les gens comptent sur vous en tant que garant du cadre. » (B. Pechberty 576-579)

Pour B. Pechberty, cet accompagnement est plus psychanalytique avec une gestion du transfert qui implique une position dissymétrique : « mais je pense aussi que dans la configuration du groupe, il faut une dissymétrie. L'animateur n'est pas un participant...Pourquoi il faut une dissymétrie ? En termes cliniques, c'est pour maintenir la possibilité d'un transfert possible. » (B. Pechberty 1009 à 1011). Pour J. Lévine, il y a une écoute et un regard tripolaire et il s'agit d'utiliser ce regard tripolaire : « La formation à la relation implique cette écoute, ce regard tripolaire sur l'autre. (J. Lévine 246-247) (cf. ancrages théoriques)

Pour conclure, en ce qui concerne la coanimation, trois experts sur quatre la pratiquent (B. Pechberty, R. Etienne et G. Wiel). J. Lévine n'en parle pas.

La plupart du temps, la formation se tient avec un seul conducteur, l'autre animateur restant en retrait. Chez B. Pechberty seul on peut aller jusqu'à une coanimation effective.

« C'est pour cela que là, cela peut être utile de travailler à deux...d'avoir un regard extérieur, pas extérieur, un regard de coanimation par rapport au matériel qu'on a partagé ensemble...Qui va avoir la parole ? Souvent, les animateurs se mettent d'accord entre eux : « moi, je me mets un peu en retrait... » (B. Pechberty 1051-1056)

« C'est fantastique parce que quand on coanime ça ne veut pas dire qu'il y a deux conducteurs. Il n'y en a qu'un. Donc la coanimation elle est alternée dans le temps... » (R. Etienne 1434 à 1436).

« mon collègue ou moi-même animons le stage, l'autre est en retrait. Ce qui est intéressant, c'est faire l'analyse du vécu après. » (G. Wiel 710-711). Le tableau ci-dessous permet de visualiser ce qui vient d'être énoncé.

	<b>G.A.P</b> G. Wiel	<b>G.E.A.S.E.</b> R. Etienne	<b>Soutien au Soutien</b> J. Lévine	<b>Groupe d'orientation</b> Balint. B. Pechberty
<b>Terminologie employée</b>	<b>Animateur</b> (31,38) <b>Accompagnateur</b> (336, 415) <b>Régulateur</b> (570)	<b>Formateur</b> (143, 236,1224) <b>Animateur</b> (142, 147, 231, 565) Conducteur Entraîneur	Animateur (694)	<b>Animateur</b> (289, 465, 472, 950, 987) <b>Formateur</b> (579,583)
<b>Compétences /Formation</b>	Avoir l'expérience d'avoir été accompagné au moins 5 ans (647) Travail sur les attitudes notamment d'écoute (137)	S'autoriser à conduire un G.E.A.S.E.(1299) Respecter le cadre du G.E.A.S.E.(1303) « Pour le moment, on renvoie à sa propre réflexion, sa propre conscience »1572	Formation de psychanalyste (639) Formation à la relation (246, 247) Doit être formé sur tous les temps du travail donc aussi avoir une connaissance du système éducatif (694)	Savoir écouter à minima (986) Avoir travaillé un peu sur soi (980) Avoir été impliqué dans des groupes cliniques. Travailler en groupe de supervision
<b>Connaissance du système éducatif et liens avec l'institution</b>	Enseignant école normale (111-116) Accompagnateur d'équipes pédagogiques Travail avec des classes (163 et suivantes) Intervenant IUFM (726)	Liens institutionnels forts : groupe de Clapiers issu du monde enseignant (profs et instits) et associatif militant (AROEVEN ET CEMEA) (924 et suivantes)	Intervention auprès de cadres de l'Education nationale (34) et d'enseignants (870à873) Expérience directe d'enseignement (694)	Nécessité d'une connaissance du monde enseignant Maintenir une proximité professionnelle (1005) formateur MAFPEN (133)
<b>Rôle</b>	Garant du cadre et de l'organisation (570) Faire vivre le groupe (640) Accompagner le groupe et parfois la personne.	Garant du cadre et de la sécurité du groupe (231-237) Rôle tutélaire (234) Rôle de participant (235) « suit » le groupe (86/87/1185/1195) Choix de la situation (409 et suivantes)	Ecoute et regard tripolaire (246/247) Clarification soit par des images soit par des apports théoriques psychanalytiques (668 à 670)	Gestion du transfert (1010) qui implique une position dissymétrique. (1008-1009)
<b>Co-animation</b>	Existe une co-animation (710) L'autre est en retrait et fait une sorte de méta-analyse entre animateurs. C'est une forme de supervision	Oui mais un seul conducteur avec alternance (1435-1436) Co-animer=continuer à apprendre de l'autre et « garantir » le label GEASE (1147) Co-animation, une		Un regard de co-animation (1053) qui sert la compréhension. Peut aller jusqu'à une co-animation effective (1056) Une supervision qui interroge les différences

#### **4.5 L'utilisation de l'écrit dans les groupes d'APP**

- **Chez l'animateur :**

Quel que soit le dispositif, l'animateur peut utiliser l'écrit comme mémoire des éléments clés de la situation et aussi des expressions, mots employés par le narrateur ou les participants. Les notes pourront servir à l'animateur dans sa compréhension de la situation et dans les phases de questionnement et d'interprétation.

La difficulté d'utilisation de l'écrit chez l'animateur réside dans le risque d'être « enfermé » dans ses notes ou de se laisser « dépasser » dans sa prise de note.

Il s'agit donc essentiellement d'une prise de note réduite basée sur des éléments et mots clés, forts de sens et de symbolique.

- **Chez les participants :**

L'utilisation de l'écrit par les participants est peu développée voire totalement absente.

Dans les groupes d'inspiration Balint et les groupes de Soutien au Soutien l'écrit n'est pas utilisé. La priorité est donnée à la parole et à l'association libre d'idées (dans un cadre facilitateur et protecteur). L'écrit introduirait une médiation et nuirait à l'élaboration des liens psychiques : « l'écriture c'est un rendre compte, un rendre compte à une instance, ce n'est pas rendre compte à l'animateur, c'est pas rendre compte au groupe ; l'écriture c'est du transfert » (J. Lévine 757-765). Dans ces deux dispositifs le récit professionnel est central et sert de base aux associations libres du ressenti et des idées.

Dans le groupe d'orientation Balint, les participants ne prennent pas de notes pendant la séance.

Le GEASE ne prévoit pas non plus d'utilisation de l'écrit. Toutefois celui-ci peut être utilisé comme facilitateur de la prise de parole, notamment en formation initiale. Dans ce cas il est utilisé au début de chaque phase, écrire les questions, écrire les hypothèses. Cette utilisation de l'écrit peut être utile lorsque dans un groupe, l'animateur a repéré depuis plusieurs séances qu'un ou des participant(s) ne prennent pas ou peu la parole.

Quelques animateurs de GEASE utilisent l'écrit de manière régulière avant chaque phase pour introduire une phase réflexive dans le dispositif et réduire les non-interventions.

L'écrit peut être aussi utilisé en GEASE pour résoudre un problème (1374-1384 )

Dans le GAP, l'utilisation de l'écrit est systématique dans la phase de propositions. Chaque participant écrit ses propositions et en fait don au narrateur (portée symbolique du don) « devant la feuille blanche qui sert uniquement des propositions, je m'interdis d'entendre la parole de l'autre avant de l'écrire moi-même » G. Wiel 717-721.

Cette méthode a pour objet d'éviter le conformisme du groupe et de faciliter la pensée avant l'écriture. Le narrateur reçoit plusieurs feuilles et commence avec le travail de lecture un processus de compréhension, construction, à partir de la situation qu'il a amenée et de ce qu'a construit le groupe.

Les dispositifs d'inspiration psychanalytique n'utilisent pas l'écrit, celui-ci signifiant un renvoi à l'instance parentale. Les dispositifs qui s'appuient sur la multiréférentialité l'utilisent de manière plus fréquente voire systématique, l'écrit introduisant une distance facilitant la



prise de parole ou bien matérialisant le don de chacun au narrateur, celui-ci devant entamer un processus de construction à partir de ces dons.

## **5. CADRE PRATIQUE :**

### **5.1. Paramètres communs :**

Les dispositifs accordent une importance fondamentale :

à la **régularité** des séances (pour le GAP deux jours par trimestre (553) ; pour le GEASE un contrat de cinq ou six fois (546-7) ; «... c'est très important de pouvoir suivre.. » Soutien au Soutien (735) ; pour le groupe d'orientation Balint une séance toutes les trois semaines (872) ou par mois (467, 877)).

à l'**assiduité** du groupe (pour le GAP «...contrat, engagement... » (567) ; pour le GEASE « ...Une des philosophies du GEASE, c'est de faire en sorte que chacun puisse être à son tour narrateur » (187-8), « ...quand on se voit la deuxième fois...on est presque sur un contrat de cinq ou six fois... » (546-7) ; contrat d'assiduité pour le Soutien au Soutien dans le cadre d'un financement personnel (717) ; pour le groupe d'orientation Balint « ...je pense que de toute façon elle doit être dite, c'est absolument indispensable... » (862), « ...si vous venez une fois sur deux, cela casse le lien du groupe. » (865)).

à l'**implication** de chacun « ...s'assurer que la participation à un groupe est bien individuelle...,une fois la liberté inscrite dans le groupe...contrat, engagement » (GAP 564-9) ; « Il faut une implication » (Soutien au Soutien 726-7).

Les éléments suivants complètent le caractère commun des dispositifs :

**Une analyse** de situation professionnelle nécessite en moyenne **une heure trente** quel que soit le dispositif. (GEASE (489-92), Soutien au Soutien (730-1), groupe d'orientation Balint (872-4)).

La **disposition** de la salle et le **lieu** sont des éléments déterminants. Leur choix n'est pas sans incidence. Pour tous les dispositifs, les participants sont disposés en carré, rectangle ou en cercle, permettant à chacun de voir les autres participants.

La **neutralité**, le **calme**, et l'utilisation de la **même salle** pour les séances sont des paramètres importants.

Ces points communs nous confirment la nécessité de ces dispositions pour permettre ensuite un travail d'élaboration des groupes d'analyse de pratiques.

### **5.2 Des différences :**

- **Les lieux**

Le Soutien au Soutien et le groupe d'orientation Balint (73-76, 224-37, 118) se déroulent rarement en établissement scolaire et lorsque c'est le cas les animateurs apportent des transformations au dispositif.

En revanche, le GAP (« nous organisons des journées...dans les établissements » 885-6, « sur des cas d'adolescents en demi-classe » 994-1002) et le GEASE (« ...GEASE

d'établissement,...Il y a des endroits stratégiques où on peut agir... » 1769-76) se déroulent plus souvent en établissement.

Pour le GEASE « ...faire travailler un établissement scolaire... » (1274-5) « ... est une façon d'apprendre la démocratie... » (1287) et « ...il ne se passe pas les mêmes choses que l'année d'avant... » (1277-78).

Ce travail en établissement est inconcevable sans une totale adhésion du chef d'établissement. « C'est qu'il montre par les moyens qu'il donne...que les équipes se sentent soutenues » (GAP 902-12), « ...il faudrait déjà eux qu'ils aient vécu un GEASE avant qu'il y ait un GEASE dans leur établissement... » (GEASE 1807-18).

Dans le Soutien au Soutien et le groupe d'orientation Balint il n'y a, généralement, pas de tables. « Mais les gens sont sans tables ? » « ...en général les cliniciens ont tendance à le faire quand même. » « A l'Agasas<sup>20</sup>, ils travaillent sans tables » (groupe d'orientation Balint 845-51)

- **La composition du groupe**

Le groupe d'orientation Balint ne convient pas pour les **néotitulaires** (941), alors que l'ensemble des **personnels** de la sphère pédagogique et éducative, exception faite des ATOSS, est cité dans les trois autres.

Dans le groupe d'orientation Balint, il est préférable que les participants ne fassent pas partie **d'une même équipe** professionnelle «...il faut vraiment que le groupe se sente protégé pour pouvoir, par moments, dire des choses très fortes. Le Balint protège davantage, là-dessus... » (454-455 mais aussi 120-26, 164-66, 232-37, 279-90, 451-8).

De même Pechberty met des limites à **l'hétérogénéité de groupe** : « Sinon, on peut plus s'identifier à celui qui parle ... » ( groupe d'orientation Balint 1304-7).

Dans les autres dispositifs, le groupe peut être homogène ou pas (pour le GAP « Il y a tous les cas de figure... » 1006-20).

Dans le GEASE, « Il peut y avoir des groupes multi... » (1780) mais il est souhaité que les participants n'aient «... pas de **lien hiérarchique** entre eux... » (1783), «...des chefs d'établissements...un GEASE dans leur établissement auquel ils n'iront pas... » (1817-8).

- **Le déroulement de la séance**

Une séance comporte **une** (GAP 190-2, GEASE 1352) ou **deux analyses** (Soutien au Soutien et Groupe d'inspiration Balint 874)

Chaque séance débute par **un temps de parole ouverte** soit : « comment la situation exposée a-t-elle évolué, qu'avez vous fait? » (GAP 732-3), soit : « Est-ce que quelqu'un à quelque chose à dire aujourd'hui »(GEASE 1627) ou **deux** «...le quelque chose à dire...» et «...le suivi...»(Soutien au Soutien 731). Ce sont des moments qui confortent la composition du groupe et qui le régulent également.

Dans le Groupe d'inspiration Balint « ça peut, c'est pas systématique...Cela permet à une personne de se remettre dans le climat du groupe » (1178-85 mais aussi 62-5). La durée de la séance est fonction de ce qui se passe (872-74).

---

<sup>20</sup> AGSAS : Association des Groupes de Soutien au Soutien

Lors d'une séance le GEASE peut être aussi précédé par des **apports de connaissances** sur un thème ayant émergé lors de la séance précédente (1608-9) ; ce que Wiel ne fait pas dans le GAP où « ...toute parole est accueillie... » (426) quitte à « ... reprendre après. Reprendre dans une démarche qui est l'entretien que l'animateur sollicite. » (431). Même posture dans le groupe d'orientation Balint, Pechberty préférant que le « formateur enseignant du côté clinique » privilégie l'écoute (82-91, 1024-38). Lévine trouve l'idée d'apport théorique (« ...mais je m'oblige à traduire en langage intermédiaire... » Soutien au Soutien 683) lors d'une séance intéressante, mais ne la pratique pas, pour le moment, le faisant au cours d'exposés (Soutien au Soutien 710).

Dans le GAP il y a **progressivité** dans la constitution du groupe « En amont des groupes d'accompagnement, des groupes de parole pour donner envie d'aller vers un groupe d'analyse » (558-9 et suivant jusqu'à 563 mais aussi 146-53).

Le GEASE est parfois suivi d'un **méta GEASE** « ... c'est la posture réflexive...expérimentée » (1339-40) quand les participants sont des formateurs ou des cadres de l'éducation nationale.

- **Le volontariat**

L'inscription à ces dispositifs repose sur le volontariat. Cette condition est incontournable pour le Soutien au Soutien et le Balint (1190-2, 1280-1). Il en est de même pour le GAP « C'est le volontariat...qui est le matériau essentiel, le cœur »(894) mais avec, au préalable des journées de sensibilisation dans les établissements scolaires (885-900). Le GEASE est souvent utilisé en formation initiale et donc a plus souvent un caractère obligatoire même si « Idéologiquement parlant, on ne peut pas rendre obligatoire la participation au GEASE » (389) ; « Maintenant...en IUFM, on est payé pour former des gens... » (391).

- **La taille des groupes**

La taille des groupes est clairement énoncée pour le Soutien au Soutien (10-12 personnes). Elle est évoquée pour le GAP « On se retrouve toujours à 14 » (556), « ... avec un groupe maximum de 25 stagiaires iufm » (726) ; pour le GEASE « ...donc il y en avait 7 qui participaient au GEASE... » (385), « ...quand un groupe de PE2 à 7 ou 8 GEASE...il y avait 70 PE2... à la fin ils étaient 99. » (609-15), ce qui nous laisse supposer des groupes de 14-15 personnes maximum. Pour les groupes d'orientation Balint le nombre de participants est aussi évoqué (10 personnes : 142-46, 830).

- **Institution et groupes**

L'initiative de la **mise en place** de ces dispositifs peut être d'ordre privée : c'est une offre proposée par un organisme ou une association. Elle peut être institutionnelle. Ainsi l'Education nationale peut proposer des groupes d'analyse de situations professionnelles. Dans ce cas les dimensions « commande » « objectif » « volontariat » sont à prendre en compte dans le choix des dispositifs.

- **La durée de vie des groupes**

Les groupes d'inspiration Balint (« d'habitude cela dure 1 an »(220), 2 ans (177-8) voir 3 ans (217)) et encore plus ceux relevant du S au S (5 ans voir plus) ont une longévité de plusieurs années avec un engagement des participants dans la durée (groupe d'orientation Balint 659-

63). Pour le GAP « Il y a des personnes qui sont là depuis des années... et d'autres qui quittent le groupe au bout d'un an »(554-5 mais aussi 103-4).

*Au delà de ces différences cette étude montre, aussi, des similitudes entre les deux dispositifs de type clinique que sont le groupe d'orientation Balint et le Soutien au Soutien (critères des lieux, du nombre d'analyses par séance, du non apport de connaissances lors d'une séance, du volontariat, de la taille et de la durée du groupe)*

## **6 L'ÉVALUATION DES EFFETS**

L'évaluation des effets est relativement difficile à mener, vu notamment la lenteur des processus d'évolution. De plus, elle n'est pas très « fiable ». Il s'agit plutôt « d'estimation qualitative » (R. Etienne 1728), qui s'appuie sur des éléments hétérogènes :

les dires des participants,

leur présence même : « le fait que les personnes reviennent » (J. Levine 684)),

leurs capacités manifestées au sein du groupe,

le suivi des cas « travaillés » (pour le GAP et le Soutien au soutien) qui témoignent de changements positifs.

Mais il y a toujours une modification (lente) du sujet, de sa relation aux autres, de sa relation aux situations et à son métier.

Les experts citent également d'autres indicateurs d'évolution, constitués à partir d'observations directes ou de propos des participants.

**Le GAP** modifie les attitudes des participants : « ... on ne peut faire évoluer les attitudes que lorsqu'elles sont exprimées... en début de parcours, j'exprime ma défense et ma volonté de puissance ... au bout de plusieurs séances, ... il y a une évolution dans les attitudes » (471-474). Les participants développent des capacités d'écoute ou/ et des capacités à faire des propositions : « les indicateurs, c'est le développement de la qualité d'écoute et de la richesse de propositions » (894-895). Le GAP modifie aussi l'appréciation du métier, que les participants voient alors de façon positive : « les indicateurs, c'est toutes ces paroles prononcées par les praticiens en termes de gratification professionnelle : ce métier m'intéresse » (897-898). Leur assiduité et leur désir de participer sont également de bons indicateurs des bénéfices que chacun tire du GAP : « ... les vrais indicateurs c'est le retour des personnes dans les dispositifs, quand ils reviennent, c'est leur désir » (892-893).

Par ailleurs, la transposition en classe de la logique d'accompagnement du GAP s'est traduite par une amélioration de la cohésion du groupe d'élèves, cohésion mesurée par des tests sociométriques : « les tests étaient très convaincants du degré de cohésion du groupe » (907).

Cet impact positif se traduit actuellement par une diffusion de cette stratégie de travail au niveau des professeurs principaux, « c'est fabuleux comme effet sur le climat de l'établissement » (915). Cet impact positif amène aussi à envisager d'étendre le dispositif au niveau des équipes de direction : « Ce travail ne peut se faire que si les chefs d'établissement sont d'accord et maintenant on arrive à donner la priorité à l'accompagnement des équipes de direction » (916-917).

**Les effets du GEASE** se repèrent dans une plus grande participation à « la co-construction du sens » (1768) des situations, et ce parce qu'une spécificité du GEASE est cette visée d'entraînement : « alors, qu'est-ce qui nous caractérise ? c'est cet accent mis sur l'entraînement » (1221-1222). Il s'agit donc, par la participation régulière à un GEASE, de

développer des capacités à analyser les situations professionnelles. Il s'agit ainsi d' « un puissant moteur de développement professionnel et personnel » (1732-1733) : perçu comme outil de formation, il apporte sa contribution spécifique au développement de « réseaux pour la formation d'enseignants, de CPE, de chefs d'établissement » (1748-1750).

**Les effets du soutien au soutien** se repèrent sur le long terme dans les changements constatés par les protagonistes sur eux-mêmes, leurs pratiques, notamment par le suivi des cas travaillés : « le suivi est peut-être un mode d'évaluation irremplaçable » (787).

Les participants disent que leur perception d'eux-mêmes évolue : « la chose qui change le plus c'est l'image que se fait l'enseignant de lui-même » (795); mais leur perception des autres aussi évolue. Dès lors, se développe chez les participants l'intention de comprendre l'autre, la situation. Leurs modalités d'action, notamment dans leur rapport à l'autre, évoluent aussi, y compris de façon très concrète dans les choix « ... on a des choses étonnantes dans les effets, c'est-à-dire qu'un enseignant nous dit : ma classe, c'est plus la même qu'avant, j'ai changé de dispositif, les tables ne sont plus mises de la même façon, ma conception de l'élève fait que j'ai fait ceci ou cela, l'accueil, je ne le fais plus de la même façon, les sanctions, je ne les traite plus de la même façon ... » (790-792). L'enseignant retrouve en outre, sa « capacité de gérer les choses » (687), à trouver une autre façon de gérer une classe, les relations avec les enfants et les parents.

Cela s'opère grâce à la fréquentation régulière du groupe et non par une participation unique : « le fait de participer à un groupe, avec tout ce que le groupe apporte, fait qu'on n'est plus le même faisant partie d'un groupe ou étant livré à soi-même » (796-797).

**Le groupe d'orientation Balint** modifie « ... le rapport aux savoirs et à la transmission.. » (1269-1270). Sont perceptibles des changements dans des stratégies d'enseignement, des changements d'appréciation des autres : « ... les enjeux relationnels effectivement avec les élèves, avec le groupe, prendre une meilleure distance... » (1270-1271), une plus grande tolérance à l'altérité: « si je supporte beaucoup mieux et même que j'arrive un peu à apprécier les élèves qui sont pas comme moi j'étais à leur âge, c'est plutôt sympathique » (1259-1260). Les changements sont aussi lisibles dans les modifications au niveau des enjeux relationnels : les relations avec les élèves, la classe et les collègues se modifient. « C'est une certaine posture psychoprofessionnelle qui s'est un petit peu modifiée ... » (977-978), « ... ces groupes amènent un changement limité de la personnalité professionnelle, un changement limité [mais] sous-entendu irréversible, on ne peut pas revenir en arrière... » (979-980).

Le tableau suivant essaie de synthétiser les effets des différents dispositifs en essayant de catégoriser les « indicateurs » donnés par les experts selon la grille d'analyse des compétences spécifiquement développées par l'APP, (cf. 1 L'état de la question, p.13-14) que nous avons élaborée. Les 3 catégories proposées concernent :

- les modifications du « soi professionnel » (en rouge et gras dans le tableau)
- les modifications de « l'agir professionnel » (en bleu et italique dans le tableau)
- les modifications du « soi personnel » (en vert dans le tableau)

sans toutefois pouvoir toujours limiter l'appartenance de chaque item cité à une seule catégorie.

	<b>Le GAP</b>	<b>Le GEASE</b>	<b>Le soutien au soutien</b>	<b>Le groupe d'orientation Balint</b>
<b>ce qui est déclaré par les participants</b>	<p>- au niveau de la volonté de puissance et des défenses personnelles</p> <p>- <i>évolution des situations rapportées</i></p> <p>- <i>meilleure cohésion des groupes d'élèves qui ont travaillé dans la logique d'accompagnement du GAP (tests sociométriques évaluant la cohésion du groupe classe)</i></p>	<p><b>développement personnel et professionnel</b></p>	<p>- <b>dépassement de l'empêchement à penser</b></p> <p>- <b>image de soi</b></p> <p>- <b>intention de comprendre</b></p> <p>- <i>meilleure capacité à gérer les choses</i></p> <p>- <i>changements relationnels évoqués dans le suivi</i></p>	<p>- <b>au niveau du rapport au savoir et à la transmission</b></p> <p>- <b>au niveau des enjeux relationnels</b></p> <p>- <b>changement de la personnalité professionnelle</b></p>
<b>ce qui est observé au sein même du groupe lors des séances d'APP</b>	<p>- développement de la qualité d'écoute</p> <p>- <b>développement de la richesse des propositions</b></p> <p>- <b>assiduité</b></p>	<p>- <b>évolution dans la co construction du sens</b></p> <p>- <b>développement des capacités d'analyse</b></p>	<p>- <b>dépassement de l'empêchement à penser</b></p> <p>- <b>assiduité</b></p>	<p>- <b>au niveau du rapport au savoir et à la transmission</b></p> <p>- <b>au niveau des enjeux relationnels</b></p>

## Partie 4

### LES RESULTATS DE L'ENQUETE

L'analyse de l'enquête n'est que partielle faute de temps. Elle pourra être complétée par la suite et nécessite un travail important.

#### 1. Les résultats aux questions fermées

##### 1.1 Identité

- **sexe**

Le sexe ratio de l'échantillon correspond à celui du corps professoral du premier degré (69 % de femmes, chiffres clé 2002-2003) mais est très différent de celui du second degré (43 % de femmes, chiffres prenant en compte les collègues, LEGT et LP).

	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	1.2%
masculin	69	28.3%
féminin	172	<b>70.5%</b>
TOTAL OBS.	244	100%

- **âge**

Un tiers des participants sont de jeunes professeurs de 22 à 30 ans. Cette classe d'âge correspond à un mode dans la courbe de distribution statistique en ce qui concerne les professeurs du premier degré (chiffres clé 2002-2003).

	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	1.2%
Moins de 22	4	1.6%
De 22 à 30	85	<b>34.8%</b>
De 30 à 39	38	15.6%
De 39 à 47	57	23.4%
De 47 à 55	30	12.3%
55 et plus	27	11.1%
TOTAL OBS.	244	100%

- **Nombre d'années de service**

44 % des participants de l'échantillon sont effectivement jeunes dans le métier : ils exercent depuis moins de 4ans.

Par contre, 41 % ont plus de 12 ans de métier.

nombre d'années de service?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	12	4.9%
Moins de 2	46	<b>18.9%</b>
De 2 à 4	61	<b>25.0%</b>
De 4 à 6	13	5.3%
De 6 à 8	5	2.0%
De 8 à 10	4	1.6%
De 10 à 12	4	1.6%
12 et plus	99	<b>40.6%</b>
TOTAL OBS.	244	100%

## 1.2 Les séances d'analyse des pratiques (A.P.P.)

- **Participation à d'autres APP**

La moitié des participants a déjà une expérience de l'APP.

participé autre app	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	2.0%
oui	124	50.8%
non	115	47.1%
TOTAL OBS.	244	100%

- **Contexte**

Les deux contextes principaux de participation à l'APP dans l'échantillon sont d'une part la formation continue, d'autre part la formation initiale.

contexte	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	22	9.0%
formation initiale	91	37.3%
formation continue	122	50.0%
formation de formateurs	20	8.2%
autre	23	9.4%
TOTAL OBS.	244	

- **Nom du dispositif**

Les trois quart des participants identifient le dispositif auquel ils participent.

nom dispositif connu	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	15	6.1%
oui	182	74.6%
non	47	19.3%
TOTAL OBS.	244	100%

- **Obligation institutionnelle?**

La participation est volontaire pour 64 % de l'échantillon et obligatoire pour 33 %. Cette différenciation très nette permet d'envisager la recherche de corrélations éventuelles (voir chapitre suivant).

obligation institutionnelle?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	2.9%
oui	80	32.8%
non	157	64.3%
TOTAL OBS.	244	100%



- **Classement objectifs**

Dans la liste suivante, classez du plus important au moins important vos trois objectifs principaux (respectivement de 1 à 3)

classement objectifs	Fréquence de rang 1	Fréquence de rang 2	Fréquence de rang 3	Fréquence totale
Non réponse	2.9%	1.6%	2.0%	2.9%
pour connaître ce que c'est	4.9%	3.3%	3.3%	11.5%
pour connaître un dispositif	2.9%	4.5%	7.8%	15.2%
pour rompre avec mes habitudes	2.9%	6.1%	14.3%	23.4%
pour chercher de l'aide	7.4%	11.9%	13.1%	32.4%
pour prendre du recul	23.4%	26.6%	16.8%	66.8%
pour modifier ma pratique	16.0%	13.9%	24.2%	54.1%
pour échanger avec les autres	39.3%	29.1%	13.5%	82.0%
autre	0.4%	0.0%	0.4%	0.8%

➤ Les objectifs sont donc pour les participants par ordre de priorité :

1. échanger
2. prendre du recul
3. modifier sa pratique

- **Le groupe d'A.P.P. est :**

Dans la plupart des cas, il s'agit d'un groupe de pairs. Cependant, il semble que la question n'ait pas été bien comprise.

groupe d'A.P.P. est :	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	14	5.7%
un groupe de pairs	127	52.0%
un groupe intercatégoriel	96	39.3%
autre	7	2.9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>244</b>	<b>100%</b>

- **Nombre de séances**

80 % des participants avaient déjà effectué au moins trois séances.

nb séances	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	2.5%
Moins de 3	49	20.1%
De 3 à 4	82	33.6%
De 4 à 6	62	25.4%
De 6 à 8	9	3.7%
De 8 à 10	2	0.8%
10 et plus	34	13.9%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>244</b>	<b>100%</b>

- **Avez-vous eu des appréhensions avant le déroulement d'une ou plusieurs séances ?**

	Nb. cit.	Fréquence
appréhensions avant		
Non réponse	3	1.2%
oui	59	24.2%
non	182	74.6%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>244</b>	<b>100%</b>

- **Avez vous eu des appréhensions pendant le déroulement d'une ou plusieurs séances?**

appréhension pendant	Nb. cit.	Fréquence
Non réponse	3	1.2%
oui	55	22.5%
non	186	76.2%
TOTAL OBS.	244	100%

Peu de participants de l'échantillon appréhendent avant ou pendant le travail en APP.

- **Un protocole (dispositif) vous a-t-il été présenté ?**

protocole présenté	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	10	4.1%
oui	215	88.1%
non	19	7.8%
TOTAL OBS.	244	100%

Le protocole a été présenté dans 90 % des cas.

- **Un protocole vous semble-t-il nécessaire?**

protocole nécessaire?	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	13	5.3%
oui	206	84.4%
non	25	10.2%
TOTAL OBS.	244	100%

Le protocole est nécessaire pour les participants.

- **Avez-vous pris la parole?**

parole?	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	3	1.2%
oui	235	96.3%
non	6	2.5%
TOTAL OBS.	244	100%

- **Pourquoi avez-vous pris la parole ?**

pourquoi avez-vous pris la parole ?	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	9	3.7%
pour faire fonctionner le dispositif	78	32.0%
parceque j'étais narrateur (exposant)	95	38.9%
Parce que le sujet m'intéressait professionnellement	178	73.0%
pour rompre le silence	19	7.8%
parceque le sujet m'évoquait quelque chose	171	70.1%
autre	11	4.5%
TOTAL OBS.	244	

Quasiment tous les participants ont pris la parole et principalement par intérêt professionnel.

- **Avez-vous utilisé l'écrit?**

Un grand nombre de participants ont utilisé l'écrit sans que l'on puisse déterminer si cela était utile ou gênant (grand nombre de non réponses pour ces deux dernières questions).

Avez-vous utilisé l'écrit?	Nb. cit.	Fréquence
Non réponse	6	2.5%
oui	137	56.1%
non	101	41.4%
TOTAL OBS.	244	100%

### 1.3 L'animateur

- **Qu'attendez-vous de l'animateur ?**

- Qu'il soit garant du dispositif :

	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	11	4.5%
Sans importance	7	2.9%
Peu important	25	10.2%
Assez important	46	18.9%
Très important	155	63.5%
TOTAL OBS.	244	100%

- qu'il donne son point de vue

	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	25	10.2%
Sans importance	39	16.0%
Peu important	51	20.9%
Assez important	81	33.2%
Très important	48	19.7%
TOTAL OBS.	244	100%

- qu'il participe aux différentes étapes

	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	29	11.9%
Sans importance	18	7.4%
Peu important	47	19.3%
Assez important	89	36.5%
Très important	61	25.0%
TOTAL OBS.	244	100%

- qu'il reste neutre

	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	25	10.2%
Sans importance	39	16.0%
Peu important	30	12.3%
Assez important	49	20.1%
Très important	101	41.4%

TOTAL OBS.	244	100%
------------	-----	------

- A la fin de la séance, qu'il analyse ce qui s'est passé dans le groupe en donnant un éclairage théorique.

	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	10	4.1%
Sans importance	21	8.6%
Peu important	27	11.1%
Assez important	67	27.5%
Très important	119	48.8%
TOTAL OBS.	244	100%

- A la fin de la séance, qu'il apporte un éclairage théorique à propos de la situation évoquée.

attentes5	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	8	3.3%
Sans importance	24	9.8%
Peu important	37	15.2%
Assez important	60	24.6%
Très important	115	47.1%
TOTAL OBS.	244	100%

- *On constate ici, une cohérence avec les entretiens des experts excepté sur un point : une partie des participants souhaite que l'animateur intervienne en donnant son point de vue (33 %) ou en apportant un éclairage théorique (47 %). S'agit-il des participants se trouvant en formation initiale ?*

- **Pour vous, connaître le statut de l'animateur, c'est...**

statut animateur connu	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	7	2.9%
Sans importance	45	18.4%
Peu important	49	20.1%
Assez important	80	32.8%
Très important	63	25.8%
TOTAL OBS.	244	100%

- **Pour favoriser l'A.P.P.,**

- il est important que l'animateur soit extérieur à l'éducation nationale

statut animateur	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	51	20.9%
Sans importance	119	48.8%
Peu important	39	16.0%
Assez important	20	8.2%
Très important	15	6.1%
TOTAL OBS.	244	100%

- il est important que l'animateur connaisse l'éducation nationale

statut animateur1	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	20	8.2%
Sans importance	35	14.3%
Peu important	21	8.6%
Assez important	41	16.8%
Très important	127	52.0%
TOTAL OBS.	244	100%

- il est important que l'animateur appartienne à l'Education Nationale

statut animateur2	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	28	11.5%
Sans importance	77	31.6%
Peu important	48	19.7%
Assez important	45	18.4%
Très important	46	18.9%
TOTAL OBS.	244	100%

- il est important que l'animateur soit un pair

statut animateur3	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	21	8.6%
Sans importance	89	36.5%
Peu important	55	22.5%
Assez important	41	16.8%
Très important	38	15.6%
TOTAL OBS.	244	100%

- *L'origine et le statut de l'animateur semblent indifférents à la majorité des participants ; en revanche, sa connaissance du système éducation nationale est majoritairement recommandée.*

#### 1.4 - Les effets des dispositifs

- **Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos pratiques professionnelles?**

- plutôt au niveau de la préparation de vos interventions pédagogiques

prépa interventions	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	21	8.6%
oui	92	<b>37.7%</b>
non	131	53.7%
TOTAL OBS.	244	100%

- plutôt au niveau de l'animation de vos interventions pédagogiques

animation interventions	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	28	11.5%
oui	115	<b>47.1%</b>
non	101	41.4%
TOTAL OBS.	244	100%

- plutôt au niveau de l'analyse a posteriori de vos interventions pédagogiques

analyse interventions1	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	36	14.8%
oui	130	<b>53.3%</b>
non	78	32.0%
TOTAL OBS.	244	100%

- *La participation à l'APP semble avoir plus d'impact sur l'animation et l'analyse des interventions pédagogiques des participants que sur la préparation.*

- **Votre participation a-t-elle eu un impact personnel?**

impact personnel?	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	16	6.6%
oui	135	55.3%
non	93	38.1%
TOTAL OBS.	244	100%

- **Votre participation a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champ professionnel? (élèves, collègues, parents...)**

relations aux autres professionnel	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	20	8.2%
oui	125	51.2%
non	99	40.6%
TOTAL OBS.	244	100%



- **Votre participation a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champ personnel?**

relations aux autres personnel	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	24	9.8%
oui	62	25.4%
non	158	64.8%
TOTAL OBS.	244	100%

- **Votre participation a-t-elle modifié votre rapport à l'institution?**

institution	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	19	7.8%
oui	62	25.4%
non	163	66.8%
TOTAL OBS.	244	100%

- **Votre participation vous a-t-elle incité à rechercher des données théoriques?**

recherche de données théoriques	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	18	7.4%
oui	82	33.6%
non	144	59.0%
TOTAL OBS.	244	100%

➤ *Si l'APP semble avoir eu un impact personnel (55 %), cet effet ne se vérifie pas au niveau des relations (65 % de non) ni dans le rapport à l'institution (67 % de non), pas plus que pour la recherche de données théoriques (60 % de non) . En revanche les participants disent que l'APP modifie les relations aux autres dans le champ professionnel (51 %).*

- **Pensez-vous avoir perdu votre temps?**

Pensez-vous avoir perdu votre temps?	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	7	2.9%
Jamais	116	47.5%
Rarement	54	22.1%
Occasionnellement	56	23.0%
Assez souvent	7	2.9%
Très souvent	4	1.6%
TOTAL OBS.	244	100%

- **Avez-vous envie de continuer un groupe d'A.P.P.?**

continuer l'APP	Nb. cit.	Fréquence .
Non réponse	18	7.4%
oui	183	75.0%
non	43	17.6%
TOTAL OBS.	244	100%

75 à 80 % des participants ont une perception positive du travail en APP.

## 2. Analyse de l'intervention de différentes variables sur les modifications professionnelles

### 2.1 - La variable « obligation »

80 participants contre 157 ont répondu oui à la question 13 : « avez-vous participé à cette action pour répondre à une obligation de l'institution ? ».

Cela correspond au contexte de la formation des participants :

formation initiale	91	37.3%
formation continue	122	50.0%
formation de formateurs	20	8.2%

66% des participants qui ont répondu « oui » étaient en formation initiale, alors que 64% des participants qui ont répondu « non » étaient en formation continue, comme le montre le tableau croisé suivant :

context	Non réponse	formation initiale	formation continue	formation de formateurs	autre	TOTAL
<b>obligation institutionnelle</b>						
Non réponse	100%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	<b>100%</b>
oui	3,8%	66,3%	26,3%	1,3%	6,3%	<b>100%</b>
non	7,6%	24,2%	64,3%	12,1%	11,5%	<b>100%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>9,0%</b>	<b>37,3%</b>	<b>50,0%</b>	<b>8,2%</b>	<b>9,4%</b>	<b>100%</b>

L'ensemble des données suivantes permet d'analyser l'impact de cette obligation sur les effets perçus par les participants dans les champs professionnels et personnels



- **Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos pratiques pédagogiques plutôt pour la préparation des interventions ? (question 49)**

Cette colonne n'apporte pas d'indication, excepté dans les cas de réponses multiples

prépa interventions		oui		Non réponse	
N	%		%		%
7	Non réponse	42.9		0.0	42.9
80	oui	20.0		0.0	2.5
157	non	46.5		0.0	10.2

Ce tableau, comme les suivants, met en relation la variable « obligation » (question 13) avec les réponses aux questions concernant les modifications dans les pratiques professionnelles (questions 49 et suivantes)

Ainsi la première ligne se lit : « 42.9% des 7 non réponses à la question 13 pensent avoir modifié leurs pratiques pédagogiques à la suite de leur participation au groupe d'APP.

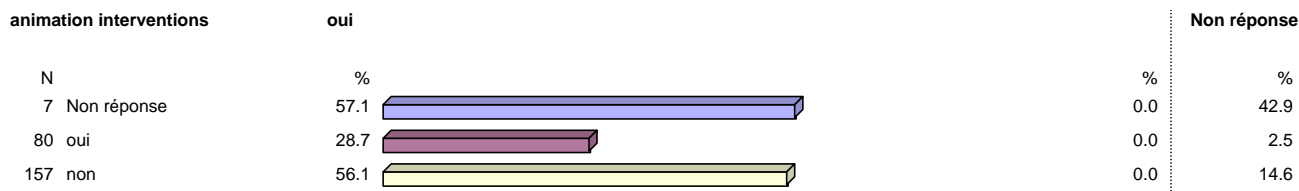
La seconde ligne indique le pourcentage (20%) des participants soumis à l'obligation de participation (80 participants) ayant répondu « oui » à cette question 49.

La troisième ligne indique que 46,5% des participants ayant répondu non à l'obligation institutionnelle déclarent avoir modifié leurs pratiques professionnelles de préparation suite à leur participation à l'APP.

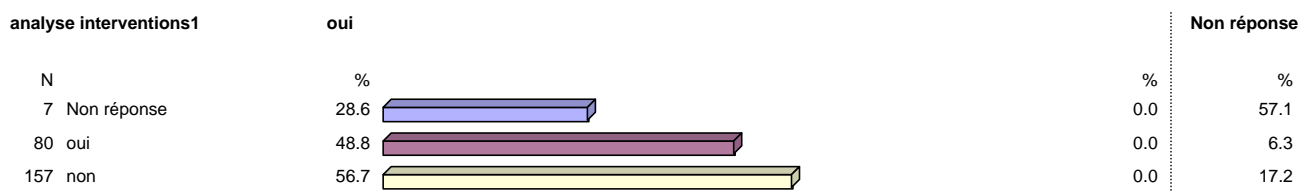
Donc, nous observons de façon significative des modifications nettement moins importantes (20% contre 46%) dans la préparation des interventions pédagogiques des personnes soumises à l'obligation de participation par rapport à celles qui sont volontaires.

Les résultats suivants vont dans le même sens : **l'efficacité du dispositif est perçue comme plus forte chez les participants volontaires** que ce soit dans le champ professionnel ou personnel.

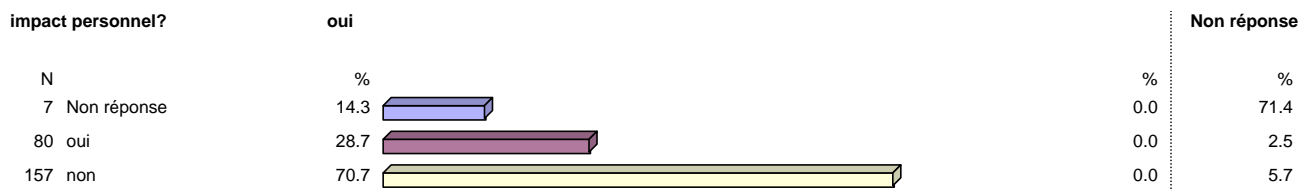
- **Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos pratiques pédagogiques - plutôt au niveau de l'animation de vos interventions pédagogiques ?**



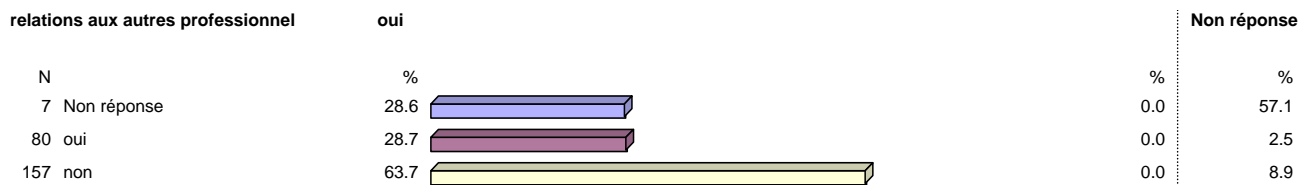
- **Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos pratiques pédagogiques - plutôt au niveau de l'analyse a posteriori de vos interventions pédagogiques ?**



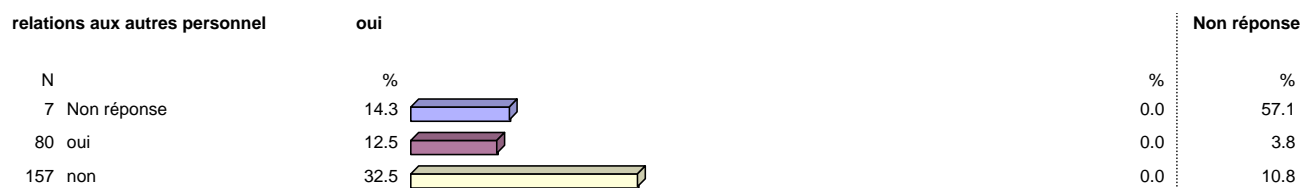
- **Votre participation a-t-elle eu un impact personnel?**



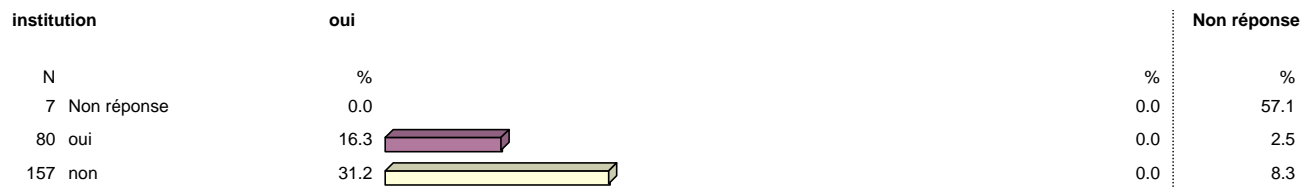
- **Votre participation a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champ professionnel? (élèves, collègues, parents...)**



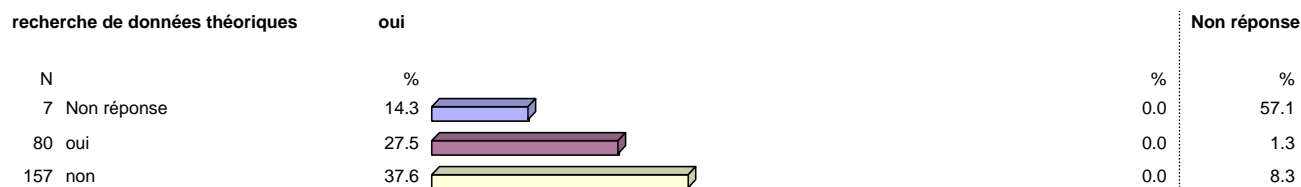
•  **Votre participation a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champ personnel?**



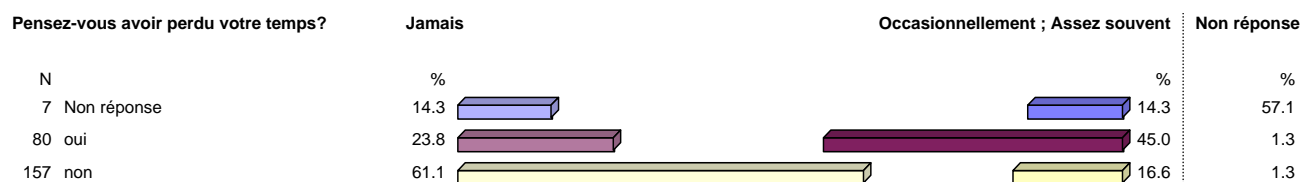
•  **Votre participation a-t-elle modifié votre rapport à l'institution?**



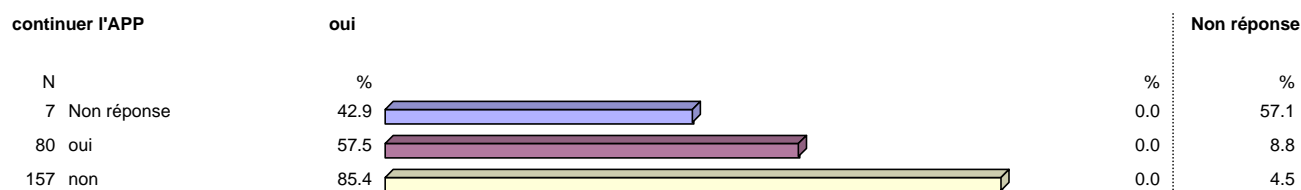
•  **Votre participation vous a-t-elle incité à rechercher des données théoriques?**



•  **Pensez-vous avoir perdu votre temps?**



•  **Avez-vous envie de continuer un groupe d'A.P.P.?**

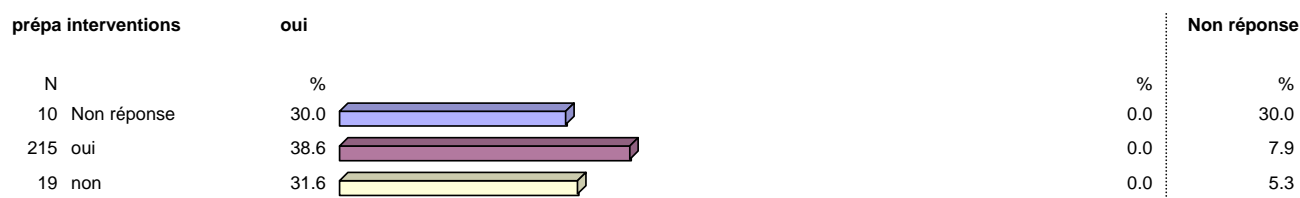


## 2.2 - La variable « présentation du protocole »

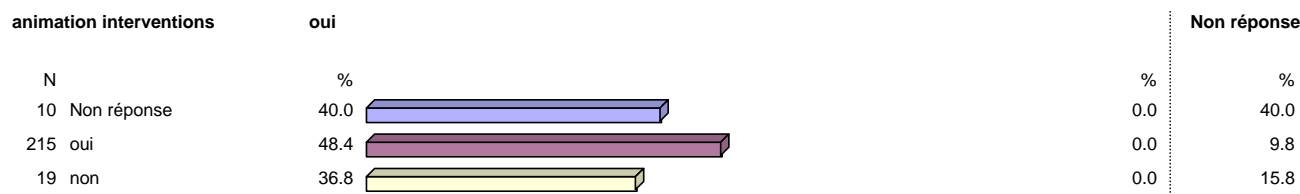
La présentation du protocole se fait de façon très générale (215 cas sur 244). En tenant compte du fait que la « non présentation » est plus rare et moins représentative (19 cas sur 244), on peut toutefois essayer de voir si cette présentation peut être corrélée aux modifications professionnelles déclarées par les participants.

On constate que dans le cas d'une « présentation du protocole » (réponses horizontales « oui ») certaines modifications sont légèrement plus importantes, notamment « l'analyse » réflexive « le rapport à l'institution » et « la recherche de données théoriques » :

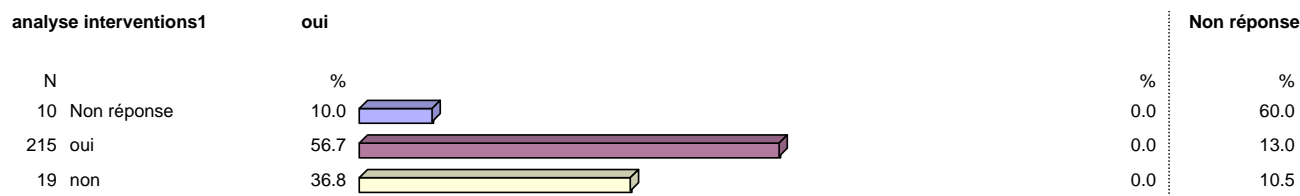
- **Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos pratiques pédagogiques plutôt au niveau de la préparation de vos interventions pédagogiques ?**



- **Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos pratiques pédagogiques plutôt au niveau de l'animation de vos interventions pédagogiques**



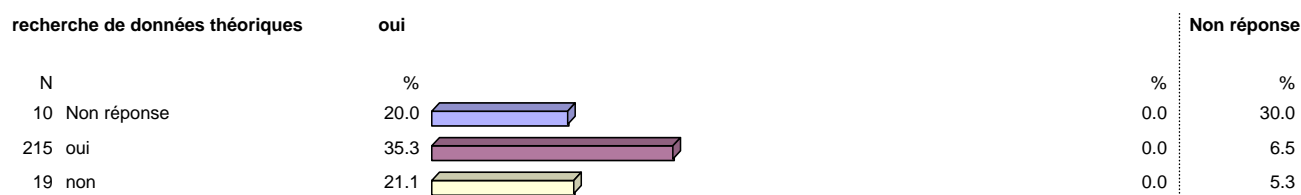
- **Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos pratiques pédagogiques plutôt au niveau de l'analyse a posteriori de vos interventions pédagogiques**



- Votre participation a-t-elle modifié votre rapport à l'institution?**

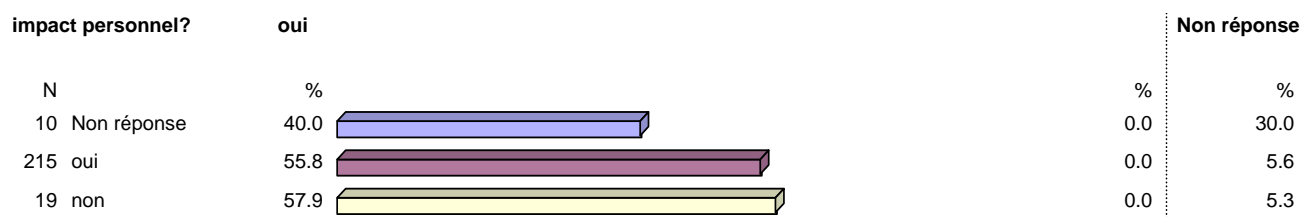


- Votre participation vous a-t-elle incité à rechercher des données théoriques?**

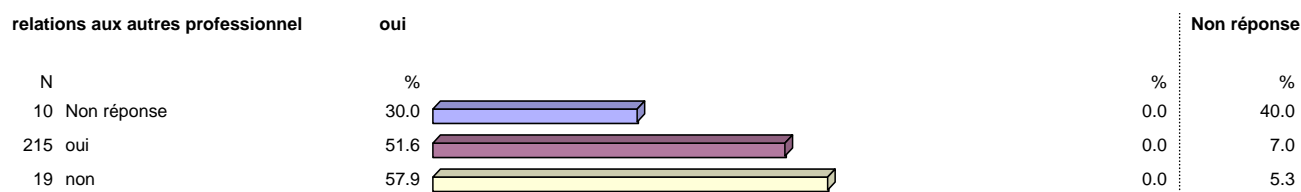


*Inversement on constate que la « présentation du protocole » agit très peu sur les dimensions relationnelles et personnelles*

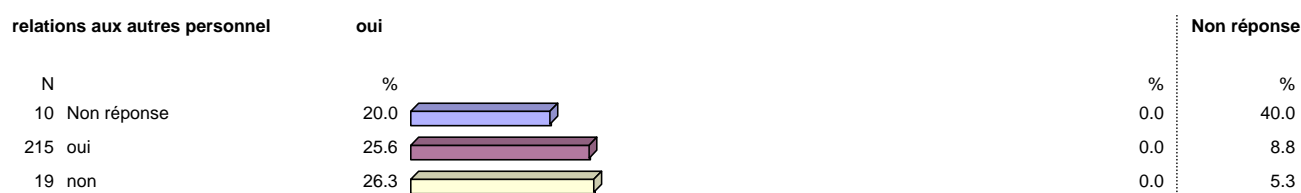
- Votre participation a-t-elle eu un impact personnel?**



- votre participation a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champ professionnel? (élèves, collègues, parents...)**



- votre participation a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champ personnel?**



## CONCLUSION

Cette recherche avait l'objectif ambitieux de mettre en synergie d'une part l'analyse comparative de quatre dispositifs d'APP, identifiés comme tels car correspondant aux caractéristiques d'une démarche de formation professionnalisante de Marguerite Altet, et d'autre part, les résultats d'une enquête auprès de participants à des groupes d'APP et de leurs animateurs ; ceci de façon à cerner des modifications de pratiques professionnelles et le développement de compétences professionnelles. Cet objectif n'a été que partiellement atteint. En effet, bien que pendant ces deux années de travail, nous ayons essayé de mener parallèlement les différents champs de la recherche visée, l'approfondissement théorique, la conception des entretiens avec les experts et celle des questionnaires, le traitement approfondi des données recueillies n'a pu se faire que sur l'analyse des entretiens avec les experts, faute d'un temps suffisant pour exploiter plus avant les réponses aux questionnaires. Le questionnaire en direction des animateurs n'a pu, lui, faire l'objet d'aucune exploitation (alors que ces données pourraient permettre de mieux cerner la balance entre la complémentarité ou la divergence des types de dispositifs annoncés), et nous n'avons produit pour le questionnaire en direction des participants qu'une première approche statistique descriptive. Celle-ci mériterait d'être approfondie pour étudier la mise en lien entre la perception qu'ont les participants de leurs éventuelles modifications professionnelles avec les conditions de fonctionnement des dispositifs auxquels ils ont participé. Cette conclusion ne reprendra donc que des éléments issus de l'analyse des entretiens avec les experts des quatre dispositifs étudiés.

Cette analyse comparative nous semble représenter une avancée dans la compréhension fine de ce qui se joue dans ces quatre dispositifs d'APP, dans la connaissance approfondie de leurs fonctionnements et de leurs rouages, ainsi que dans celle des courants théoriques qui les fondent.

En conclusion principale, cette recherche montre non pas une opposition fondamentale entre ces quatre dispositifs (avec par exemple l'éternelle opposition entre les approches dites cliniques et les autres plus cognitives et/ou sociologiques), mais bien plutôt des différences de centration ou d'orientations, qui s'articulent dans une même volonté d'aide autour de points clés communs.

Nous avons pu ainsi mettre en évidence une visée commune aux quatre dispositifs : celle d'une dynamique de transformation, d'évolution pour aller vers un meilleur vécu professionnel et une posture réflexive, en analysant en profondeur ce vécu. Pour cela, il s'agit chaque fois, de travailler en groupe, une et une seule situation professionnelle, la plupart du temps, une situation difficile, qui sera évoquée par un narrateur. La démarche d'APP des quatre dispositifs s'appuie sur différents courants théoriques de référence, mais au-delà de ces références, trois ancrages liés les uns aux autres ont émergé auxquels chaque expert accorde une importance fondamentale. En premier lieu, la question de l'implication de chaque membre du groupe, qu'il soit narrateur, participant ou même animateur, intervient comme élément fondateur de l'existence du groupe et de son évolution. En second lieu, l'importance de cette dimension groupale, à la fois lieu d'écoute et de protection du narrateur, mais également à la source de l'intelligibilité de la situation évoquée, est le rouage essentiel du travail qui se construit. A l'appui de l'importance de cette dimension groupale, les quatre experts évoquent différentes références notamment psychanalytiques. En dernier lieu, le concept de non-directivité au sein d'un cadrage rigoureux est à la base du fonctionnement des dispositifs; non

directivité rogérienne, qui permet à la parole de circuler, et à la pensée d'élaborer et/ou de s'élaborer.

Le cadrage rigoureux évoqué ci-dessus s'appuie sur un protocole de fonctionnement du groupe, constant et répétitif, et sur des règles éthiques. En effet, la succession dans un certain ordre de différentes phases (phase de récit, phase de compréhension et phase de modification) est une constante des quatre dispositifs. Ce déroulement spécifique, qui ne dure pas moins d'une heure et demie, permet la maturation de la pensée du groupe, et ainsi l'émergence des associations compréhensives, bases du travail d'analyse, qui donnent sens à la situation évoquée. Pour que ceci puisse se dérouler, les règles de confidentialité, de non jugement et de non conseil sont fondamentales. En tout cela, l'animateur est un élément clé pour les quatre dispositifs en tant que garant du respect du cadre et de ces règles, afin d'assurer la sécurité de tous. Pour les quatre experts, il est nécessaire que cet animateur ait une bonne connaissance du système éducatif et de l'institution scolaire. Il doit être formé à l'écoute clinique, et avoir fait l'expérience d'avoir été accompagné en groupe pendant plusieurs années. Une supervision de ces animateurs est également essentielle.

De façon plus pratique, le cadrage rigoureux s'appuie aussi sur plusieurs paramètres incontournables : la régularité des séances, le volontariat et l'assiduité de participation, la reconduction des lieux de rencontre et la disposition spatiale toujours semblable des participants (en cercle).

Enfin, au niveau de l'évaluation des effets de leurs dispositifs d'APP, les quatre experts s'accordent pour signaler une modification positive, lente, des sujets du groupe, au niveau de leurs relations aux autres, aux situations professionnelles et de leur vision du métier. Pour asseoir ces changements positifs, les experts s'appuient sur les dires des participants, le "suivi" des cas travaillés précédemment, l'assiduité participative et l'intérêt manifesté par les personnes au cours des séances d'APP. En cela, nous avons pu dire que ces dispositifs d'APP provoquent des modifications à différents niveaux, modifications du soi professionnel, de l'agir professionnel et parfois du soi personnel.

En ce qui concerne, cette fois, non plus les points communs, mais plutôt les différences dans les approches, nous ne pouvons reprendre ici le détail des spécificités que nous avons décrit, sans être simplificateur ou réducteur par rapport à la pensée des experts. Nous nous bornerons donc à schématiser en un paragraphe ce qui a paru fondamentalement spécifique à chacun des dispositifs.

Pour nous, l'approche du GAP est tournée vers l'action, vers la recherche de stratégies de résolution en réponse à la situation problématique exposée, et donc vers l'accompagnement à la prise de décision qui reste dans tous les cas de la liberté et de la responsabilité de la personne concernée. Le groupe se constitue progressivement, grâce notamment au développement de la capacité d'écoute mutuelle, l'animateur étant extrêmement directif sur le respect du cadre et des règles de fonctionnement du GAP, mais dans une attitude fondamentalement non directive d'accompagnement des personnes sur le fond, c'est-à-dire sur le contenu des situations exposées et leur résolution. Cette démarche s'appuie notamment sur une approche philosophique de l'existence et de l'action librement décidée, ainsi que sur la philosophie humaniste de la relation et de la personne, qui met l'accent sur l'unicité dans l'approche éducative accompagnante d'un élève (ou d'un enseignant) en difficulté. Côté pratique, c'est le seul dispositif à utiliser systématiquement l'écrit au moment de la production d'hypothèses de solutions, en termes de "je", arguant de l'importance de ce geste de "don" vis à vis du narrateur, situant alors délibérément le groupe au service d'une personne qui pose une situation problème.

L'approche du GEASE est délibérément formatrice, visant avant tout le développement des capacités d'analyse de toute situation éducative problématique. Ainsi, la multiréférentialité en actes est à la base de cet entraînement. Elle permet de "détricoter" le réseau d'effets enchevêtrés qui a produit la situation traitée. Pour ce faire, le protocole prévoit la séparation de la phase d'explicitation de la situation, de la phase d'analyse proprement dite. La première s'appuie sur un questionnement précis d'éclaircissement, le narrateur étant alors pleinement impliqué. La seconde en revanche, met le narrateur "en retrait", dans une situation d'écoute. Il s'agit alors pour le groupe d'élaborer une analyse réflexive par un jeu d'hypothèses explicatives diversifiées, s'appuyant sur les dimensions psychologiques, sociales, institutionnelles et didactiques en interaction dans les situations éducatives. Cette mise à distance du narrateur est nécessaire pour qu'il puisse, à l'issue de la phase d'émissions d'hypothèses, rebondir sur ce qu'il a reçu parmi l'ensemble des pistes élaborées et discutées en commun. Les références théoriques sous-tendant le GEASE sont donc multiples, et relèvent du modèle de l'hyper complexité. L'animateur, garant du respect du protocole et des règles éthiques laisse de plus en plus le groupe s'autogérer au fur et à mesure de son évolution.

L'approche du Soutien au Soutien vise explicitement l'élève-enfant en souffrance, au-delà de l'enseignant qui évoque la situation difficile et problématique pour lui. L'accueil du groupe et ce qu'il représente symboliquement permet, par un phénomène de projection, la libération de la parole du narrateur. La méthode des associations libres autour de la situation évoquée permet progressivement d'entrer dans son intelligibilité, provoquant ainsi le changement de regard nécessaire de l'enseignant sur l'élève pour que se transforme sa relation à cet élève, renouant ainsi avec une dynamique d'évolution de ce dernier. L'animateur, psychanalyste ou non, permet cette activité positive et efficiente du groupe, en invoquant un langage intermédiaire qui fait accéder à une compréhension des phénomènes sous-jacents et souvent inconscients, sans utiliser le jargon psychanalytique. Ce faisant, il aide à faire émerger la confrontation des logiques en présence dans la situation problématique, et s'appuie sur l'écoute tripolaire constitutive de la compréhension positive de l'enfant-élève dont il est question (reconnaissance d'une dimension accidentée chez cet enfant-élève, de son organisation réactionnelle et de son évolution vers un futur possible). Jacques Lévine, concepteur de cette approche, se réfère à de multiples concepts psychanalytiques et à la théorie de la constitution du sujet qu'il a développée.

Enfin, l'approche des groupes d'orientation Balint est centrée sur l'accompagnement de la personne, dans un cadre où sont travaillés les liens psychiques inconscients entre la personnalité individuelle singulière intime et la personnalité professionnelle. Il s'agit de permettre à un professionnel qui a une difficulté qu'il ne peut résoudre, d'arriver à se dégager de la répétition, en lui donnant l'occasion de déposer un savoir inconscient au sein d'un groupe représentant alors à la fois une enveloppe protectrice et une chambre d'écho à ce savoir, pour que ce dernier affleure la conscience du sujet concerné. A partir de son récit, le sujet narrateur effectue, grâce au groupe, ce travail d'élaboration des liens psychiques entre ses affects, sa subjectivité inconsciente et la connaissance de lui-même et des autres en situation professionnelle institutionnelle. L'animateur psychanalyste installe le cadre de protection et de mise en marche des processus d'associations libres des ressentis et des idées, instaurant également, de par sa position dissymétrique spécifique, une possibilité de transfert. Cette approche ne s'adresse pas aux personnes en formation initiale ou néotitulaires ; elle se déroule en un lieu "neutre", le groupe étant constitué plutôt de personnes qui ne travaillent pas ensemble.



Au travers donc de ces éléments synthétiques issus des entretiens avec les experts, regroupant à la fois les convergences et les différences entre les quatre dispositifs étudiés, il nous semble que nous avons affiné en quoi l'APP est un réel outil de professionnalisation, avec toutes ses conditions de fonctionnement. En effet, l'orientation générale vers le développement d'une attitude réflexive des enseignants, garante d'une meilleure adaptabilité de ce métier face à l'évolution sociétale, dans laquelle ce métier s'inscrit, est pour nous au cœur des dires des experts, à la fois dans leurs accords et leurs spécificités.

## Bibliographie

### Ouvrages

- ALTET Marguerite(1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse de pratiques et situations pédagogiques.*- Paris : PUF, 254 p.- (Coll. Pédagogies d'aujourd'hui)
- ANZIEU Didier (1984). *Le groupe et l'inconscient* - Dunod - 234p.
- ANZIEU Didier et MARTIN Jacques-Yves - *La dynamique des groupes restreints* - 9ème édition PUF
- ARDOINO Jacques (1988) Ardoino J. (ouvrage coll.), *Vers la multiréférentialité, Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris, Méridiens-Klinksieck, 1988. pp. 247-265.
- ARGYRIS C. (1995) *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, Interéditions.
- BALINT Michael (1973). *Le médecin, son malade et la maladie*, Petite bibliothèque Payot,
- BLANCHARD-LAVILLE (C.) (sous la direction de ). Une séance de cours ordinaire *Mélanie tiens passe au tableau...* Édition l'Harmattan (2003)
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Édition: Presse Universitaire de France (P.U.F.) 2001
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine, FABLET Dominique (Coord.)(1996). *L'analyse de pratiques professionnelles.*- Paris : L'harmattan, .- 265 p.- (Coll. Savoir et formation)
- BLANCHARD-LAVILLE(C.), NADOT(S.) . (2001) *Malaise dans la formation des enseignants.* Ed. L'Harmattan
- CHAPPAZ G (sous la direction de) (1998). *Accompagnement et formation* CRDP de Marseille, Université de Provence.
- CIFALI Mireille (1994) *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique* Paris Puf, 297p.
- CIFALI Mireille.- (1991). *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique.*- Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, (Analyse clinique du métier d'enseignant)
- CORDIE Anny – (1998). *Malaise chez l'enseignant – L'éducation confrontée à la psychanalyse* » - Seuil , 446p.
- DE PERETTI André (1991). *Organiser des formations* Hachette éducation , 304 p.
- DE PERETTI André (1993) *Techniques pour communiquer* Hachette Education -
- DONNAY Jean, CHARLIER Evelyne.(1990)- *Comprendre des situations de formation : formation des formateurs à l'analyse.*- Bruxelles : De Boeck, 188 p.
- FUMAT Y., VINCENS Cl., ETIENNE R., *Analyser les situations éducatives ; pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, 2003.

- GATHER THURLER Monica.(1992). *Les dynamiques de changement interne au système éducatif : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques.*- Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- IMBERT Francis (2000). *L'impossible métier de pédagogue* - ESF éditeur , 172 p.
- IMBERT, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice.
- JOBERT G. (2001), *travailler, est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action*, in Hubault F. (dir.) Comprendre que travailler, c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique, Toulouse, Octarès Editions.
- KAES René (1999). *Les théories psychanalytiques du groupe* - Que-sais-je ? Puf
- KAËS René, ANZIEU Didier, BEJARANO A., SOGLIA H., GORI R. (1976). **Désir de former et formation du savoir** – Dunod , 195p.
- LEVINE Jacques. et MOLL Jeanne, (2001). *Je est un autre*, ESF,
- LEWIN Kurt (1951) *Décisions de groupe et changement social*, in Lévy A. (dir.) *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris Dunod, 30éd., 1997
- LIPIANSKY MARC Edmond (1992) - *Identité et communication - L'expérience groupale* - Puf - 262 p.
- MAISONNEUVE Jean (1997)- *La dynamique des groupes* - 12ème édition, Que sais-je? Puf - 128p.
- MARC Edmond (1998) *Se former en groupe*, dans Eduquer et former, J-C Ruano-Borbalan (sous la dir.) p369-373
- MOLL Jeanne (2000). *La dimension affective dans la formation des adultes, dans La dimension affective dans l'apprentissage et la formation*, in G Chappaz,(sous la dir.) CNDP/CRDP de Marseille.
- MORIN E. *La méthode* 3 tomes.Ed.Seuil.(1986). Volume 1 : *la nature de la nature* Volume 3 : *la connaissance de la connaissance*
- MORIN E.. *Introduction à la pensée complexe*. Ed. E.S.F. (1974)
- MOSCONI(N.), BEILLEROT(J.), BLANCHARD-LAVILLE(C.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir* . Ed. L'Harmattan.
- NIMIER Jacques (1996). *La formation psychologique des enseignants* - coll. Formation permanente ESF éditeur
- NIMIER Jacques, BONICEL Marie-Francoise, GAILLARD Pierre, MANDRILLE Annie (1987), *Une expérience de formation psychosociologique du personnel du second degré d'une académie*, Mafpen-CRDP de Champagne Ardennes - 3ème édition, 65 p.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, Ph. (dir.) (1998) **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?**, Bruxelles, de Boeck, (2e éd.)
- PERRENOUD Philippe (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique* – Paris : L'harmattan, 254 p. (Coll. Savoir et formation)
- PERRENOUD Philippe (2001a) **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant"**, ESF 2001
- ROGERS Carl (1969)- *Liberté pour apprendre?* - Sciences de l'éducation, Dunod 1972 - 364p.
- ROGERS Carl. et KINGET Marian. (1965) *Psychothérapie et relation humaine – Théorie et pratique de la thérapie non-directive* tome 2 *la pratique* Ed. Béatrice Nauwelaerts Paris, p 260
- SCHON D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, trad. Par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Editions Logiques.

- SCHON D.A. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif; pratiques éducatives et études de cas*. Montréal, Québec. Les Editions Logiques. Collection Formation des Maîtres.
- VERMERSH P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF

## **Revue**

- Analyse des pratiques – Approches psychosociologiques et clinique*, , Recherche et formation, INRP, n°36, 2002
- Analyse des pratiques et professionnalité des enseignants*, Actes de l'Université d'Automne d'Octobre 2002, Paris, Les actes de la Desco, CRDP de versailles, 2003.
- Analyse des pratiques professionnelles et entrée dans le métier*, Actes du séminaire de janvier 2002, Paris, Les actes de la Desco, CRDP de versailles, 2002.
- Analyser les situations éducatives* actes de l'université d'été de Montpellier, 1991 (route de Mende, BP 50043,34032)
- Analysons nos pratiques 2*, Cahiers pédagogiques, n° 416, sept. 2003, 69p.
- Analysons nos pratiques professionnelles*, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept. 1996, 63p.
- Clinique de la formation des enseignants* (2001), Pratiques et logiques institutionnelles, Connexions n°75, Eres.
- Il fait moins noir quand quelqu'un parle*, Education et psychanalyse aujour d'hui, Document actes et rapports pour l'éducation, CRDP Bourgogne, 2002
- Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation*, Recherche et formation, INRP, n°34, 2001

## **Articles**

- ALTET Marguerite (1998) *Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*, in PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, De Boeck, (2e éd. 1998), p 33
- ALTET Marguerite (2000) *les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation* : le savoir analyser, in PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, de Boeck, (2e éd.) p 27-40
- ALTET Marguerite (2002). *L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ?* Recherche et Formation N°35 , p.25-41.
- ARDOINO Jacques (1998) *La complexité en tant que multidimensionnalité supposée des objets, ou en tant que multiréférentialité explicite des regards qui les inventent*  
[http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/jacques\\_ardoino\\_mar98.doc](http://edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/arquivos/jacques_ardoino_mar98.doc)
- BELAIR Louise (1998) *La formation à la complexité du métier d'enseignant*, in PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, De Boeck, (2e éd. 1998), p 7

- CLOT Yves (2000) , *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie*, in Maggi B. (dir.) *manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*, Paris, PUF, p133-156
- CLOT Yves (2001), *Clinique de l'activité et du pouvoir d'agir*, Education permanente, n°146
- MARC Edmond (1998) *Se former en groupe*, in *Eduquer et Former*, Ruano Barbalan J-C. (dir.) Editons sciences humaines, p 369-376
- FRANCOIS M., OLRYS P., ROTHIER-BAUTZER E., SONNTAG M., *Les pratiques comme objet d'analyse*, in revue Française de Pédagogie, n°138, 2002, p135-170
- IMBERT Francis *Le groupe Balint, un dispositif pour un « métier impossible » : enseigner*, dans L'analyse des pratiques professionnelles, Blanchard-Laville C., Fablet D. (Coord.) 1996, p145
- LAMY Maurice (2001) *Propos sur le GEASE*, in Expliciter, journal du groupe de recherche sur l'explicitation, n°43,  
[http://www.es-conseil.fr/GREX/texte%20entretien%20d'explicitation/gazette%2098-99/43\\_janvier\\_2002.pdf](http://www.es-conseil.fr/GREX/texte%20entretien%20d'explicitation/gazette%2098-99/43_janvier_2002.pdf)
- PECHBERTY Bernard (1999) *Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique*, revue française de pédagogie, n°127 p23-35
- PERRENOUD, Ph. (1996) *L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?*, in Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche "L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites", Paris, pp. 17-34
- PERRENOUD Philippe (2001b) *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*, Recherche et formation, INRP, n°36, p131-162
- WIEL Gérard (2001) *L'expérience d'être accompagné*, Cahiers pédagogiques, n°393, p38-39

### **Sites Internet**

- <http://agsas.free.fr/> site de l'association des groupes de Soutien au Soutien, J. Lévine, J. Moll
- <http://gfapp.org/> *Co-Formation à distance d'animateurs de Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles, responsables* : P. Robo M Thiébaud, A. Mansuy
- <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/> site personnel de Jacques Nimier, *les facteurs humains dans l'enseignement*, dossier sur les groupes d'APP.
- <http://probo.free.fr> site personnel de Patrick Robo, *Éducation, Pédagogie, Formation*, une partie consacrée à l'APP .

## Annexes

1.	<i>Composition du GFR</i> .....	76
2.	<i>Calendrier des travaux</i> .....	77
3.	<i>L'APP, une démarche professionnalisante (M. Altet)</i> .....	82
4.	<i>L'APP, une démarche réflexive (P. Perrenoud)</i> .....	83
5.	<i>Le GAP</i> .....	88
6.	<i>Le GEASE</i> .....	90
7.	<i>Le Soutien au Soutien</i> .....	92
8.	<i>Les groupes d'orientation Balint</i> .....	93
9.	<i>Une première grille d'analyse</i> .....	94
10.	<i>Une grille d'analyse générale des dispositifs d'APP</i> .....	96
11.	<i>Les partenaires de la recherche</i> .....	97
12.	<i>Un guide pour les entretiens avec les experts</i> .....	99
13.	<i>Questionnaires ouverts et observations</i> .....	101
14.	<i>Résultats du questionnaire test</i> .....	103
15.	<i>Utilisation du logiciel Sphinx</i> .....	106
16.	<i>Le questionnaire « participants à une APP »</i> .....	107
17.	<i>Le questionnaire « animateur d'APP »</i> .....	112

## Annexe 1 - Composition du GFR « Analyse de pratiques professionnelles »

Tuteur scientifique : Marie Laure HUET : PRAG-EPS, Docteur en psychologie , IUFM TROYES

Responsables du GFR:

Hervé BORD, avec Bernard GOUZE et Mélanie TSAGOURIS

Membres du GFR :

NOM Prénom	Qualité	Etablissement	DPT
AUBRIOT Bernard	Professeur de mathématiques. Chargé de mission « innova- valo », Formateur	Collège de Bourbonne les Bains	52
BODY Claudie	Professeur de français Formatrice	IUFM Chaumont	52
BORD Hervé	Principal	Collège Marie Curie, Troyes	10
GOUZE Bernard	Professeur de SVT Chargé de mission « innova- valo », Formateur	Lycée Bouchardon, Chaumont	52
JANDOT Annie	Professeur des écoles	Ecole Brossolette, St -Dizier	52
MONNIER Pascale	Professeur de français	Collège La Rochotte Chaumont	52
REYNIER Sophie	CPE	Collège La Rochotte, Chaumont	52
TSAGOURIS Mélanie	Professeur de français Formatrice	Collège Louis Pergaud (St-Dizier)	52
VALENTIN Jean Louis	Proviseur adjoint	Lycée Roosevelt , Reims	51
VAUGE Frédéric	Principal adjoint	Collège Louise Michel, Chaumont	52

Avec la participation de :

Françoise RAMILLON, principale du Collège Louise Michel à Chaumont,

Annick LEGENDRE, Infirmière conseiller technique à l'Inspection Académique de Haute-Marne,

Chantal SAVARD-CHAMBARD, professeur d'anglais au collège du Clos Mortier à Saint-Dizier.

## **Annexe 2 - Calendrier et travaux effectués par le GFR**

### ***2.1 - Calendrier***

- 17 juin 2002 : constitution du groupe
- 20 septembre 2002, 18 octobre 2002, 15 novembre 2002 : travail sur nos expériences, nos représentations de l'analyse de pratiques, rôles de chacun, définition de l'objet de recherche, de la problématique, de la méthode de travail. Elaboration du premier rapport d'étape.
- 28, 29, 30 octobre 2002 participation de trois membres du GFR à une université d'automne sur l'analyse des pratiques à Paris (organisée par l'IUFM de Versailles).
- 20 janvier 2003 : clarification de l'objet de recherche, de la démarche scientifique adoptée. Compte rendu de l'université d'automne. Elaboration des questionnaires tests.
- 06 mars 2003 intervention de Jean VINCENT : formation à l'utilisation du logiciel sphinx. Elaboration des questionnaires tests (suite)
- 21 mars 2003 : intervention de Jacques LEVINE : groupe d'analyse de pratiques selon le dispositif « soutien au soutien » suivi d'un temps formateur de méta analyse de ce dispositif et de l'entretien de recherche.
- 28 avril 2003 : élaboration des questionnaires définitifs, retour sur la journée « LEVINE » et préparation de la journée avec Bernard PECHBERTY.
- 27 mai 2003 : intervention de Bernard PECHBERTY : groupe d'analyse de pratiques selon le dispositif « Balint » suivi d'un temps formateur de méta analyse de ce dispositif et de l'entretien de recherche.
- 17 juin 2003 : retour sur la journée du 28 avril ; composition et rédaction du bilan d'étape scientifique.
- 23 septembre 2003 : intervention de Richard ETIENNE : groupe d'analyse de pratiques selon le dispositif « GEASE » suivi d'un temps formateur de méta analyse de ce dispositif et de l'entretien de recherche .
- 10 novembre 2003 : intervention de Gérard WIEL : groupe d'analyse de pratiques selon le dispositif « GAP » suivi d'un temps formateur de méta analyse de ce dispositif et de l'entretien de recherche .
- De mai 2003 à décembre 2003 : réalisation des scripts des enregistrements des entretiens avec les experts.

- 25 novembre 2003 : avancement et perspectives du GFR : réunion à l'IUFM et au Rectorat avec les responsables académiques des GFR.
- 2 décembre 2003 : établissement d'une méthode de travail pour l'analyse des scripts et pour l'envoi des questionnaires.
- De décembre 2003 à janvier 2004 : réalisation des analyses des scripts des quatre entretiens en double aveugle et saisie des questionnaires sur sphinx.
- 20 janvier 2004 : analyse croisée des dispositifs à partir des analyses des quatre entretiens ; redéfinition des questionnaires sous sphinx.
- 12 mars 2004 : rédaction du projet d'université de printemps ; lettre d'accompagnement et préparation des envois des questionnaires ; réalisation d'un tableau synthétique d'analyse comparative des quatre dispositifs.
- 25 et 26 mars 2004 : communication au colloque de Bordeaux : « Quelle place pour les analyses de pratiques professionnelles dans la formation ? Education-santé-travail social. ». Intitulé de la communication : « Etude comparative de 4 dispositifs d'APP enseignantes ».
- 15 avril 2004 : réflexion sur la formation et le GFR ; redéfinition de la problématique ; codage des questionnaires arrivant en retour.
- 22 juin 2004 : reprise et approfondissement point par point (visées, objets, ancrages théoriques, protocoles etc.) de l'analyse comparée des entretiens ; perspectives d'analyse des questionnaires.
- De juin à décembre : réalisation par binômes des analyses approfondies puis séances de relecture en grand groupe : critiques et enrichissements.
- 17 septembre 2004 : 1) les visées et 2) les objets
- Septembre : début de saisie de questionnaires sur sphinx.
- 5 octobre 2004 : 3) les ancrages théoriques. Travail par binômes. Recodage de l'ensemble des questionnaires.
- 8 novembre 2004 : 4) protocoles et 6) évaluation des effets. Préparation de l'université de printemps (contacts avec les intervenants).
- Novembre : saisie des questionnaires par l'IUFM (suite et fin).
- 30 novembre 2004 : 4) protocole suite : l'animation. Préparation de l'université de printemps (dates, organisation, intervenants).
- 9 décembre 2004 : 4) le fonctionnement suite : apports du groupe, 5) cadre pratique. analyse des questionnaires
- Janvier et février 2005 : rédaction du rapport final.



## ***2.2 - Les actions de formation du GFR au cours de ces deux années***

### **A - La participation à des colloques**

Des membres du GFR ont participé différents colloques :

- université d'automne de l'Académie de Reims à Langres sur la violence qui a été abordée sous l'angle analyse de pratiques professionnelles (cf. ci-après le descriptif)
- université d'automne 2003 à Paris sur l'analyse des pratiques professionnelles (IUFM de versailles, DESCO ; cf. descriptif ci-après et sur le site eduscol : [http://eduscol.education.fr/index.php?./D0126/appe\\_acte.htm](http://eduscol.education.fr/index.php?./D0126/appe_acte.htm))
- un séminaire à Lyon sur l'analyse de pratiques (GFAPP : groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles ; cf. sur site <http://gfapp.org/> les actes du séminaire)
- un colloque à Bordeaux également sur l'analyse des pratiques professionnelles ; communication de Marie Laure HUET (cf. descriptif sur le site : <http://www.irtsaquitaine.fr/animation/aifrisss/colloque.htm>)

La participation à ces manifestations a permis de confronter notre travail à d'autres réflexions, de développer un réseau de personnels travaillant ce thème de l'analyse de pratiques professionnelles. Le travail et la réflexion se poursuivent régulièrement entre des membres du GFR et des collègues de différentes académies par l'intermédiaire de groupes de discussions en ligne.

### **B - L'animation d'ateliers**

Plusieurs membres du GFR animent régulièrement des groupes d'analyse de pratiques en formation initiale et en formation continue. Le public de ces groupes couvre l'ensemble des catégories de personnels enseignants, d'éducation, et de direction.

Cette activité permet de relier l'aspect concret de l'animation de groupes à notre réflexion plus générale.

### **C - Des actions de sensibilisation**

Plusieurs interventions et dispositifs ont été animés par des membres du GFR pour informer et sensibiliser différentes catégories de personnels de l'Académie sur ce sujet : les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, des personnels néotitulaires, des conseillers pédagogiques, des maîtres formateurs...

Le travail réalisé par le G.F.R. permet d'expliquer aux personnels intéressés les objectifs d'un travail d'analyse de pratiques, les différents dispositifs existants et leurs modalités. Ces actions ont permis de modifier les représentations des personnels sur ces dispositifs.

### **D - Organisation de l'université de printemps 2005**

Les membres du GFR participent à l'organisation d'une université de printemps à Troyes les 20 et 21 mai 2005.

### **2.3 - Université d'automne 2001 à Langres sur La violence**

Langres Lycée Diderot, les 29 et 30 août 2001

L'Université était organisée sur quatre entrées thématiques :

- Quelles limites, quels repères : droits et devoirs ?
- Les adultes à l'école et la psychologie de l'adolescent.
- Gestion des conflits.
- Traitement des situations de crise.

Pour une partie des participants, les deux journées ont alterné trois conférences, quatre ateliers d'A.P.P. de type GEASE et plusieurs séances d'échange et d'apports théoriques.

Le thème de cette université était centré sur la question posée par le ministre lors d'un discours au collège de France en juin 2001 :

*« la violence de certains jeunes peut aussi être la conséquence de la difficulté des adultes à transmettre des valeurs. Je me demande si ce n'est pas cela, d'abord, qui nous inquiète aujourd'hui. N'accablons pas les jeunes, mais regardions les adultes. N'avons-nous pas à nous interroger sur les repères que la société des adultes transmet aujourd'hui aux jeunes ? »*

*Jack Lang, 20 juin 2001.*

#### **Les conférenciers**

M. André Sirota, professeur de psychologie clinique et de psychopathologie sociale, Directeur de l'U.F.R. des sciences Psychologiques et des sciences de l'Education, Université Paris X Nanterre. Dimensions et scénarios de la violence à l'œuvre entre les générations.

M. Jean-Pierre Vidal, Maître de conférence de Psychologie, I.U.F.M., Université de Perpignan De l'impensé de la groupalité aux malaises de la relation pédagogique.

#### **Les ateliers**

Ceux-ci se sont déroulés sous la forme d'ateliers d'analyse de pratiques. Le dispositif utilisé a permis une approche très participative à la question. Il s'agissait d'analyser des situations d'enseignements où la violence se manifestait afin de chercher à comprendre ce qui pouvait être en jeu dans la violence exprimée. Le GEASE a permis de développer un mode d'analyse.

### **2.4 - Université d'automne 2002 « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants »**

les 28,29,30 et 31 octobre 2002 à Paris

Les actes de ce séminaire sont publiés par la direction de l'Enseignement scolaire en collaboration avec le CRDP de Versailles dans la collection *Les Actes de la DESCO* et sont accessibles sur le site eduscol : [http://eduscol.education.fr/index.php?./D0126/appe\\_acte.htm](http://eduscol.education.fr/index.php?./D0126/appe_acte.htm)

En voici les grandes lignes :

[Ouverture](#) - *Martine Le Guen, sous-directrice des actions éducatives et de la formation des enseignants à la DESCO*

#### **L'analyse de pratiques en question**

[L'analyse de pratiques dans le discours de la formation](#) - *Suzanne Nadot, maître de conférences, IUFM de l'académie de Versailles*

[Posture de formateur et analyse des pratiques](#) - *Jean-Luc de Saint-Just*

#### **L'enseignant en situation**

[Implication et "logique" institutionnelles](#) - *Gilles Monceau*

[La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie](#) - *Gérard Vergnaud*

[Une approche clinique des pratiques enseignantes : entre recherche et accompagnement](#) - *Claudine Blanchard-Laville*

[Table ronde](#) - *Claudine Blanchard-Laville, Gilles Monceau, Suzanne Nadot, Gérard Vergnaud*

#### **La question de l'identité professionnelle des enseignants**

[Introduction](#) - *Jean-Pierre Pérol*

[L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique](#) - Florence Giust-Desprairies

[Les paradoxes contemporains d'une nouvelle identité professionnelle : anthropologie des manières de faire en formation](#) - Jean Lambert

### **2.5 - Colloque de Bordeaux mars 2004 « Quelle place pour les analyses de pratiques professionnelles dans la formation ? éducation - santé - travail social » 24 et 25 mars 2004**

L'acquisition de pratiques professionnelles constitue l'une des finalités des systèmes de formation professionnelle. Il s'agit de transmettre de "bonnes" pratiques ou du moins des pratiques de base qui constituent le "métier".

L'Education Nationale instaure les analyses de pratique comme moyens privilégiés de la formation initiale des enseignants.

Dans les différents instituts de formation du domaine de la santé, l'analyse des pratiques est constitutive de l'élaboration des référentiels de compétence qui valident l'exercice des différents métiers et responsabilités.

Les écoles et instituts de travail social dans les strates de leurs formations professionnelles sont, grâce à la prégnance du milieu professionnel, conduits à questionner l'équilibre de leurs dispositifs et les modalités de l'alternance : ils doivent prouver que leurs processus de formation allient savoirs théoriques, savoir-faire et outils méthodologiques.

Il ne suffit pas cependant de prescrire ces analyses pour qu'elles soient, du même coup, opérantes. Se pose très vite la question de l'usage qui en est fait par les formateurs et par l'institution formatrice.

### **2.6 - Séminaire du GFAPP juin 2004 « animer un groupe APP est-ce si simple ? » 10 et 11 juin 2004**

#### **Ouverture du séminaire**

[1. Quelques réflexions relatives à la place de l'Analyse de Pratique dans la formation des enseignants](#) *Philippe Meirieu*

[2. Animer un GAPP, est-ce si simple ?](#) *Patrick Robo*

[3. Des règles de fonctionnement comme mise en perspective d'un mode de présence aux autres : bienveillance et neutralité.](#) *Marielle Billy*

[4. La prise en compte de la dimension groupale dans l'animation d'un groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles](#) *Bernard Gouze*

[5. Quelques dilemmes chez l'animateur-formateur en APP](#) *Francis Kaftel*

[6. En quoi le dispositif d'analyse de pratiques en groupe, et ce qui s'y passe est-il un outil de formation ?](#) *Christian e Penarrubia*

#### **Quelle formation à la fonction d'animateur de GAPP ?**

[7. Comment se former à la fonction d'animateur de GAPP ?](#) *Anne Mansuy*

[8. Le dispositif de Formation à l'APP dans l'académie de Besançon](#) *Anne Mansuy*

[9. Comment se former à la fonction d'animateur de groupe d'analyse de pratiques professionnelles ? «Quel Cadre, quel style»](#) *Catherine Semoud*

[10. Former à différentes dimensions dans les compétences d'animation - développer différentes orientations dans l'animation](#) *Marc Thiébaud*

[11. Un dispositif de formation à l'animation de groupe d'analyse de pratique entre pairs développé en Suisse](#) *Marc Thiébaud*

#### **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*

[13. Fonctionnement de la liste GFAPP : place de l'exemple](#) *Marielle Billy*

[14. La liste GFAPP : soutien au développement professionnel ?](#) *Amaury Daele*

## Annexe 3 - L'APP une démarche de formation professionnalisante

D'après l'article de Marguerite ALTET « L'analyse de pratiques : une notion polysémique » dans recherche et formation n°35.

Pour Marguerite ALTET, l'expression *analyse de pratiques* suggère plus un travail sur des pratiques effectives observées ou rapportées, toujours singulières et contextualisées, la pratique particulière d'une personne, la formulation *analyse des pratiques*, correspondant à des pratiques en général.

### Les caractéristiques de la démarche en formation professionnelle des enseignants

- *L'analyse de pratiques (AP) est une démarche finalisée* par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen du développement d'une attitude de réflexivité. C'est une démarche de formation menée par des membres d'un groupe de pairs, qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la pratique analysée.
- *L'AP est une démarche groupale*. Ce n'est ni une conversation, ni un simple échange autour de pratiques, ni une simple confrontation de points de vue ; c'est un véritable questionnement sur le sens de l'action, mené collectivement.
- *L'AP est une démarche accompagnée*. Le formateur, en tant qu'expert, aide à la distanciation et à la réflexion, il apporte, en dernier lieu, après avoir laissé s'exprimer les pairs, son analyse d'expert, il formule des points de vue pluriels sur la complexité de la situation professionnelle, il propose des hypothèses de lecture et aide à reconstruire une interprétation synthétique de l'action et à dégager une compréhension globale, à rendre intelligible l'action, son sens.
- *L'AP est instrumentée par des savoirs, outils d'analyse*. Elle est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques (pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, ergonomiques, psychanalytiques...)

Ces savoirs outils recouvrent plusieurs dimensions :

- une dimension instrumentale : aident à formaliser, à rationaliser la pratique, l'expérience.
  - Une dimension heuristique : ouvrent des pistes de réflexion, aident à mettre en relation les variables de la situation analysée.
  - Une dimension de problématisation : aident à poser des problèmes, à les résoudre et à les construire.
  - Une dimension de changement : permettent la création de nouvelles représentations des pratiques et situations.  
Selon les concepts d'analyse utilisés, le groupe travaillera plus sur la fonction pédagogique et didactique de l'enseignant ou sur le volet personnel à l'aide d'une approche plus clinique.
- *L'AP est une démarche et un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique*. Il n'y a pas d'AP formatrice sans outils d'analyse théorique et sans formateurs - accompagnateurs ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse.  
C'est ce que Perrenoud appelle le « paradoxe » de l'AP : « c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques » mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire » sa compréhension de la situation et de l'action.

## Annexe 4 - l'APP, une pratique réflexive

D'après "Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant"  
Philippe Perrenoud, ESF 2001

L'auteur traite ici plutôt de la posture réflexive que de l'analyse des pratiques. Ses références théoriques sont multiples (psychanalyse, sociologie, sciences de l'éducation...) Il s'agit pour lui de démontrer l'importance de la posture réflexive dans l'analyse des pratiques.

### ***La pratique réflexive, clé de la professionnalisation du métier***

- **Professionnalisation, une expression ambiguë**

La compétence professionnelle peut se définir comme la capacité de gérer l'écart entre travail prescrit et travail réel.

Pour évoluer vers davantage de professionnalisation de leur métier, il faudrait que les enseignants prennent des risques et cessent de se protéger derrière le « système », les programmes, les textes. Encore faudrait-il que leur cahier des charges soit redéfini dans ce sens ( plus de responsabilité personnelle, plus d'autonomie ).

Professionnels à part entière, les enseignants devraient construire et mettre à jour des compétences nécessaires à l'exercice, personnel et collectif, tant de l'autonomie que de la responsabilité. Cela induit une évolution parallèle des métiers d'inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs...

L'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une forte capacité de réfléchir dans et sur son action.

- **Le praticien réflexif : un paradigme intégrateur et ouvert**

Pour aller vers une véritable pratique réflexive, il faut que cette pratique devienne quasi permanente, s'inscrive dans un rapport analytique à l'action qui devienne relativement indépendant des obstacles rencontrés ou des déceptions. Une pratique réflexive suppose une posture, une forme d'identité, un habitus.

L'enjeu d'un rattachement explicite et volontariste au paradigme réflexif est complexe car il s'agit à la fois :

- d'étendre les bases scientifiques de la pratique, là où elles existent, en luttant contre une ignorance encore très répandue des sciences humaines, de la psychologie et plus encore des sciences sociales.
- De ne pas mystifier et de développer des formations qui articulent rationalité scientifique et pratique réflexive, non comme des sœurs ennemies, mais comme deux faces de la même médaille.

- **Former un débutant réflexif**

L'enjeu est de donner à la fois des attitudes, des habitudes, des savoir faire, des méthodes, des postures réflexives. Aussi importe t-il, dès la formation initiale, de créer des lieux d'analyse de la pratique, de métissage des apports et de réflexion sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit dans une classe. Des lieux aussi, parfois les mêmes, où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité. Qu'est ce qu'un enseignant débutant ? on peut avancer quelques traits caractéristiques :

1. un débutant est entre deux identités, il abandonne sa peau d'étudiant en instance d'examen pour se couler dans celle d'un professionnel responsable de ses décisions.

2. le stress, l'angoisse, diverses peurs, voire des moments de panique prennent une forte importance, qui décroîtra avec l'expérience et la confiance.
3. il faudra au débutant beaucoup d'énergie, de temps et de concentration pour résoudre des problèmes que le praticien expérimenté règle de façon routinière.
4. Sa gestion du temps ( de préparation, de correction, de travail en classe) n'est pas très sûre, il est de ce fait souvent en déséquilibre, donc fatigué et tendu.
5. Il est en état de surcharge cognitive, accaparé par un trop grand nombre de problèmes. Il « zappe » et connaît dans un premier temps l'angoisse de la dispersion, plutôt que l'ivresse du praticien qui jongle avec un nombre croissant de balles.
6. Il se sent généralement assez seul, coupé de ses camarades d'études, faiblement intégré et pas toujours bien accueilli par ses collègues plus anciens.
7. Il est entre deux chaises, hésitant entre les modèles reçus durant la formation initiale et les recettes plus pragmatiques qui ont cours dans le milieu professionnel.
8. Il n'a guère de distance à son rôle et aux situations
9. Il a le sentiment de ne pas maîtriser, ou alors au prix fort, les gestes élémentaires du métier
10. Il mesure la distance entre ce qu'il imaginait et ce qu'il vit sans savoir que ce qu'il vit tient au saut que représente la pratique autonome par rapport à tout ce qu'il a connu.

Accompagner l'analyse de pratiques en formation continue

La réflexion sur les pratiques est désormais centrale. L'analyse de pratiques, le travail sur l'habitus, le travail par situations-problèmes sont des dispositifs de formation qui visent à développer la pratique réflexive et s'en réclament ouvertement. Ils n'y suffisent pas ! Il importe d'infléchir les formations thématiques, transversales, technologiques, didactiques en direction d'une pratique réflexive, et faire de cette dernière le fil rouge d'une démarche clinique de formation présente d'un bout à l'autre du cursus.

L'ouvrage s'il ne méconnaît pas les dispositifs spécifiques d'AP, vise une problématique plus large

« le savoir analyser (Altet) est une condition nécessaire, mais non suffisante de la pratique réflexive, qui exige une posture, une identité, un habitus spécifique »..

- **De la réflexion dans le vif de l'action à une pratique réflexive**

trois pistes complémentaires dans la formation de praticiens réflexifs

- développer la capacité de réfléchir dans le feu de l'action
- développer la capacité de réfléchir sur l'action en amont et en aval des moments de vif engagement dans une tâche ou une interaction
- développer la capacité de réfléchir sur le système et les structures de l'action individuelle ou collective

La pratique réflexive est un travail qui pour devenir régulier exige une posture et une identité particulières.

### ***La posture réflexive : question de savoir ou d'habitus ?***

Développer la posture réflexive , c'est former l'habitus, favoriser l'installation de schèmes réflexifs. Pour Bourdieu, *l'habitus est notre système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action, la « grammaire génératrice » de nos pratiques comme « un système*

*de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et qui rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme ».*

Piaget « nous appelons schèmes d'action ce qui, dans une action est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » ;

Pour former l'habitus il est utile :

- de se demander à quoi servent les savoirs dans l'action, quelles sont les médiations entre eux et les situations
- d'accepter l'idée que cette médiation n'est pas assurée par d'autres savoirs mais des schèmes, formant ensemble un habitus
- d'admettre que cet habitus permet souvent d'agir « sans savoirs », ce qui ne veut pas dire sans formation

Chacun résiste à l'idée qu'il est mû par son habitus sans en avoir conscience et plus encore sans parvenir à identifier les schèmes en jeu.

### ***Construire une posture réflexive au gré d'une démarche clinique***

Le savoir-analyser (Altet) peut se nourrir d'une initiation à la recherche, mais il procède surtout d'un entraînement à l'analyse de situations éducatives complexes. Cette analyse exige certes des savoir-faire intellectuels, mais aussi des savoirs, qui arment le regard de l'étudiant, puis du praticien :

- sur soi, ses implicites, sa culture, ses théories subjectives (de l'enfant, de l'adulte, de la communication, de l'ordre, de la propreté, de la correction), son habitus, son rapport aux autres, ses façons d'agir et de réagir.
- sur ce qui se joue dans la classe et l'établissement, dans les registres pédagogique, didactique, sociologique, anthropologique, psychologique et psychanalytique.

Une démarche clinique de formation, fondée et orientée vers une pratique réflexive, accepte cette complexité et le caractère multiréférentiel des théories qui permettent de l'apprivoiser.

### ***L'analyse collective des pratiques comme invitation à la pratique réflexive***

#### **• L'analyse des pratiques comme aide au changement personnel**

- un travail de groupe : l'analyse de pratique, au sens classique du terme, est une réunion de personnes qui n'ont pas vocation à constituer un acteur collectif. Le groupe n'est alors que le *contexte* et le *médiateur* du travail d'analyse, il sert avant tout de cadre structurant aux échanges, de centre de ressources, de garde fou. Il y a une différence de taille entre adhérer spécifiquement à un groupe d'AP et s'y retrouver au gré d'un parcours de formation.
- Qui analyse les pratiques ? l'AP ne peut avoir de réels effets de transformation que si le praticien s'y implique fortement. Elle fonde tous ses espoirs sur les vertus de la lucidité et de l'autorégulation plutôt que sur celles du « bon exemple » ou de la pensée normative. Dans un groupe d'AP on gère inévitablement des échanges, qui sous couvert de questionnement et d'explicitation, touchent à des dimensions moins avouables des relations intersubjectives.

- Un groupe d'analyse de pratique, au sens strict entendu ici, n'a pas de programme, sinon de contribuer à développer chez chacun une capacité d'analyse et éventuellement un projet et des stratégies de changement personnel. Ce projet, légitime, devrait trouver sa réalisation dans un autre cadre, plus approprié.
- Il faut, lorsqu'on forme des animateurs de groupes d'analyse des pratiques, les préparer à traiter de la diversité des attentes et du possible « détournement » de l'AP par certains participants en quête d'autre chose, y compris en formation initiale.
  - **Une analyse pertinente, ou comment mettre le doigt sur les vrais problèmes ?**
- l'animateur est (dans le meilleur des cas) totalement disponible pour s'intéresser à la pratique d'autrui sans chercher d'abord les points de comparaison avec sa propre expérience. Les participants interviennent nécessairement en fonction de leurs propres préoccupations.
- L'analyse doit se développer autour d'un point nodal : problème, blocage, résistance, peur, désir de changement. L'identification de ce point nodal n'est pas évidente. Pourquoi ferait-on un détour par l'AP si le problème était simple à poser et à résoudre ?
- L'enjeu de l'explicitation : l'analyse de pratiques est une sorte d'enquête, sans victime ni suspects, qui s'efforce comme toute investigation de ne pas conclure sans établir les faits, sans explorer et confronter diverses interprétations. Il y a donc une forme d'épistémologie au cœur de l'analyse, qui interdit de se satisfaire de la première explication venue et privilégie la dissonance et l'inconfort cognitif.
- L'enjeu de l'interprétation : chacun « raconte » sa pratique en fonction de l'interprétation qu'il veut plus ou moins consciemment induire ; l'enjeu est, inconsciemment, de contrôler la représentation qu'en construiront l'animateur et les autres membres du groupe. La pertinence est aussi un problème d'interaction, d'intervention.  
 Comment, sans comprendre à sa place, amener le praticien concerné à suivre d'autres pistes, et, progressivement, à construire une représentation plus lucide de ses mobiles et de ses pratiques, censée lui donner une meilleure prise sur leur transformation ? La question renvoie évidemment au dispositif et aux compétences de l'animateur, mais aussi des autres participants. Le « talent » d'un groupe d'AP dépend de sa composition et des synergies qui s'établissent entre les questionnements et les interprétations des uns et des autres. Compétences : capacité d'entrer en relation, d'entendre, de dire, de faire dire.

- **L'art de remuer le couteau dans la plaie sans faire trop de dégâts**

Lorsque l'analyse des pratiques se rapproche trop des zones « dangereuses », les résistances sont en partie voisines de celles que mobilise une cure analytique ( mécanismes de défense, de rationalisation, de dénégation, de justification... Cependant la résistance banale est un refus de la complexité, un refus de se voir et de voir le métier tels qu'ils sont, pétris de contradictions.



L'analyse des pratiques peut mettre à mal une illusion de compétence, de rationalité et d'efficacité aussi bien que de probité ou de transparence.  
Nul ne sait d'avance à quoi mènera une analyse.

Dans la mesure où la pratique renvoie à des relations intersubjectives, donc à l'identité, à l'altérité, la peur de l'autre, à la dépendance, au pouvoir, à la séduction, mieux vaudrait que l'animateur d'AP ait quelques notions de psychanalyse, non pour s'improviser thérapeute, mais au contraire pour identifier clairement les limites de son rôle.

L'AP a intérêt à aider chacun à articuler son évolution personnelle aux structures dans lesquelles il vit et qui, elles, n'évoluent pas dans le même sens et au même rythme. L'AP rejoint toujours, au moins en partie, une analyse institutionnelle, une analyse du fonctionnement des groupes ou des organisations dans lesquelles les participants sont insérés, et une préparation à transformer ou à aménager ce fonctionnement, pour qu'il rende possible le changement d'une personne au moins.

Travailler sur soi : Travailler sur soi peut s'entendre dans le sens psychanalytique, ce qui inviterait à aller chercher dans l'enfance et l'inconscient des choses profondément et activement refoulées. Travailler sur soi peut aussi s'entendre en un sens moins freudien, pour désigner une activité de prise de conscience et de transformation de l'habitus qui, sans être anodine, ne mobilise pas nécessairement d'aussi forts mécanismes de défense que l'analyse freudienne de l'inconscient.

Un praticien réflexif accepte de faire partie du problème

### ***Dix défis pour les formateurs d'enseignants***

- travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire oeuvre de mission
- travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence
- travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier
- travailler sur la personne et sa relation à autrui sans devenir thérapeute
- travailler sur les non-dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde
- partir des pratiques et de l'expérience sans s'y enfermer, pour comparer, expliquer, théoriser
- aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs
- combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser
- travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes
- articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.

Il n'est pas sans intérêt de connaître les idées des pédagogues parce qu'ils professent tous une foi sans faille dans l'éducabilité. Or, cette foi est sans doute le moteur principal d'une pratique réflexive durable dans le métier d'enseignant. A quoi bon se poser des questions si l'échec est une fatalité ?

Il ne suffit pas d'élever le niveau de formation académique pour que la professionnalisation du métier d'enseignant se développe. L'essentiel porte sur le rapport au savoir, à l'action, à la pensée, à la liberté, au risque et à la responsabilité.

## Annexe 5 - Le GAP (groupe d'approfondissement professionnel)

<p><b>Participants</b> Une dizaine ( stabilité des participants )</p> <p><b>Réunions régulières</b></p>	<p><b>Sources :</b>  DE PERETTI André « Organiser des formations » Hachette éducation 1991 – 304 p. André De Peretti qui en a établi le protocole dans les années 1975  DE PERETTI André « techniques pour communiquer » Hachette Education -  DE PERETTI André, Le groupe d'approfondissement personnel, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept. 1996, p45  MERCIER Daniel, comment j'utilise le Gap, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept. 1996 , p46</p>		
<p><b>Objectifs</b></p>	<p>- à court terme : rendre explicite et intelligible le détail de l'activité  - à long terme : rendre disponible à la conscience l'implicite de la tâche (l'expertise)</p>		
<p><b>Cadre de travail spécifié</b></p>	<p>- non jugement  - respect de l'autre, écoute bienveillante, empathique  - chacun s'investit autant qu'il le veut, et respecte l'engagement de l'autre  - discrétion et confidentialité  - solidarité dans la recherche collective, que cela concerne ce qui a pu se passer, ou que cela concerne ce qui est modifiable  - respect du protocole</p>		
<p><b>Déroulement</b></p>	<p><b>Durée 1h 30</b></p>	<p><b>Rôle de l'animateur</b></p>	
<p><b>1- énoncé initial bref du problème</b> par un participant : le narrateur. Il parle directement sans notes en faisant effort pour ne pas se donner le beau rôle et pour expliciter tranquillement son incertitude sur lui-même , son embêtement</p> <p><b>2- le groupe questionne</b> le narrateur qui est invité à poursuivre, enchaîner ou compléter. L'animateur arrête tout jugement de valeur ou opinion ou proposition ou évocation de problèmes semblables;  Quand le problème paraît assez complètement exposé, l'animateur propose aux participants d'écrire très rapidement et anonymement sur trois papiers distincts :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une idée, une image ou une situation même inattendues ou insolites , à laquelle il est en train de penser par association</li> <li>- une autocritique : " à ta place, ma difficulté dans ce problème aurait été ....."</li> <li>- une proposition: " si j'étais toi, voilà ce que j'essaierais ..."</li> </ul> <p><b>3- rédaction rapide</b> d'associations d'idées, d'autocritiques et de propositions. Ces papiers sont ensuite ramassés, et donnés à l'animateur qui les transmettra ultérieurement et anonymement au narrateur; il pourra s'en entretenir avec lui s'il le juge opportun.</p> <p><b>4- échange final de questions</b> : le narrateur s'exprime éventuellement sur ce qu'il voudrait ajouter au questionnement. Les participants peuvent également ajouter de nouvelles questions. L'animateur demande ensuite au narrateur comment il a vécu le GAP. La réunion est alors arrêtée.</p>	<p>Quelques mn</p> <p>30 mn à 1 heure</p> <p>5 à 10 mn</p> <p>5 à 20 mn</p>	<p>- Ecoute et fait respect le silence pour permettre aux participants d'écouter</p> <p>- Ecoute, fait respecter le cadre et le temps et reste réservé : ne pose pas ou seulement peu de questions</p>	

**GAPP "aménagé "**  
**= Groupe d'analyse de pratique professionnelle**  
appelé parfois aussi groupe d'aide pour la pratique professionnelle  
protocole utilisé avec les néo titulaires  
en Haute-Marne en 2002 - 2003

\* \* \*

- **Cadre auquel chacun est soumis :**

- non jugement
- respect de l'autre, écoute bienveillante, empathique
- chacun s'investit autant qu'il le veut, et respecte l'engagement de l'autre
- discrétion et confidentialité
- solidarité dans la recherche collective, que cela concerne ce qui a pu se passer, ou que cela
- concerne ce qui est modifiable
- respect du protocole

- **déroulement :**

5 mn	1 – <b>narration</b> d'une situation professionnelle vécue en se centrant sur les faits : ce qui s'est passé
20 à 40 mn	2 – <b>investigation</b> collective par un <b>questionnement</b> du narrateur par les participants : le narrateur répond librement
5 à 10 mn	3 – <b>petits papiers</b> : ( le narrateur n'ayant plus la parole ) a) image, <b>associations</b> : moi, ça me fait penser à b) <b>décentrement</b> : à ta place, ma difficulté <b>aurait été</b> c) <b>décentrement</b> : à ta place, <b>j'essaierais</b>
10mn	4 – <b>lecture</b> par chacun ou certains de ce qu'il (ils ) a (ont) écrit au groupe
15 à 30 mn	5 – <b>discussion sur ce qu'apporte ce qui a été dit par rapport au métier</b> = ce que je peux tirer pour demain, de ce qui a été dit NB1 = un temps d'écrit individuel, suivi d'un partage oral pour ceux qui veulent NB2 : <b>le narrateur a lui aussi la parole, et même en 1°</b>

## Annexe 6 - Le GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives)

<b>Participants</b> 12 à 15 participants (2) volontaires rythme régulier	<b>Sources :</b> 1. ANALYSER LES SITUATIONS EDUCATIVES actes de l'université d'été de Montpellier, 1991 2. VINCENS Claude, presque tout sur les « GEASE », Cahiers pédagogiques, n° 346, sept. 1996, p39. 3. FUMAT Yveline, D'un ensemble confus à un réseau de cause : le GEASE, Cahiers pédagogiques, n° 346, sept.1996,p 23 4. EVELEIGH Hélène présentation du GEASE sur le site internet de l'IUFM de Créteil		
<b>Objectifs</b>	« favoriser la mise à distance des problèmes rencontrés pour mieux y faire face » (4) Permet « d'amplifier considérablement l'activité naturelle d'attribution de sens à nos actes » (2) « outil d'enseignement » (2) « outil d'analyse » à « plusieurs niveaux d'analyse : la personne, les phénomènes de groupe, l'institution , le didactique et le pédagogique » (3) « rechercher une multiplicité de déterminants » « une nouvelle configuration de réseau de causes » (3)		
<b>Cadre de travail spécifié</b>	« Des règles de travail » « la sytématisation des procédures » (2) une « gestion du temps très rigoureuse liée au dispositif » (4) cf. Déroulement « contrat de confidentialité » (4) un « cadre multiréférentiel » (2)		
<b>Déroulement</b>	<b>Durée :</b> une heure et demi à 2 heures	<b>Rôle de l'animateur</b>	
<b>1) L'exposé d'une situation éducative par un membre du groupe (l'exposant)</b> « exposé d'une situation vécue, une situation professionnelle précise » (4) <b>2) Le questionnement par le groupe, uniquement sur les faits (l'exposant écoute)</b> « des questions pour clarifier » (4) <b>3) Formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué (l'exposant écoute)</b> « on ne s'adresse plus à la personne qui l'a présentée. La situation devient un objet de travail, sur lequel chacun va formuler des hypothèses, en distinguant les niveaux suivants : - le niveau des relations interpersonnelles (relations élève/adulte ou relations avec les pairs) celui de la dynamique de groupe (le fonctionnement du groupe classe) - le niveau institutionnel (le cadre de l'établissement, les instructions officielles..) le niveau social (influence du milieu sur l'apprentissage) -le niveau didactique (rapport au savoir et à sa transmission), le niveau pédagogique (conditions de l'apprentissage) - le niveau personnel (l'enseignant, ses conceptions, ses ressentis, ses réactions etc.) (4) <b>4) Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives (le groupe écoute)</b> <b>5) Méta-analyse du fonctionnement (tout le monde)</b> (titres des phases du Gease indiquées d'après le site internet de P. Perrenoud)	10 min  10 à 30 min  30 min          10 min suivant le temps	- faire respecter le cadre du dispositif  - reformulation (4) - en 3)« l'animateur rappelle qu'on ne s'adresse pas à la personne qui a exposé la situation pour lui donner des conseils ou dire ce que l'on aurait fait à sa place. On s'astreint à commencer ses interventions par la formule « je fais l'hypothèse que ... » (4) - « l'animateur fait ensuite une synthèse de toutes ces propositions, en les regroupant par niveau d'analyse ou en faisant ressortir le niveau qui semble le plus efficace » (4)	

## Annexe 6 (suite) - Une adaptation du GEASE pour l'AEM

Adapté du GAP (groupe d'approfondissement professionnel) de De Peretti, du GEASE (groupe d'étude et d'analyse des situations éducatives) et du Soutien au soutien (J Lévine).

Dispositif proposé dans le cadre d'AEM (Accompagnement de l'entrée dans le métier) dans l'Académie de Reims, pour le second degré, avec deux animateurs en co-animation.

### Présentation des objectifs :

Analyser à la fois la complexité et la singularité psychologiques et pédagogiques rencontrées dans des situations éducatives avec des élèves, afin de construire des stratégies individuelles et collectives.

### Présentation des règles de l'échange :

*Non-jugement, liberté de parole et confidentialité, non conflictualité et solidarité.*

L'essentiel est que chacun puisse analyser sa propre manière de comprendre une situation.

Les animateurs sont responsables du respect de ces règles et du temps. Ils sont susceptibles de prendre des notes pour leur propre travail.

### Présentation du déroulement :

Voir première colonne ci-après (on peut l'écrire au tableau pour clarifier).

### Déroulement :

<p><i>Première phase (5 à 6 min):</i>  <b>évoction brève d'une situation éducative</b>            par un participant. Le groupe (et les animateurs) n'intervient pas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un animateur invite les participants à se remémorer une situation réelle récente avec un élève ou une classe (ou un collègue) qui le préoccupe (ou relative au thème du stage).</li> <li>• Après un temps de silence assez court, il invite chacun à relater <b>brièvement</b> cette situation.</li> <li>• Après l'évoction de quelques situations, un animateur invite le groupe à travailler une situation en particulier.</li> </ul>
<p><i>Deuxième phase (20 min):</i>  <b>questionnement du groupe.</b>            La personne ayant exposé la situation ne fait qu'apporter des informations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il s'agit de questions permettant de recueillir des informations sur la situation.</li> <li>• L'animateur invite les participants à poser toutes sortes de questions permettant de clarifier pour eux-mêmes la situation évoquée. Il indique qu'il s'agit d'une phase rapide et « technique » et rappelle les règles si nécessaire.</li> </ul>
<p><i>Troisième phase (30 à 40 min):</i>  <b>évoction par le groupe.</b>            La personne ayant exposé la situation n'intervient en aucune manière.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il s'agit d'images, d'idées, de situations, de manière de voir ou de ressentir la situation évoquée.</li> <li>• L'animateur invite le participant ayant exposé à ne plus intervenir (et se mettre en retrait) car c'est le groupe qui va maintenant « travailler ». Il invite simplement les autres participants à évoquer la situation pour eux-mêmes : « <i>qu'est-ce que cela évoque pour vous ?</i> » Il est important que chacun s'exprime en son nom propre et emploie le Je.</li> <li>• Au moment opportun, il est possible de travailler sur « <i>ce qui se passe dans la tête de l'autre</i> (l'élève ou les élèves) » de manière à se dégager des projections (séparer la problématique de l'élève de la sienne).</li> <li>• L'animateur peut inviter à préciser ou clarifier en reformulant ce qui a été dit.</li> <li>• Il est aussi possible de proposer à l'imagination des participants (ce sont des propositions de De Perretti):  <i>une idée, une image, une autre situation</i> - même inattendue ou insolite - qu'évoque la situation. (travail sur l'imaginaire)  <i>Une difficulté: "dans ce type de situation, ma difficulté aurait été..." (travail d'évoction et d'implication personnelle)</i></li> </ul>
<p><i>Quatrième phase (20 min):</i>  <b>Le modifiable</b>            Des pistes, des idées ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'animateur invite les participant à (enfin) proposer des pistes, des idées qui feraient évoluer la situation. De Peretti propose la formulation "si j'étais dans ce type de situation, j'essaierai :..."</li> </ul>
<p><i>Cinquième phase (20 min):</i>  <b>réactions du participant ayant exposé.</b>  <b>Et échange final.</b>            Chaque participant indique les propres enseignements qu'il a tirés de l'échange.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'animateur s'adresse à l'exposant ; « <i>Quelles ont été et sont vos propres réactions par rapport aux évocations réalisées par les collègues - évocations qui leur appartiennent ?</i> » Chaque participant ou le groupe est ensuite invité à indiquer de façon brève ce qu'il retient pour lui soit de l'analyse de la situation soit de l'échange lui-même. « <i>Quels enseignements avez-vous retirés pour vous-même de ce qui a été échangé ?</i> ». L'ensemble peut être écrit au fur et à mesure sur tableau-papier par l'un des animateurs.</li> </ul>

## Annexe 7 - Le Soutien au Soutien

<p><b>Participants</b> Une dizaine (stabilité des participants ) Séances mensuelles sur plusieurs années</p>	<p><b>Sources, références :</b> (Lévine, 2001) LEVINE Jacques, Connexions, n°75, érès, 2001, p153. (Lévine, 2000) LEVINE Jacques, p44 dans je est un autre, 2000 (Ramirez, 2000) RAMIREZ p 32-33, dans « je est un autre » (Moll, 2000a) J. MOLL p39, dans « je est un autre » (J1) G. JEANVION p54, dans « je est un autre » (Moll, 2000b) MOLL Jeanne, la dimension affective dans la formation des adultes, dans La dimension affective dans l'apprentissage et la formation, G Chappaz,(sous la dir.) CNDP/CRDP de Marseille, 2000. (Moll, 2001) MOLL Jeanne, Cahiers pédagogiques, n°393, Avril 2001 (co) communications orales (rencontres et formations à l'animation du soutien au soutien)</p>		
<p><b>Objectifs</b></p>	<p>à court terme : soutenir le praticien qui a la tâche de soutenir l'élève à long terme : 1) rétablir chez le praticien l'équilibre moi émotionnel-moi professionnel 2) permettre au praticien de prendre conscience de son mode de fonctionnement professionnel</p>		
<p><b>Cadre de travail spécifié</b></p>	<p>« Le cahier des charges du S au S : - le volontariat des participants ; - le contrat de solidarité (chacun fait sien le cas du collègue qui expose et qui s'expose) - la non-conflictualité (c'est le problème à résoudre qui est prioritaire) - le respect des quatre temps de la méthode » (Lévine, 2000, p44)</p>		
<p><b>Déroulement</b></p>	<p><b>Durée :</b> 1h à 2 h</p>	<p><b>Rôle de l'animateur</b></p>	
<p><b>1° TEMPS :</b> « l'expression de l'exaspération » (Jeanvion, 2000 p54) « Le temps du dire » (Lévine, co) « le dire de l'insatisfaction, avec transfert au groupe de l'échec infligé à la logique de l'adulte (par l'échec de l'enfant) » (Lévine, 2000 p44) « décharge et dépôt, de la part de l'enseignant, du « mauvais objet » au « sein du groupe », déclarant son irritation et son impuissance » (Ramirez, 2000, p32) <b>2° TEMPS :</b> « l'accession à l'intelligibilité » (Jeanvion, 2000 p54) « l'effort d'intelligibilité et de sensibilité pour rejoindre l'autre dans sa logique » (Lévine, 2000, p44) « implantation et « nidification » du cas par le groupe » (Ramirez, 2000, p32) « C'est le temps de la décentration : on passe de l'autre côté de la barrière, on met de côté son savoir pour communiquer à partir du ressenti, de l'émotion et on se livre à des associations libres. Les élaborations imaginaires et fantasmatiques sont les bienvenues. Peu à peu vont se dessiner les chaînons principaux en même temps que la logique de l'autre. » (Jeanvion, 2000, p54) <b>3° TEMPS :</b> « la recherche du modifiable » (Jeanvion, 2000 p54) « la recherche du modifiable par la réduction de l'écart » (Lévine, 2000, p44) « La suture entre deux mondes : le monde de « l'élève imaginaire » et le monde de « l'élève réel ». Cette action de suture ou de « recherche du modifiable » va permettre au groupe de S au S de donner une réponse opérationnelle et de se dégager de l'emprise du cas » (Ramirez, 2000, p32). <b>4° TEMPS :</b> le temps du transformable, « l'interrogation de l'adulte au travers du miroir du groupe sur ses modes de fonctionnement professionnel » (Lévine, 2000, p44) « Les groupes de S au S secrètent des concepts idéologiques. Ils vont se questionner sur les modes de fonctionnement professionnel, leur raison et finalité, etc... » (Ramirez, 2000, p33)</p>	<p>Aucune indication de durée, le passage d'un temps à un autre se fait comme un processus de maturation.</p>	<p>« l'animateur est un psychanalyste ou un non psychanalyste connaisseur de ce qui se trame dans l'inconscient : concepts fondateurs et langage intermédiaire » (Lévine, co) Il est garant du processus : a) il accueille b) il met en confiance et rappelle les règles c) il marque sa place, donne la parole et amène les temps « Le cahier des charges imposé au psychanalyste : - être rompu aux problèmes scolaires - être un « professionnel de l'inconscient » (subodorer les difficultés qui sont à la source de celles que l'on voit en surface) - se mettre à égalité au pied du mur des problèmes posés, en combattant la tentation aussi bien du monopole de la parole que du silence frustrant - être averti de la conduite d'un groupe dont la finalité n'est pas la psychothérapie, la dynamique de groupe ou le psychodrame... - il lui appartient d'assurer un équilibre entre deux directions : celle de l'illusion groupale – irrationnelle mais étayante- et l'objectif rationnel de modification pratique des situations » (Lévine2000, p44)</p>	

## Annexe 8 – Les groupes d’orientation Balint

Fiche pratique récapitulative (Remarque : le terme de Balint enseignant est aussi utilisé pour désigner le Soutien au Soutien)

<b>Participants</b> Une dizaine (stabilité des participants ) Une série de séances régulières (2) mensuelles ou hebdomadaires (4)	<b>Sources :</b> 1. E. Marc dans éduquer et former, 1998, p375 2. C Blanchard-Laville, les enseignants entre plaisir et souffrance p92, 97 3. F. Imbert, l'impossible métier de pédagogue, p 155-157 4. F. Imbert, dans l'analyse des pratiques professionnelles, 1996, p135-156			
<b>Objectifs</b>	« cerner les contours du lien didactique pour le dégager, autant que faire se peut, des liens imaginaires » (2) « repérer [ses propres] modèles de fonctionnement les plus fréquents en situation professionnelle » (2) « - Faire prendre conscience intellectuellement et affectivement des processus inconscients en jeu dans la relation examinée. - Analyser et régler les problèmes professionnels - groupe allocentré dans son objectif mais autocentré dans un premier temps - développement de la capacité d'écoute des participants - prise de conscience des processus de symbolisation en œuvre dans la parole ouverte qui (s')expose - élaborer et gérer des dispositifs institutionnels qui appellent et soutiennent des actes et des paroles, des temps symboliques d'inscription et d'interpellation. » (3)			
<b>Cadre de travail spécifié</b>	<b>règles énoncées:</b> ➤ non jugement ➤ refus de - la logique ou de la bienséance - de donner des conseils de « bon sens » (de la fonction apostolique) ➤ confidentialité			
<b>Déroulement</b>	<b>Durée :</b> 2 à 3 h	<b>Rôle de l'animateur</b>		
	<p><b>1</b> « Le groupe choisit un cas parmi ceux qui sont exposés rapidement et au préalable » (3). Une situation est évoquée.</p> <p><b>2-</b> « Association libre du narrateur et des participants          Questionnement et exploration des champs les plus divers (institutionnel, psychologique, organisationnel, psychosociologique, psychanalytique... ) » (3)</p>		Souvent psychanalyste  « n'est pas dans une position d'enseignement » (2) « Se refuse à « donner » du savoir pédagogique (transgression cependant possibles si nécessaire) Attentif à l'exploration des différents champs » (3)  « Il éclaire autrement et donne un sens. Il garantit que l'on ne se quitte pas sans pistes, possibilités d'agir » (3)  « Evite l'implication de la vie privée des participants » (3)	

## Annexe 9 - Une première grille d'analyse des dispositifs d'APP

### Des démarches différentes

1.	L'analyse " sauvage " des pratiques dans la vie quotidienne.
2.	L'analyse des pratiques comme démarche de recherche fondamentale ou appliquée.
3.	L'analyse des pratiques comme source de transposition didactique en formation professionnelle.
4.	L'analyse des pratiques comme démarche d'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être portées à la connaissance d'autres praticiens.
5.	L'analyse des pratiques comme explicitation des traits d'une expertise fondées sur l'expérience.
6.	L'analyse des pratiques comme mode sophistiqué d'évaluation des compétences et des tâches.
7.	L'analyse des pratiques comme composante d'une stratégie d'innovation.
8.	L'analyse des pratiques comme mode d'intervention psychosociologique dans les organisations.
9.	L'analyse des pratiques comme démarche de (trans) formation des praticiens.

In Perrenoud, Ph. (1996) L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?, in Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche "L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites", Paris, pp. 17-34

### Phases possibles d'un groupe d'analyse des situations éducatives

1.	L'exposé d'une situation éducative par un membre du groupe (l'exposant)
2.	Le questionnement par le groupe, uniquement sur les faits (l'exposant écoute)
3.	Formulation par le groupe d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué (l'exposant écoute)
4.	Réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives (le groupe écoute)
5.	Méta-analyse du fonctionnement (tout le monde)

d'après les textes sur le GEASE de l'Université de Montpellier III

### Une centration sur des aspects différents de la situation

1.	Ecoute centrée sur le problème (la situation éducative, l'institution, les acteurs sociaux)
2.	Ecoute centrée sur la personne qui expose sa pratique (le professeur, le formateur)
3.	Ecoute centrée sur la personne enseignée (un élève, le professeur en formation)

D'après J. Nimier [http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/analyse\\_pratique.htm](http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/analyse_pratique.htm) ;



### **La place de la dynamique de groupe**

1.	Animation ne prenant pas en compte la dynamique du groupe présent.
2.	Animation prenant en compte la dynamique du groupe présent.
3.	Animation prenant en compte et utilisant la dynamique du groupe présent.

### **La place du sujet**

1.	Animation prenant en compte les aspects cognitifs de la situation éducative.
2.	Animation prenant en compte les aspects cognitifs et émotionnels.
3.	Animation prenant en compte les aspects cognitifs, émotionnels et inconscients.

### **La place de l'institution**

1.	Animation centrée sur la situation éducative stricte (classe ou groupe de formés).
2.	Animation centrée sur les différents dispositifs et acteurs sociaux de la collectivité ou l'institution.
3.	Animation centrée sur les interactions psychosociologiques.
4.	Animation centrée sur l'inscription institutionnelle des sujets.

### **Des regroupements différents**

1.	Des groupes de personnes ayant la même fonction
2.	Des groupes intercatégoriels
3.	Des personnes qui ne se cotoient pas dans le travail
4.	Des personnes issues d'un même établissement de même catégorie ou non

### **Un recrutement différent**

1.	Inscription volontaire individuelle
2.	Inscription obligatoire
3.	Inscription optionnelle ou sollicitée

## Annexe 10 - Une grille d'analyse générale des dispositifs d' APP

Extrait de l'article de Jean-François Marcel (université de toulouse II - le Mirail), Paul Olry (université de paris XIII) , Eliane Rothier-Bautzer (université de Caen) et Michel Sonntag (Ecole nationale Supérieure de Arts et Industries de Strasbourg) :

Note de synthèse : « **Les pratiques comme objet d'analyse** », Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002, 135-170.

### La question des finalités : de l'intention à l'usage des dispositifs

Variables	Modalités		
Intention dominante affichée du dispositif	Production de connaissances	Professionnalisation	Evolution des pratiques

### la question des paradigmes de référence

L'ancrage théorique	Paradigme historico-culturel	Paradigme psychanalytique	Paradigme expérimental	Paradigme cognitiviste
	Paradigme de l'action et de la cognition situées	Paradigme socio-constructiviste	Paradigme systémique	

### La question des objets privilégiés

Activité du sujet	La subjectivité dans l'activité	L'activité, l'expérience et le cours de l'expérience	La construction de la situation par le sujet
Le statut de la situation	La situation comme produit d'une convention	La situation comme point d'ancrage de la cognition	La situation comme accès à une conceptualisation
Les communications	L'usage des signes non verbaux	Les discours individuels à propos du travail	Les interactions et les conversations
L'action	Les interactions verbales	Les comportements des acteurs	Les modalités pédagogiques

### La question de la méthodologie : la production des données et leurs traitements

Les discours sur les pratiques	Méthodes génériques	Méthodes spécifiques à la recherche sur l'action	Méthodes spécifiques à la formation
L'observation des pratiques	Centrée sur les acteurs et leurs comportements	Centrée sur les dynamiques de l'action	Centrée sur la situation

# Annexe 11 - Les partenaires de la recherche

## *Experts Praticiens de l'APP*

**Richard ETIENNE** : Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université Paul Valéry, Montpellier III, Responsable du *module de formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles* du DESS Conseil et formation en éducation (se référant au GEASE). Auteur de nombreux articles et ouvrages dont "La communication dans l'établissement scolaire", "Enseigner en collège et en lycée : repères pour un nouveau métier", "Quelle identité professionnelle pour notre métier ?". Co-auteur de « Analyser les situations éducatives ; pratiques et enjeux pédagogiques », FUMAT Y., VINCENS Cl., ETIENNE R., ESF, 2003. Membre du comité de rédaction et directeur de publication des Cahiers pédagogiques.

**Bernard PECHBERTY** : Maître de Conférence en Sciences de l'Éducation, Université René Descartes Paris V. Membre de l'équipe d'accueil Education et apprentissages (Paris 5), membre associé au CREF, équipe savoirs et rapport au savoirs ( Paris 10). Auteur de « L'infantile et la clinique de l'enfant » ( Dunod) et de plusieurs articles, dont « Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique » (Revue française de pédagogie). Psychologue en Centre médico psycho pédagogique. Thèmes de recherche et d'intervention : les dispositifs cliniques d'analyse des pratiques enseignantes, en établissement scolaire ou dans une orientation Balint. La difficulté d'apprendre et de transmettre à l'école : enjeux psychiques et savoirs. Difficulté scolaire et soin de l'enfant. Approches psychanalytiques en sciences de l'éducation.

**Jacques LEVINE**. Docteur en psychologie et psychanalyste. Président de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) ou Rencontres Pédagogie-Psychanalyse pour la formation aux relations de médiation. Directeur de la revue "Je est un Autre". Co-fondateur du Collège International de Psychanalyse et d'Anthropologie (CIPA). Il assure la formation et la supervision de psychanalystes. Il a été, dans le cadre du CNRS, assistant du professeur Henri Wallon, puis consultant de psychologie à l'hôpital des Enfants Malades. Il a également assuré une fonction de professeur de psychologie à l'Institut d'Orientation Professionnelle. Ses travaux se sont répartis en trois groupes :

- recherches sur les difficultés scolaires et la place de la psychologie à l'école
- réflexions sur les concepts d'inconscient et d'imaginaire ;
- conditions de l'efficacité des groupes d'inspiration Balint.

Il a publié, à ce jour, environ 170 articles sur les thèmes précédents et, récemment, avec Jeanne Moll, le livre "JE est un autre - Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse", Éd. ESF, décembre 2000.

Il anime, avec l'équipe de l'AGSAS, de nombreux groupes de Soutien au Soutien à Paris et en province.

**Gérard WIEL** Formateur à l'I.U.F.M. de LYON, intervient dans les établissements scolaires pour accompagner des équipes pédagogiques, des équipes de direction, anime des dispositifs d'accompagnement professionnel (analyse des pratiques et accompagnement des personnes), forme à la pratique d'accompagnement éducatif des adolescents. Utilise le GAP (groupe d'accompagnement professionnel) inspiré du GAP (groupe d'approfondissement professionnel appelé aussi groupe d'approfondissement personnel) de DE PERETTI. Il est membre de l'Association pour l'Accompagnement des Adolescents et des Jeunes (A.D.A.J.). Auteur de : « Sortir du mal être scolaire, promouvoir la Fonction Accompagnement, Faire de la classe un lieu de vie », en collaboration avec C. Philibert, « Accompagner l'Adolescence »,

en collaboration avec C.Philibert, « *Construire des stratégies de nouveau départ* », en collaboration avec A. Jaligot.

### ***Correspondants nationaux***

#### **Hossain BENDAHMAN**

Maître de Conférences en Psychologie à l'université de Metz-Nancy, Psychanalyste, Psychanalyste de groupe

Anime des analyses des pratiques selon la méthode du Soutien au Soutien de l'AGSAS de Jacques Lévine

#### **Patrick ROBO**

Chargé de mission à l'IUFM Montpellier, formateur de formateur

Se référant au GEASE et initiateur de GFAPP (Groupes de Formation à l'APP) et coordonnant un groupe de recherche sur l'analyse des pratiques.

### ***Correspondants académiques (Académie de Reims)***

#### **Ronald KLAPKA**

IA IPR établissements et vie scolaire, animateur de groupes d'analyse de pratique

#### **Nicole DAGNAUD**

Psychologue, IUFM de Reims, animatrice et formatrice en APP.

### ***Les animateurs de groupes d'APP ayant participé à l'enquête***

**Bellouard Martine**, Lyon, Adaj

**Benevent Raymond**, Strasbourg, Docteur en philosophie, Iufm, Agsas

**Billy Marielle**, Créteil, formatrice Iufm, Gfapp

**Boucenna Sephora**, Namur, Belgique, Département Education et Technologie, Facultés Universitaires, Séances de codéveloppement professionnel, Gfapp

**Cicolella Claudine**, Amiens, Iufm, équipe Anaprat, AGSAS

**Etienne Richard**, Montpellier, Université Paul Valéry, Gease

**Join-Lambert Rose** Clermont-Ferrand, iufm, Agsas

**Kaftel Francis**, Amiens, formation continue, équipe Anaprat, Gefapp

**Kukuryka Pierre**, Lyon, Adaj

**Lacour Martine**, Créteil, Agsas

**Lançon Eric**, Belfort, Iufm

**Lasne Annie**, Belfort, Iufm

**Lemur Françoise**, Versailles, Agsas

**Lepage Jean-Pierre**, Lyon, Iufm, Gfapp

**Mansuy Anne**, Créteil, Rectorat, Gfapp

**Pechberty Bernard**, Paris, université René Descartes, équipe d'accueil Education et apprentissages (Paris 5), équipe savoirs et rapport au savoirs (Paris 10).

**Quillien Catherine**, Rouen, Iufm, Agsas

**Robo Patrick**, Montpellier, Chargé de mission formation de formateurs à l'iufm, Gfapp

**Rodot Sandra**, Belfort, Iufm

**Sà Térésa**, Lisboa Portugal Santarem, Psychologue clinicienne, psychanalyste, Professeur à l'Escola Superior de Educaçao de Santarem, Agsas

**Seiwert Denis**, Nancy-Metz, Agsas

**Sutter Jean-Marie**, Besançon, Rectorat

# Annexe 12 - GUIDE POUR LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC LES INTERVENANTS EXPERTS

## **A - Les conditions du dispositif**

### **1. Visée ou finalité de la démarche**

Votre démarche a-t-elle selon vous plutôt une visée :

- De formation (centration sur le développement de l'expertise et la construction identitaire) ?
- Ou une visée de transformation et d'évolution des pratiques professionnelles ?
- Ou une visée de production de connaissances sur les pratiques professionnelles ?
- Ou un mélange de celles-ci (mais alors quelle est selon vous la dominante) ?
- Ou autre chose ?

### **2. Ancrage théorique principal**

- Quels sont vos ancrages théoriques ?
- Quels sont les concepts fondamentaux qui soutiennent votre démarche ?

### **3. Les objets sur lesquels porte cette démarche**

Quels sont les objets privilégiés auxquels votre démarche s'intéresse ?

- Le sujet et son activité ? Sa subjectivité ? le langage et les mots qu'il utilise pour parler de sa pratique professionnelle ? L'influence de son histoire personnelle et sociale ? Son degré d'investissement, sa motivation, ses buts au travail ?
- Ou la situation professionnelle du sujet ? Les multiples facteurs notamment sociaux qui influent sur son activité professionnelle ? Le contexte qui a produit le « cas » rapporté ? Les organisateurs ou invariants sur lesquels s'appuie le sujet pour agir ?
- Ou les communications que développe le sujet dans son activité professionnelle ? Comment il se comporte d'un point de vue non verbal ? Ses « conversations » avec ses interlocuteurs et leurs justifications du point de vue du sujet ? Comment il se raconte, la place du « je » ?
- Ou l'action proprement dite du sujet (en situation d'enseignement) ? Ses interactions verbales avec les élèves (contenus, modalités, destinataires) ? Ses comportements d'enseignant (déplacements, lieux, matériels utilisés...) ? Ses modalités pédagogiques (contenus disciplinaires, démarches utilisées, réalisations pédagogiques etc.) ?

### **4. Les spécificités de la méthodologie utilisée**

#### **4a - L'orientation générale**

- Votre démarche a-t-elle utilisé l'observation directe des pratiques ou s'est-elle toujours centrée sur les discours sur les pratiques ?
- A-t-elle une orientation descriptive, compréhensive, les deux et dans ce dernier cas, comment passe-t-elle de l'une à l'autre ?
- Quels sont les « incontournables » (s'ils existent) du dispositif ? (éthiques, temporels, humains etc.)

- Quel(s) est(sont) selon vous l'apport (les apports) du groupe ?

#### **4b - L'animation**

- Utilisez-vous l'écrit ? Pour quoi faire ? A quel moment ?
- Quel est le rôle de l'animateur ? Quelles sont ses compétences ?
- Avez-vous déjà co-animé avec d'autres personnes dont les points de vue sont différents (sociologue, didacticien ...) ?

#### **4c – Le protocole**

- les étapes du protocole : le démarrage (exposé), Le questionnement, l'analyse « L'interprétation », les « conclusions », la méta-analyse ?
- Quels sont les éléments les plus facilitants ?

### **5. Le cadre pratique du dispositif**

#### **5 a - Conditions institutionnelles :**

Nombres de séances, rythme, Statut des animateurs, La concertation en amont, supervision

#### **5 b - Les participants :**

La fonction des participants, La situation professionnelle, Le recrutement, La spécificité des participants, les conditions de participation ...

### **B - L'évaluation des effets.**

- Avez-vous pu mesurer des effets de votre démarche ? Au niveau personnel (quels sont vos indicateurs) ? Au niveau professionnel (quels sont vos indicateurs) ? Au niveau relationnel ?
- Est-ce plutôt selon vous au niveau des actes ou des représentations que se situent ces effets ?
- Cette démarche s'adresse-t-elle à certains types de personnes ou d'enseignants (exemple spécialisés) ?
- Entre le début de la pratique de cette démarche et aujourd'hui, quelle(s) évolution(s) avez-vous repéré ?
- Comment situez-vous votre démarche par rapport à d'autres dispositifs d'APP ?

## Annexe 13 - Questionnaire ouvert et observations

**Annexe 13 a** - Evaluation par questionnaire ouvert d'un stage débuter en zone difficile 2003 (extraits) où une demi-journée sur quatre a été consacrée à l'APP (néotitulaires du deuxième degré).

« J'ai découvert que je n'étais pas le seul à être stressé en début de carrière et que cela peut être normal ! »

« J'ai découvert qu'il n'y a pas de recettes miracles mais des réactions plus ou moins adaptées selon la situation »

« J'ai découvert une forme d'analyse des pratiques intéressante »

« J'ai apprécié le travail de situations concrètes en groupe »

« J'ai apprécié les échanges avec les collègues et le partage d'expériences »

« J'ai apprécié l'espace de parole, d'écoute, mis en place, la liberté de ton, l'absence de jugement »

« J'ai regretté de ne pas avoir participé à une formation de ce genre plus tôt »

« Je souhaite que ce type de formation figure parmi les journées de formation organisées par l'IUFM »

« Analyse des pratiques : très intéressant. »

« Pas assez d'études de cas pratiques »

« ++ ateliers d'analyse de situation professionnelle »

**Annexe 13 b** - Evaluation par questionnaire ouvert après une première découverte de l'APP. (Deux groupes de six personnes, deux animateurs par groupe, cadre du GEASE aménagé). Retranscription fidèle et complète des évaluations ouvertes réalisées à la fin du stage. L'ordre des personnes est respecté.

### • J'ai découvert

- "Une autre façon d'analyser les pratiques, et aussi que d'autres profs pouvaient vivre la même chose que moi (1).
- Que toutes les personnes en contact direct avec les enfants/ados rencontraient les mêmes difficultés toutes matières confondues tous niveaux confondus.
- Des collègues, des gens, qui ont les mêmes soucis de discipline que moi.
- Une méthode pédagogique.
- Le brainstorming et que c'est fort efficace.
- L'analyse de pratique professionnelle
- Ce stage que je ne connaissais pas
- Que d'autres personnes se posaient les mêmes problèmes que moi sur le métier"

### • J'ai apprécié

- "de rencontrer d'autres profs pour partager nos expériences. C'est une façon de se remotiver.
- La méthode progressive de réflexion.
- Le dialogue entre nous.
- Les échanges qui permettent de rencontrer des cas similaires à nos situations.
- Les animateurs et le groupe de travail
- L'hétérogénéité du public concerné, la franchise et la liberté d'expression.
- L'échange des problèmes et des difficultés rencontrés par mes collègues.

- J'ai apprécié de pouvoir parler de ces problèmes et de partager d'autres points de vue"
  - **J'ai regretté**
  - "Ne pas avoir trouvé de solution à mon cas (peut-être que ça s'éclaircira...)"
  - Un retour sur la discussion après avoir pris un peu de recul et une semaine d'écart au max.
  - Que ça n'ait pas durer plus longtemps.
  - ...
  - je n'ai rien regretté et c'est la première fois en formation !
  - le fait de ne pas trouver une solution claire et précise pour le cas proposé.
  - (rien) (pour l'instant)
  - rien"
  - **Je souhaite**
  - "Reconduire cet après-midi de stage.
  - Approfondir ce type de réflexion en groupe."
  - Continuer la formation
  - participer à d'autres formations de ce genre
  - aller plus loin dans la recherche de solution
  - continuer ce module
  - participer à des formations pédagogiques
  - renouveler l'expérience

**Annexe 13 c** - Observation résumée d'un atelier d'APP réalisée en 2003 avec des néotitulaires du premier degré.

- **Premier exposé de la situation pratique professionnelle (extraits) :**

« Damien - Deuxième jour de rentrée en cycle 3 : crise de larme le matin – Il met ses ciseaux sur son cou – Je fait un grand Han – Ça se passe mal - Menace de partir –Fugue ?- Coup de fil aux parents le soir même – heureux s'il récite sa poésie – Refus du passage à l'écrit – Il ne veut rien faire »

- **Bilan des participants juste après l'analyse**

« Des pistes que je n'avais pas imaginées, des mots sur les choses. »  
 « L'élève est un enfant. »  
 « L'enseignant est une personne. »  
 « On fonctionne par cause/ responsabilité/ faute, même si on sait que ce n'est pas ça. »  
 « Nécessité du dialogue. »  
 « Possibilité de faire part de ses doutes »  
 « Nécessité de discuter avec les autres »

- **Bilan de l'exposant un mois après**

« j'ai mis en pratique les pistes –  
 Je le vis mieux - J'ai pas de solution  
 Il y a quelque chose en moi que je ne maîtrise pas  
 Ça ne pose plus de souci - Je ne me sens plus coupable »

- **Evolution de la situation professionnelle**

L'enseignant a mis en place des temps d'échange en groupe et a modifié sa pratique par rapport à Damien et au groupe.

Le travail se passe normalement pour l'enfant qui, même s'il ne tient pas en place, entre plus facilement dans les activités et le travail d'apprentissage en classe.



## Annexe 14 – Résultats du questionnaire test.

Voici, à titre indicatif le résultat global d'un groupe d'APP pour le questionnaire test :

rappel des conditions générales du groupe d'APP concerné:

- néotitulaires du second degré
- volontaires
- 12 personnes
- 6 questionnaires remplis (indisponibilités en juin)
- 3 séances en fin d'année 6 avril – 14 mai – 4 juin
- 2 co-animateurs du GFR

1. Avez-vous déjà participé à un groupe d'APP autre que celui-là ? 1 oui  5 non
2. Dans quel contexte avez-vous participé à ce groupe d'APP ?  
 Formation Initiale  Formation Continue  Formation de Formateurs  autre ....  
 nom du dispositif ..... je ne sais pas
3. Etait-ce pour répondre à une obligation de l'institution ? oui  5 non
4. Dans la liste suivante, hiérarchisez vos 3 objectifs principaux :
  - pour échanger avec les autres ;  6 réponses en position 1 ou 2.
  - pour prendre du recul ;  5 réponses en position 1 , 2 ou 3.
  - pour rompre avec mes habitudes de fonctionnement ;  3 réponses en 1 ou 3.
  - pour modifier ma pratique ;  2 réponses en 1 ou 3.
  - pour chercher de l'aide ;  2 réponses en 2 ou 3.
  - pour connaître ce que c'est
  - pour connaître un dispositif
  - autre (préciser) .....
5. Ce groupe d'APP est :
  - . un groupe de pairs 3
  - . un groupe intercatégoriel 2
  - . autre (préciser) .....
6. A combien de séances avez-vous participé ? ...3.....
7. Avez-vous eu des appréhensions avant le déroulement d'une ou de plusieurs séance(s) ?  
 oui  6 non
- Si oui, qu'appréhendiez-vous ? .....
8. Avez-vous eu des appréhensions pendant le déroulement d'une ou de plusieurs séances ?  
 oui  6 non
- Si oui, qu'appréhendiez-vous ? .....
9. Un protocole (ou dispositif) vous a-t-il été présenté ?  5 oui 1 non
- 10 Un protocole (dispositif) vous semble-t-il nécessaire ?  5 oui 1 non
- Si oui, à votre avis pourquoi ? ...pour expliquer avant de s'engager dans l'action.....
- 11 Avez-vous pris la parole ?  6 oui non
12. Si oui, c'était ? (plusieurs réponses possibles)
  - . pour faire fonctionner le dispositif 4 réponses
  - . parce que j'étais narrateur (exposant) 3 réponses
  - . parce que le sujet m'intéressait professionnellement 5 réponses
  - . pour rompre le silence 0 réponse

. parce que le sujet m'évoquait quelque chose 6 réponses  
 . autre (préciser) .....

Si non, précisez pourquoi .....

13. Avez-vous utilisé l'écrit 2 oui 2 non

Si oui :

à quel(s) moment(s) .....*lors de l'évocation*

*lors de la narration*

cela vous a-t-il été utile et en quoi ?*rappel des faits*

*pour pouvoir répondre à différents points*

*pour la phase de questionnement*

cela vous a-t-il gêné et en quoi ? **5 non**

14. Qu'attendez-vous de l'animateur ? (cochez dans les cases)

	pas important	peu important	assez important	très important
qu'il soit le garant du dispositif			<b>1</b>	<b>5</b>
qu'il donne son point de vue		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
qu'il participe aux différentes étapes		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
qu'il reste neutre		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
à la fin de la séance, qu'il analyse ce qui s'est passé dans le groupe en donnant un éclairage théorique			<b>4</b>	<b>2</b>
à la fin de la séance, qu'il apporte un éclairage théorique à propos de la situation évoquée		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
Autre (préciser) .....				

15. Pour vous, connaître le statut professionnel de l'animateur est

	pas important	peu important	assez important	très important
		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

16. Pour favoriser le déroulement de l'APP, il est important pour vous que l'animateur :

	pas important	peu important	assez important	très important
Soit extérieur à l'éducation nationale	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Connaisse l'éducation nationale			<b>1</b>	<b>4</b>
Appartienne à l'éducation nationale			<b>3</b>	<b>2</b>
Soit un pair (occupe les mêmes fonctions)	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	

17. Quel statut professionnel de l'animateur pourrait vous gêner ?

*2 aucun, 2 un inspecteur, 1 un extérieur à l'éducation nationale*

18. Après x séances d'APP, qu'est-ce qui vous revient en mémoire spontanément (sans trahir la règle de confidentialité)? .....*une bonne communication – le plan d'Analyse de pratiques – l'envie de bien faire – la diversité des points de vue*

19. Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos pratiques professionnelles ?

. plutôt au niveau de la préparation de vos interventions pédagogiques

3 oui 3 non

. plutôt au niveau de l'animation de vos interventions pédagogiques 4 oui 2 non

. plutôt au niveau de l'analyse a posteriori de vos interventions pédagogiques 5 oui 1 non

Si oui, préciser (à quoi le voyez-vous ?).....

*Ecoute plus importante par rapport à la classe*

*Je prends plus de recul face à un fait*

*Le jugement que j'ai envers mes élèves*

*Les discussions plus fréquentes avec les collègues*

*Plus de recul*

20. Votre participation a-t-elle eu un impact personnel ?

3 oui 2 non

Si oui, préciser (à quoi le voyez-vous ?).....

*Je n'aborde plus les élèves comme avant.*

*Un regard différent sur la profession.*

*Changements par rapport à une situation évoquée.*

21. Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champ professionnel (élèves, collègues, parents ...)?

5 oui 1 non

Si oui, préciser (à quoi le voyez-vous ?).....

*Echange avec les collègues.*

*Avec l'équipe pédagogique.*

*Dialogue construit avec l'équipe pédagogique.*

*Plus de recul et de recherche de compréhension des élèves.*

22. Votre participation à un groupe d'APP a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champ personnel ? 1 oui  5 non

Si oui, préciser (à quoi le voyez-vous ?).....

*Dans ma façon d'écouter quelqu'un qui raconte une situation.*

23. Votre participation a-t-elle modifié votre rapport à l'institution ? 0 oui  6

non

Si oui, préciser (à quoi le voyez-vous ?).....

24. Votre participation vous a-t-elle incité à lire ou rechercher des données théoriques ?

2 oui 4 non

25. Pensez-vous avoir perdu votre temps ?  5 non jamais 1 parfois 0 oui souvent 0 oui toujours

26. Avez-vous envie de continuer un groupe d'APP ?

5 oui 1 non

27. Citez 5 adjectifs qualificatifs et 3 verbes qui caractérisent pour vous l'APP

adjectifs	verbes
3 fois intéressant - 3 fois motivant relationnel - professionnel - personnel - innovant - rassurant - calme - confiant - libérateur - constructif - agréable - utile - volontaire - passionné - introspectif	2 fois partager - 2 fois échanger - 2 fois écouter - discuter - exposer - analyser - communiquer - participer - solutionner - persévérer - respecter - questionner - réfléchir - parler - prendre du recul

# Annexe 15 - Utilisation du logiciel SPHINX LEXICA

Une présentation du logiciel d'après Jean Vincent (IUFM de Champagne-Ardenne)

Il est nécessaire, avant d'analyser le problème que l'on se pose, de la traduire en termes de questions simples relatives à des variables « analysables ».

## 1. Présentation :

C'est un logiciel d'élaboration, de saisie et de dépouillement d'enquêtes.

3 stades sont clairement identifiés :

- Elaboration du questionnaire
- Saisie des réponses
- Traitement et analyse des données

Il est possible d'importer et d'exporter des données vers ou à partir d'autres logiciels (Excel, Word...)

Sphinx est conçu pour fonctionner conjointement avec Word lors de l'élaboration d'un rapport.

## 2. Elaboration d'un questionnaire :

Après avoir bien défini les objectifs de l'enquête, déterminé l'échantillon, les questions sont classées selon cinq grands thèmes, dans l'ordre : les comportements, les opinions et valeurs, les motifs et contraintes, l'identité..

Chaque question est définie par quatre éléments : son libellé, son nom, son type (fermée unique, fermée multiple, fermée multiple ordonnée, fermée unique particulière : la question échelle, les questions à réponse ouverte numérique, les questions à réponse ouverte texte, les questions à réponse ouverte codées, les questions à réponse ouverte date/heure, les questions à réponse ouverte image.)

La question du questionnaire devient une « variable » lors du traitement statistique des données.

## 3. Saisie des réponses

Deux types de saisies sont disponibles :

La saisie directe des questions une à une

La saisie rapide qui présente l'ensemble des questions d'un questionnaire


## 4. Le traitement des données

Toutes les mesures statistiques (distribution, classes, fréquences, tableaux croisés) y compris une étude lexicale pour les questions ouvertes.

# Annexe 16 - Le questionnaire participants sous sphinx

N° : \_\_\_\_\_

**questionnaire participants**



### identité

<b>1. Sexe</b> <input type="radio"/> 1.Masculin <input type="radio"/> 2.Féminin	<b>5. discipline enseignée (s'il ya lieu)</b> <input style="width: 80%;" type="text"/>
<b>GROUPEN°1</b> 2. Quel est votre âge ? <input style="width: 60%;" type="text"/> 3. nombre d'années de service <input style="width: 60%;" type="text"/>	<b>6. lieu d'exercice (école rurale, collège...)</b> <input style="width: 80%;" type="text"/>
<b>4. votre fonction (PE, PLP, PLC, CPE...)</b> <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	<b>7. date de réponse au questionnaire</b> <input style="width: 80%;" type="text"/>

### les séance d'analyse des pratiques professionnelles (A.P.P.)

<b>8. Avez-vous déjà participé à un groupe d'A.P.P. autre que celui-là?</b> <input type="checkbox"/> 1.oui <input type="checkbox"/> 2.non <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases.</i>	<b>14. Dans la liste suivante classez du plus important au moins important vos trois objectifs principaux (respectivement de 1 à 3)</b> <input type="checkbox"/> 1.pour connaître ce que c'est <input type="checkbox"/> 2.pour connaître un dispositif <input type="checkbox"/> 3.pour rompre avec mes habitudes de fonctionnement <input type="checkbox"/> 4.pour chercher de l'aide <input type="checkbox"/> 5.pour prendre du recul <input type="checkbox"/> 6.pour modifier ma pratique <input type="checkbox"/> 7.pour échanger avec d'autres <i>Ordonnez 3 réponses. Aller à '15. 3 objectifs - autre' si 3 objectifs = "Non réponse"</i>
<b>9. dans quel contexte avez-vous participé à ce groupe d'A.P.P.?</b> <input type="checkbox"/> 1.Formation initiale <input type="checkbox"/> 2.formation continue <input type="checkbox"/> 3.formation de formateurs <i>Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).</i>	<b>15. autre objectif (précisez)</b> <input style="width: 100%; height: 40px;" type="text"/>
<b>10. autre</b> <input style="width: 100%; height: 40px;" type="text"/>	<b>16. Ce groupe d'A.P.P. est :</b> <input type="radio"/> 1.un groupe de pairs <input type="radio"/> 2.un groupe intercatégoriel <i>Aller à '17. homogénéité autre' si homogénéité = "Non réponse"</i>
<b>11. connaissez-vous le nom du dispositif auquel vous avez participé?</b> <input type="radio"/> 1.oui <input type="radio"/> 2.non	<b>17. autre (préciser)</b> <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>
<b>12. nom du dispositif</b> <input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	<b>18. A combien de séances avez vous participé?</b> <input style="width: 60%;" type="text"/>
<b>13. avez-vous participé à cette action pour répondre à une obligation de l'institution?</b> <input type="radio"/> 1.oui <input type="radio"/> 2.non	

N° : \_\_\_\_\_

## questionnaire participants



**19. Avez-vous eu des appréhensions avant le déroulement d'une ou plusieurs séances?**

- 1.oui  2.non

**20. Avez-vous eu des appréhensions pendant le déroulement d'une ou plusieurs séances?**

- 1.oui  2.non

*Aller à '21. appréhension explication' si appréhension = "oui"*

**22. Un protocole (dispositif) vous a-t-il été présenté?**

- 1.oui  2.non

**23. Un protocole (dispositif) vous semble-t-il nécessaire?**

- 1.oui  2.non

*Aller à '24. protoc nécess ?' si protocole nécess = "oui"*

**24. si oui, à votre avis pourquoi?**

**25. Avez-vous pris la parole?**

- 1.oui  2.non

*Aller à '28. parole non' si parole = "non"*

**26. Si oui, c'était :**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1.pour faire fonctionner le dispositif                 | <input type="checkbox"/> 2.parcé que j'étais narrateur (exposant) |
| <input type="checkbox"/> 3.parcé que le sujet m'intéressait professionnellement | <input type="checkbox"/> 4.pour rompre le silence                 |
| <input type="checkbox"/> 5.parcé que le sujet mévoquait quelque chose           |   |

*Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

*Aller à '27. parole expl autre' si parole expl = "Non réponse"*

**27. autre (préciser)**

**28. si non, précisez pourquoi:**

**29. Avez-vous utilisé l'écrit?**

- 1.oui  2.non

*Aller à '30. écrit quand' si écrit = "oui"*

*Aller à '32. écrit utile en quoi' si écrit = "oui"*

*Aller à '33. écrit gênant' si écrit = "oui"*

**30. A quel(s) moment(s)**

**31. Cela vous a-t-il été utile?**

- 1.oui  2.non

*Aller à '32. écrit utile en quoi' si Cela vous a-t-il été utile et en quoi? = "oui"*

**32. si oui en quoi?**

**33. Cela vous a-t-il gêné?**

- 1.oui  2.non

*Aller à '34. écrit gênant en quoi' si écrit gênant = "oui"*

**34. si oui en quoi**

N° : \_\_\_\_\_

## questionnaire participants



### Qu'attendez-vous de l'animateur?

#### GROUPEN°2

- |  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 35. Qu'il soit le garant du dispositif   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Qu'il donne son point de vue   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Qu'il participe aux différentes étapes   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Qu'il reste neutre   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. A la fin de la séance, qu'il analyse ce qui s'est passé dans le groupe en donnant un éclairage théorique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. A la fin de la séance, qu'il apporte un éclairage théorique à propos de la situation évoquée             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

*Sans importance (1), Peu important (2), Assez important (3), Très important (4).*

#### 41. Autre (préciser)

### statut de l'animateur

#### 42. Pour vous, connaître le statut professionnel de l'animateur, c'est

- 1.Sans importance                       2.Peu important  
 3.Assez important                       4.Très important

### Pour favoriser l'A.P.P., il est important que l'animateur

#### GROUPEN°2

- |   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 43. soit extérieur à l'Education Nationale    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44. connaisse l'Education Nationale           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45. Appartienne à l'Education Nationale       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. soit un pair (occupe les mêmes fonctions) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

*Sans importance (1), Peu important (2), Assez important (3), Très important (4).*

#### 48. Après ..... séances d'A.P.P., qu'est-ce qui vous revient en mémoire spontanément (sans trahir la règle de confidentialité)

#### 47. Quel statut de l'animateur pourrait vous gêner?

### Votre participation à un groupe d'A.P.P. a-t-elle modifié vos pratiques professionnelles?

#### 49. plutôt au niveau de la préparation de vos interventions pédagogiques

- 1.oui     2.non

*Aller à '50. si oui 1' si préparation = "oui"*

#### 50. si oui, préciser (à quoi le voyez-vous?)

N° : \_\_\_\_\_

## questionnaire participants



**51. plutôt au niveau de l'animation de vos interventions pédagogiques**

1.oui  2.non

Aller à '52. si oui 2' si animation = "oui"

**52. si oui, préciser (à quoi le voyez-vous?)**

**53. plutôt au niveau de l'analyse à postériori de vos interventions pédagogiques**

1.oui  2.non

Aller à '54. si oui 3' si préparation2 = "oui"

**54. si oui, préciser (à quoi le voyez-vous?)**

**55. Votre participation a-t-elle eu un impact personnel?**

1.oui  2.non

Aller à '56. impact perso oui' si impact perso = "oui"

**56. si oui, préciser (à quoi le voyez-vous?)**

<taper ici la consigne>

**57. Votre participation a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champs professionnel? (élèves, collègues, parents...)**

1.oui  2.non

Aller à '58. relation pro oui' si relations pro = "oui"

**58. si oui, préciser (à quoi le voyez-vous?)**

**59. Votre participation a-t-elle modifié vos relations aux autres dans le champs personnel?**

1.oui  2.non

Aller à '60. relation perso oui' si relations perso = "oui"

**60. si oui, préciser (à quoi le voyez-vous?)**

**61. Votre participation a-t-elle modifié votre rapport à l'institution**

1.oui  2.non

Aller à '62. relat institution oui' si relations institution = "oui"

**62. si oui, préciser (à quoi le voyez-vous?)**



N° : \_\_\_\_\_

## questionnaire participants



**63. Votre participation vous a-t-elle incité à rechercher des données théoriques ?**

- 1.oui                       2.non

*Aller à '64. particip oui' si données théoriques = "oui"*

**64. si oui, préciser (à quoi le voyez-vous ?)**

**65. Pensez avoir perdu votre temps ?**

- 1.Jamais                       2.Rarement  
 3.Occasionnellement       4.Assez souvent  
 5.Très souvent

**66. Avez-vous envie de continue un groupe d'A.P.P.?**

- 1.oui                               2.non

**67. Citez cinq adjectifs qui caractérisent pour vous l'A.P.P.:**

**68. Citez trois verbes qui caractérisent pour vous l'A.P.P.:**

# Annexe 17 – Questionnaire animateurs d'APP sous sphinx

## QUESTIONNAIRE POUR LES ANIMATEURS DES ATELIERS D'ANALYSE DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

### identification du groupe

Vous animez un atelier D'ANALYSE DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE. Nous vous remercions de bien avoir voulu accepter d'être le relais avec les membres de ce groupe et de répondre aux questions suivantes

---

1. code du groupe

\_\_\_\_\_

---

2. Depuis quand ce groupe d'analyse de pratique existe-t-il?

1. moins d'un an     2. un an  
 3. deux ans         4. trois ans et plus

---

3. Combien de séances avez-vous animé dans ce groupe ?

1. de 1 à 5         2. de 6 à 10     3. de 10 à 20  
 4. plus de 20

---

4. Qui le compose?

1. un groupe de pairs  
 2. un groupe inter catégoriel

---

5. précisez :

---

6. Quel est votre statut professionnel ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### le dispositif utilisé

---

7. A quel dispositif d'APP vous référez-vous ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

**8. quels sont les objets privilégiés auxquels votre démarche s'intéresse (le sujet, la situation professionnelle, les communications, les actions...)**

---

---

---

---

---

---

---

---

**9. Décrivez le protocole que vous suivez (cadre de travail spécifié, déroulement, rôle de l'animateur, durée, ...)**

---

---

---

---

---

---

---

---

**10. l'avez-vous utilisé :**

1. complètement     2. partiellement

---

**11. Qu'avez-vous changé?**

---

---

---

---

---

---

---

## utilisation du protocole

---

**12. Avez vous présenté le protocole ?**

1. oui     2. non

---

**13. SI OUI**

1. par écrit     2. par oral

---

**14. Quand**

1. lors de la 1ère séance  
 2. à chaque séance  
 3. à certaines séances

---

**15. Les règles de fonctionnement du groupe ont-elles été posées ?**

1. oui     2. non

---

**16. Les objectifs ont-ils été présentés?**

1. oui     2. non

---

**17. quels sont ces objectifs?**

---

---

---

---

---

---

---

**18. Avez-vous eu à rappeler en cours de séance ?** *Vous pouvez cocher plusieurs cases.*

1. le protocole     2. les règles     3. les objectifs

---

**19. pour**

1. recadrer     2. relancer

---

**20. précisez :**

---

---

---

---

---

---

## A votre avis

Quelles modifications votre groupe d'APP entraîne-t' il chez les participants et dans quels domaines ?

---

**21. champ relationnel**

1. un peu             2. pas vraiment  
 3. nettement         4. très nettement  
 5. je ne sais pas

---

**22. champ personnel**

1. un peu             2. pas vraiment  
 3. nettement         4. très nettement  
 5. je ne sais pas

---

**23. champ pédagogique**

1. un peu             2. pas vraiment  
 3. nettement         4. très nettement  
 5. je ne sais pas

---

**24. L'avez-vous évalué ?**

1. oui     2. non

---

**25. avec quels outils?**

---

---

---

---

---

---

**Pour favoriser l'APP, il faut :**

---

**26. un protocole annoncé**

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

---

**27. un protocole respecté**

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

---

**28. des objectifs annoncés**

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

---

**29. des objectifs respectés**

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

---

**30. des règles annoncées**

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

---

**31. des règles respectées**

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

---

**32. un animateur extérieur à l'éducation nationale**

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

---

**33. un animateur qui connaisse l'éducation nationale**

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

**34. un animateur qui appartienne à l'éducation nationale**

---

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

**35. un animateur qui soit un pair**

---

1. pas important     2. peu important  
 3. assez important     4. très important

**L'utilisation de l'écrit est-elle facilitante ?**

---

**36. Pour vous**

1. oui     2. non
- 

**37. a quel moment?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*La question n'est pertinente que si écrit facil anim = "oui"*

---

**38. pour quoi faire?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*La question n'est pertinente que si écrit facil anim = "oui"*

---

**39. pour les stagiaires?**

1. oui     2. non
- 

**40. a quel moment?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*La question n'est pertinente que si écrit facil particip = "oui"*

---

41. pour quoi faire?

---

---

---

---

---

---

## conditions de réussite

---

42. Quel est le nombre de séances annuelles nécessaire et suffisant?

1. 6     2. 10-12     3. de 20 à 24

---

43. Le lieu est-il facilitant ?

1. une salle sur le lieu d'exercice  
 2. une salle à l'extérieur  
 3. une salle toujours identique

---

44. une disposition particulière dans la salle? Laquelle ?

---

---

---

---

---

45. Si vous avez répondu : « une salle toujours identique », précisez :

---

---

---

6. De quels éléments d'information avez-vous besoin pour élaborer un module d'analyse de pratique?

---

---

---

---

---

---

---

47. Quelles références théoriques vous guident-elles dans votre pratique des APP?

---

---

---

---

---

---

---

48. De quelle formation ou accompagnement bénéficiez-vous et à quel moment?

---

---

---

49. De quoi auriez-vous besoin pour optimiser votre pratique ?

---

---