

## 20 ans d'APP dans un parcours de formateur et de chercheur nourri par des références multiples

**Denis Loizon**

Laboratoire IREDU (EA 7318)  
Université de Bourgogne  
[Denis.Loizon@u-bourgogne.fr](mailto:Denis.Loizon@u-bourgogne.fr)

### *Résumé*

En relatant un parcours professionnel de plus de vingt ans d'expériences diverses, je mets progressivement en évidence les références multiples qui jalonnent ce parcours au fil des années. Celles-ci sont très diverses et me servent de « modèles » pour analyser les pratiques professionnelles, aussi bien les miennes que celles que j'ai menées dans le cadre de mes nombreuses recherches. Au-delà de mon cas très singulier, le lecteur pourra s'interroger sur ce qui lui sert de référence pour analyser sa pratique ou les pratiques.

### *Mots-clés*

formation, références

### *Catégorie d'article*

Texte de réflexion en lien avec des pratiques

### *Référencement*

Loizon, D. (2024). 20 ans d'APP dans un parcours de formateur et de chercheur nourri par des références multiples. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 25, 32-45. <https://www.analysedepratique.org/?p=5747>.

*Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le site internet [www.analysedepratique.org](http://www.analysedepratique.org). Ils sont sous licence Creative Common 3.0 « Paternité – pas de modification », ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document*

Dans cet article, je reviens sur mon parcours de formateur, de chercheur et d'animateur de groupes d'APP. L'analyse des pratiques professionnelles est mon « moteur » depuis plus de vingt ans. C'est le fil conducteur de cet écrit à caractère réflexif. Elle se fonde sur deux convictions étayées par mon expérience professionnelle et par des travaux de recherche :

- l'importance de la réflexivité<sup>1</sup>, seule ou en groupe.
- l'importance de la multi-référentialité (des champs scientifiques, des méthodes, des résultats).

Au-delà de mes convictions, et surtout pour les rendre plus vivantes, je dirai que l'APP n'existe qu'au travers des hommes<sup>2</sup> qui analysent leurs pratiques, des hommes qui forment à l'APP et des hommes qui la vulgarisent au moyen de la *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles : regards croisés* et d'autres revues. Ces hommes, je les ai rencontrés dans des contextes différents. D'abord dans les lectures, puis dans les formations, puis dans les recherches et enfin, dans les publications au sein de la revue.

C'est de ces rencontres qui ont émaillé mon parcours professionnel dont j'ai envie de vous parler aujourd'hui. Je les citerai selon un développement chronologique. Qu'ils ou elles soient toutes et tous remerciés pour tout ce qu'ils m'ont apporté au fil de ces années.

Ces hommes constituent pour moi des « Références » au sens où nous l'entendons en didactique clinique (qui est mon champ théorique de référence). Ce concept de « Référence » proposé par Frédéric Heuser (2009) se définit « comme un ensemble d'influences internes et externes qui se conjuguent, s'activent et s'actualisent dans les enjeux de savoirs, à l'insu du sujet » (Carnus, Terrisse, 2013, p. 143). Ces influences sont donc multiples ; nous en envisagerons essentiellement deux types tout au long de cet article : les hommes et les concepts théoriques.

## 1. L'APP : une belle découverte

Dès le début des années 2000, je découvre l'animation des groupes d'APP. En effet, les travaux de Schön (1994) ont traversé l'Atlantique et les Sciences de l'Éducation françaises commencent à s'intéresser sérieusement à la réflexivité. Fin 2000, les IUFM<sup>3</sup> sont sommés de développer l'analyse des pratiques en complément des autres dispositifs pour former les enseignants.

---

<sup>1</sup> La réflexivité est une compétence fondamentale de l'homme et se confond avec le « savoir analyser sa pratique » développé plus loin dans cet article.

<sup>2</sup> Le mot « homme » renvoie aux personnes des deux genres ; il n'est pas restrictif au seul genre masculin.

<sup>3</sup> IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres créé en 1990.

Cette injonction se traduit dans deux directions : développer *le savoir analyser sa pratique* chez les professeurs stagiaires et mettre en place des groupes d'APP.

Si l'analyse des pratiques existait depuis très longtemps en formation initiale, elle se focalisait avant tout sur la didactique avec une centration sur les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés. Ces nouveaux dispositifs d'APP devaient laisser une grande liberté d'expression aux stagiaires afin qu'ils puissent parler de leurs difficultés professionnelles sans être évalués.

L'IUFM de Bourgogne fait alors appel à deux collègues de l'IUFM de Lille pour former un groupe de futurs animateurs de groupe d'APP (Analyse Réflexive des Pratiques<sup>4</sup>). Patricia Picques et Véronique Vanhaesebrouck vont alors former un petit noyau d'une dizaine de personnes dont je ferai partie dès le début de l'aventure. Elles nous font vivre les différents dispositifs que nous pourrons utiliser ensuite avec les stagiaires. Avec mes collègues, je découvre le « panier de récits » où par groupe de 3 ou 4, chacun livre un récit et se fait questionner par les autres pour mieux comprendre la situation vécue. La parole se libère dans les petits groupes et chacun raconte des situations professionnelles difficiles. Après le panier de récits, nous découvrons l'ODP<sup>5</sup> (outil de développement professionnel) avec un protocole très précis organisé en plusieurs phases qui emprunte à un protocole plus connu : le GEASE<sup>6</sup>. Puis, ce sera la mise en place du dispositif « fragments » qui fera émerger nos représentations du bon professeur au travers de trois moments : *quand j'étais élève, j'ai eu un bon prof ; quand j'étais étudiant, j'ai eu un bon formateur, et cette année, j'ai eu un moment où je me suis senti bon prof*. Enfin, dernier dispositif testé : ligne de vie professionnelle ; chacun trace sa ligne de vie avec des hauts et des bas qui seront interrogés par le petit groupe. Ces différents dispositifs sont expérimentés, puis discutés au sein du groupe d'animateurs. Les protocoles bien cadrés nous rassurent et nous donnent assez confiance en nous pour pouvoir nous lancer dans l'animation des groupes de stagiaires dès notre deuxième année de formation à l'APP. Au-delà des champs théoriques que nous ne maîtrisons pas bien, les différents dispositifs servent de référence commune au groupe d'animateurs.

Le groupe se constitue peu à peu au fil des formations (4 fois deux jours durant 3 ans). En parallèle, nous construisons peu à peu notre expérience d'animateur et nous construisons des compétences spécifiques assez nouvelles, dont l'écoute et le questionnement ouvert (Vermersch, 1994). Les formations que nous avons avec Patricia et Véronique sont aussi l'occasion de nous faire partager leurs références : Marguerite Altet, Pierre Vermersch, Claudine Blanchard-Laville, Patrick Robo... Des rencontres qui sont d'abord théoriques et

---

<sup>4</sup> C'est ainsi que sont nommés les dispositifs d'APP par les collègues de l'académie de Lille ; voir Bliez-Sullerot, Deloge, Ennebeck, Mevel, Picques & Vanhaesebrouck (2002).

<sup>5</sup> Les lecteurs intéressés trouveront le détail de ce protocole dans Loizon (2021).

<sup>6</sup> GEASE : Groupe d'Étude et d'Analyse des Situations Éducatives.

assez générales, mais toujours stimulantes. Elles deviendront par la suite des rencontres physiques très riches d'échanges et d'amitié avec certains.

L'APP, c'est plus qu'une découverte, ce sont plusieurs grandes découvertes :

- Première grande découverte : l'incertitude de l'APP, car les thèmes ou les situations proposées par les stagiaires sont toujours imprévus. Incertitude qui est vite devenue insupportable pour certains collègues au fil des années, ce qui a entraîné leur démission de l'animation des groupes. Contrairement à l'enseignement traditionnel où le professeur maîtrise le savoir, l'animateur de groupe d'APP ne maîtrise pas le contenu qui va être analysé en groupe.
- Deuxième découverte : la rencontre théorique avec les grands noms de la recherche en APP : Claudine Blanchard-Laville, Marguerite Altet, Christian Alin, Jacques Ardoino...<sup>7</sup>. La multiréférentialité devient un incontournable pour analyser les pratiques.
- Troisième découverte : le questionnement. Au fil des formations, Patricia et Véronique nous initient à l'entretien d'explicitation et à son questionnement spécifique qui a pour fonction de permettre à l'autre de parler de son activité professionnelle sans se sentir évalué car les questions sont ouvertes. Maurice Lamy sera aussi notre formateur à l'entretien d'explicitation dès 2002.
- Quatrième découverte : la réflexivité. Une compétence qui se développe bien souvent à notre insu, mais qui doit être développée chez les jeunes enseignants. Si on la développe chez les stagiaires (objectif prioritaire des groupes), il va de soi que l'animateur la développe également pour lui (autre découverte).
- Cinquième découverte : on développe la réflexivité dans les groupes, mais on doit aussi l'évaluer lors des visites-conseils. Cette découverte se transforme vite en deux questions : c'est quoi plus précisément la réflexivité et comment l'évaluer? Questions professionnelles qui seront au cœur de nos préoccupations de formateur et de chercheur dans les années à venir.

Après la formation, je suis passé à la pratique d'animateur avec une grande naïveté, car je ne savais pas dans quoi je m'engageais. Je ne regretterai jamais cet engagement qui sera à l'origine de nombreuses questions et d'un fort développement de compétences professionnelles.

## 2. L'animation de groupe d'APP (2000 – 2021)

Pour faire suite à ce premier temps de découverte et de formation à l'animation de groupe d'APP, je serai animateur durant plus de 20 ans avec des groupes divers : professeurs

---

<sup>7</sup> Cette liste de chercheurs n'est pas du tout exhaustive.

stagiaires du second degré, puis du premier degré. Puis lors de formations continues avec des collègues plus chevronnés. Et enfin, aujourd'hui avec des consultants en formation d'adultes.

À chaque fois, je fais face à l'incertitude de chaque situation qui va être questionnée puis analysée. Je maîtrise les protocoles et je peux jouer avec, selon les groupes et le temps imparti. Mais ce qui est fabuleux pour moi, c'est la rencontre avec les personnes : des collègues, des amis ou de parfaits inconnus. Je suis stupéfait par ce que j'appelle le « miracle de l'APP » ou plutôt cette libération de la parole. Je reste persuadé que même si l'objectif de l'APP n'est pas la thérapie, le fait de pouvoir dire un moment de sa pratique professionnelle, le fait de faire ressortir « *une histoire que j'avais sur le cœur*<sup>8</sup> », cela permet au(x) collègue(s) de se sentir mieux. En évoquant un récit parfois très ancien, on dirait qu'il se sépare d'un poids qu'il avait sur le cœur ou dans le ventre. Et là, dans ces groupes, je découvre les références des collègues ; ce sont bien souvent les savoirs d'expérience qui sont convoqués à côté des savoirs disciplinaires qu'ils sont sensés enseignés.

Mon travail d'animateur se nourrit également de mes recherches sur l'analyse des pratiques et de mes lectures nombreuses et variées. Mais c'est le développement d'un nouveau champ scientifique (la didactique clinique) qui va m'apporter beaucoup de choses au plan méthodologique, mais aussi théorique en m'ouvrant davantage à la psychanalyse grâce à mon travail de recherche en thèse que je mène en parallèle à mon activité d'animateur de groupe d'APP.

### 3. L'analyse des pratiques du judo et la didactique clinique

Dès le début des années 2000, j'entreprends une thèse sur l'analyse des pratiques d'enseignement du judo pour essayer d'identifier ce qui est réellement enseigné par les professeurs de judo en club et les professeurs d'EPS qui enseignent le judo dans leurs cours d'EPS (Loizon, 2004) sous la direction du professeur André Terrisse. En tant que chercheur, j'allais me confronter à l'analyse des pratiques des enseignants et des formateurs. Il s'agissait alors de construire des outils théoriques et méthodologiques pour rendre compte des pratiques d'enseignement dans le domaine sportif. Je ne savais pas alors à quelles difficultés j'allais être confronté, comme tout doctorant qui se lance dans une thèse.

C'est une préoccupation de formateur de professeurs de judo qui fut à l'origine de ce travail de recherche. En effet, alors que j'étais responsable de la formation continue de ces professeurs au sein de la ligue de Bourgogne de judo, je m'interrogeais sur l'enseignement

---

<sup>8</sup> Expression que j'ai conservée d'une collègue chevronnée lors de la clôture d'un groupe d'APP.

des savoirs stratégiques<sup>9</sup> en faisant le constat que les formations continues dispensées par les formateurs de haut niveau<sup>10</sup> ne présentaient pas cette dimension stratégique pourtant si importante en judo. J'avais l'impression que ces formateurs insistaient trop sur les savoirs techniques au détriment des savoirs stratégiques, un peu comme si on enseignait la danse et pas le combat. Je suis donc parti à la recherche des savoirs enseignés par les professeurs.

Deux grandes questions de recherche en didactique se sont imposées d'emblée à moi. La première portait sur le QUOI : qu'enseignent réellement les professeurs? Quels savoirs enseignés? Tandis que la seconde tentait de mettre en évidence le COMMENT : comment ces savoirs sont-ils enseignés? Ces deux questions sont au centre de toutes les recherches en didactique. D'autres questions apparurent rapidement à propos du judo, car les savoirs d'une pratique physique et sportive ne sont pas saisissables comme ceux des mathématiques au travers de théorèmes : comment identifier les savoirs techniques et stratégiques? Et surtout comment les repérer dans une séance dirigée par un enseignant?

Au fil de mes nombreuses lectures spécifiques au domaine didactique, je compris que le cœur de l'action didactique se trouvait dans la situation d'apprentissage qui se trouvait être le «réacteur nucléaire<sup>11</sup>» de l'enseignement et donc du savoir enseigné. Il m'a fallu décortiquer encore plus ce réacteur en distinguant ce qui pouvait se rapprocher au plus près du savoir au sein des consignes données par l'enseignant. L'élément qui permettait la réaction en chaîne, la fission nucléaire, s'appelait la variable didactique (Brousseau, 1998). En effet, pour chaque situation d'apprentissage, le professeur donne des consignes aux élèves. Celles-ci comportent bien souvent deux versants : l'un est organisationnel («mettez-vous par deux!») et l'autre est plus technique («vous faites telle technique!»). L'utilisation des variables étant associée à un savoir particulier (technique ou stratégique), je pouvais enfin mener l'enquête à la manière d'un détective en essayant de relever les variables dans les consignes données par les professeurs. Je savais désormais comment identifier le QUOI et le COMMENT.

Il me restait alors à clarifier ma méthodologie de recueil de mes données. Comme je ne voulais pas me satisfaire du discours de ces enseignants à propos des pratiques déclarées, j'ai voulu aller au plus près des pratiques en allant filmer les pratiques réelles lors de séances de judo, puis en complétant ce recueil des données avec des entretiens réalisés après les vidéos. Ce

---

<sup>9</sup> Les savoirs stratégiques sont des savoirs construits par le judoka pour lui permettre de gérer au mieux le combat afin de battre son adversaire.

<sup>10</sup> Ces formateurs sont pour la plupart d'anciens champions internationaux et hauts gradés (6<sup>e</sup> à 8<sup>e</sup> dan).

<sup>11</sup> J'utilise les termes de «réacteur nucléaire», car la situation d'apprentissage proposée par le professeur, c'est le cœur, le centre, le noyau dur de toute action d'enseignement ou de formation; le savoir à enseigner n'existe qu'au travers de cette situation.

travail de recherche exploratoire se focaliserait donc sur des études de cas (4 professeurs de judo et 4 professeurs d'EPS).

Sans trop entrer dans le détail des résultats de cette recherche, je souhaite m'arrêter sur deux points ; le premier point porte sur les savoirs réellement enseignés, le second explique mon intérêt inattendu pour la psychanalyse. Concernant les savoirs, je soulignerai d'abord le grand résultat de cette étude : les savoirs techniques et stratégiques sont fortement enlacés au plan didactique alors que je pensais à tort qu'ils étaient dissociés dans l'enseignement. Ensuite, j'ai mis en évidence beaucoup d'autres savoirs enseignés par les professeurs au-delà des savoirs techniques et stratégiques comme les savoir-être (le respect, le courage, l'humilité...), les savoirs sécuritaires et réglementaires, ainsi que le savoir culturel.

Lors des entretiens avec les enseignants, je les ai questionnés à propos des savoirs qu'ils enseignaient et des variables qu'ils utilisaient. Et là, grosse surprise, j'ai mis en évidence des écarts importants entre ce qu'ils me disaient enseigner et ce qu'ils enseignaient réellement au travers de ce que j'avais pu mettre en évidence ; les savoirs déclarés étaient moins importants que les savoirs réellement enseignés. Ceci est confirmé par d'autres recherches en didactiques. Pour comprendre ces écarts, je suis retourné les questionner, parfois plus d'un an après les séances filmées. Lors de ces entretiens d'après-coup, ils m'ont fourni quelques explications, mais ils m'ont surtout raconté leur histoire personnelle de pratiquant de judo pour justifier de l'enseignement de certains savoirs. Pour l'un, l'identification à un grand champion et à sa technicité constituent le cœur de son enseignement, tandis que pour un autre, c'est le désir d'être aimé par ses élèves qui est au centre de son activité de professeur. Face à tous ses récits, je comprends finalement que le déjà-là expérientiel construit le socle, la base qui servira à structurer les conceptions de l'enseignement de chacun des professeurs. Et c'est cette base de représentations et de croyances qui va fonctionner en arrière-plan didactique pour organiser les intentions didactiques de chacun. C'est ce fonctionnement par strates que j'appellerai *les filtres de l'action didactique* (Loizon, 2013). C'est ainsi que partant sur une recherche en didactique, je me retrouve à mobiliser petit à petit des concepts de la clinique psychanalytique avec de nouvelles rencontres théoriques : Freud et Lacan. Plus tard, avec d'autres chercheurs de l'EDiC<sup>12</sup>, nous allons poser les bases d'un nouveau champ théorique et méthodologique que nous nommerons la didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013 ; Terrisse, Carnus, 2009).

Quelles leçons puis-je retenir de l'analyse des pratiques dans cette recherche ? Je dirai qu'il faut d'abord se méfier de ses propres représentations qui peuvent être erronées comme elles le furent pour moi au départ de cette recherche en croyant que technique et stratégie pouvaient être dissociées. Ensuite, il y a des évidences qui sont difficiles, voire impossible à

---

<sup>12</sup> EDiC : équipe de didactique clinique constituée de tous les chercheurs qui utilisent ce champ de recherche comme base théorique.

formuler comme le « savoir sentir l'autre<sup>13</sup> » tellement il est incorporé au fil des années ; le pratiquant, comme le professeur, oublie qu'il est au centre de sa pratique sportive. Je retiens également que l'on ne peut pas analyser les pratiques sans outil théorique comme des concepts et sans méthodologie. Enfin, qu'au plan didactique, l'action de chaque enseignant est déterminée pour une partie, par des déterminants personnels<sup>14</sup> en lien avec son histoire personnelle. Cette singularité du sujet fera partie de l'un des trois postulats théoriques du champ théorique de la didactique clinique avec l'assujettissement et la division.

Plusieurs rencontres émaillent ce temps dédié à ma recherche sur les pratiques d'enseignement du judo. Là encore, des rencontres théoriques avec les créateurs de la didactique scientifique comme Guy Brousseau et Yves Chevallard (1991), et des rencontres plus amicales avec André Terrisse et Marie-France Carnus. Mais, de cette étude, je retiendrai surtout ma rencontre avec le sujet et son « déjà-là » qui vont devenir une référence majeure de la didactique clinique.

Si l'engagement dans la thèse relevait d'une préoccupation de formateur de professeurs de judo, les recherches sur le savoir analyser sa pratique sont davantage liées à un questionnement de formateur d'enseignants qui doit évaluer une compétence particulière.

#### **4. Les recherches sur le savoir analyser sa pratique (le SAP)**

Pour faire suite à la volonté du ministère de l'Éducation nationale de développer l'analyse de pratique dans la formation initiale des enseignants, l'évaluation de cette compétence devient une exigence portée par l'institution de formation dès le début des années 2000. Après deux années de fonctionnement avec cette nouvelle compétence à évaluer chez les professeurs stagiaires, je me retrouve avec mes cinq collègues formateurs en EPS devant une difficulté : comment évaluer cette compétence ? Bien évidemment, chacun l'évalue lors des visites et en rend compte dans son rapport de visite qui deviendra un élément fort de la validation de cette année de stage. Mais nous sommes tous insatisfaits, car nous avons véritablement l'impression que cette évaluation est surtout « pifométrique », sans critère précis. Rapidement décrites, nos appréciations se fondent sur trois critères macroscopiques : analyse faible, analyse correcte et bonne analyse de sa pratique.

Forts de ce constat insatisfaisant, nous décidons d'entreprendre une recherche sur le « savoir analyser sa pratique » (le SAP) en nous référant à Marguerite Altet (1998). Comme je suis responsable de la formation des formateurs au sein de notre IUFM, je prends la direction

---

<sup>13</sup> «Savoir sentir l'autre» passe par des prises d'informations sensorielles de type kinesthésiques qui vont permettre au judoka de déclencher ou non une action technique.

<sup>14</sup> Roland Goigoux (2007) précise que l'activité enseignante est organisée à partir de trois déterminants : le public, les textes institutionnels et le déterminant personnel.



symbolique et administrative de ce groupe de recherche en EPS. Les décisions se prendront de manière collégiale sachant que nous partons tous à l'aventure ou plutôt à la recherche du savoir analyser sa pratique. S'en suivent alors plusieurs questions :

- comment définir cette compétence ou ce savoir ?
- avec quelle méthodologie ?
- comment en rendre compte ?

Deux axes d'investigation sont dégagés par le groupe. Le premier va s'emparer des pratiques réelles des formateurs avec des entretiens auprès des collègues EPS à partir de deux questions : quand dites-vous qu'un stagiaire a bien analysé sa pratique et à l'inverse, quand dites-vous qu'un stagiaire a une analyse très faible? Il s'agissait de mettre en évidence un certain savoir d'expérience autour du SAP pour chacun d'entre nous. Le deuxième axe va privilégier le versant théorique en s'intéressant à la littérature scientifique qui traite de cette compétence. Nous nous répartissons un certain nombre d'ouvrages pour tenter de clarifier ce SAP.

Progressivement, au fil de nos réunions sur deux années, le savoir d'expérience des formateurs débouche sur trois éléments forts du SAP que nous appellerons les éléments structuraux fondamentaux (les ESF), car ils sont pour nous la colonne vertébrale du SAP : *décrire, expliquer et remédier*<sup>15</sup>. Ce sont trois compétences qui viennent structurer la méta-compétence que représente le SAP selon Altet. Nos investigations théoriques viennent confirmer peu à peu ces trois ESF, mais force est de constater que dans la littérature scientifique, le SAP n'est pas très bien défini. Certains comme Altet ou Perrenoud (2001) restent assez vagues sur la définition tandis que d'autres proposent des outils pour le développer à l'instar de Méard et Bruno (2004), de Vacher (2005) ou encore de Robo (2013) que j'aurai l'occasion de rencontrer lors de colloques ou de journées d'étude.

Tout en poursuivant nos investigations théoriques, nous décidons d'enregistrer le début des entretiens post-visites, car c'est lors de ces entretiens qui suivent l'observation des séances d'EPS que le stagiaire est à même de rendre compte de ce qui s'est passé dans son cours d'EPS. Il nous apparaît également que ce début d'entretien ne doit pas être « parasité » par des remarques ou des questions du formateur qui viendraient perturber ou orienter le discours du stagiaire comme on le voit souvent faire. Après avoir testé plusieurs lanceurs, nous conservons celui qui nous semble être le plus à même de révéler le SAP : « *je te laisse un temps pour analyser ta pratique* ». En effet, d'autres lanceurs se sont montrés moins efficaces en termes de discours des stagiaires comme « *je te laisse faire ton bilan* » ou bien « *dis-moi ce que tu penses de ta séance* ». L'avantage de notre lanceur est qu'il permet au stagiaire de se connecter

---

<sup>15</sup> Remédier renvoie au(x) réajustement(s) possible de l'action proposée par le sujet.

tout de suite à la compétence qui est développée en formation. Son discours sera chronométré et enregistré à des fins de retranscription.

L'analyse de ces verbatim nous permet petit à petit d'affiner notre grille d'analyse des discours. Nous mettons ainsi en évidence des éléments essentiels pour chacun de nos ESF. Ainsi pour DÉCRIRE, le stagiaire nous parle de lui (le professeur), de ses élèves et du contexte dans lequel il travaille. Pour EXPLIQUER, nous dégageons deux éléments essentiels : l'identification de problèmes et la mise en relation entre plusieurs éléments (le professeur, l'élève, le savoir et le contexte). Enfin pour REMÉDIER, nous envisageons trois remédiations possibles sur le savoir, sur l'élève ou chez l'enseignant.

Les résultats du SAP<sup>16</sup> chez les enseignants stagiaires s'organisent globalement autour de deux dimensions. Les premiers renvoient à une dimension quantitative : la durée du monologue soutenu devant le formateur. À titre d'exemple, un professeur des écoles stagiaire est capable d'analyser sa pratique sur un temps moyen de 8' en avril<sup>17</sup> alors qu'un professeur d'EPS stagiaire peut parler durant 20' sans intervention du formateur. Je me souviens avoir écouté un stagiaire EPS pendant plus de 45' ; en tant que formateur, j'avais trouvé cela un peu long, mais toute son analyse était très pertinente. Deuxième dimension dans ces résultats : la dimension qualitative avec la répartition des ESF. Ainsi pour les stagiaires en EPS, nous avons trouvé les résultats suivants : 79 % de Décrire, 15 % pour Expliquer et 6 % pour Remédier. Ceux-ci sont très proches de ceux des professeurs des écoles stagiaires. Cette distribution des ESF est très différente chez les enseignants expérimentés. Dans une recherche récente (Roatta, 2023), cette chercheuse obtient les résultats : 48 % pour Décrire, 42 % pour Expliquer et 10 % pour Remédier. D'un point de vue quantitatif, on voit ici que les explications sont beaucoup plus nombreuses chez les expérimentés que chez les stagiaires.

Ce qui a constitué un moment marquant dans cette recherche, c'est ma rencontre avec Gérard Vergnaud lors d'un colloque à Genève où j'ai présenté les résultats de notre étude. Le cadre théorique mobilisé pour rendre compte de nos travaux s'appuyait sur la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) et plus particulièrement sur la notion de schème. En effet, sans rentrer dans le détail du schème, nous avons considéré avec les collègues formateurs que le SAP pouvait être considéré comme un schème cognitif avec des invariants opératoires constitués par les trois ESF (Décrire, Expliquer, Remédier) et des prises d'informations identifiées au regard des éléments essentiels et des éléments fins. Gérard Vergnaud pour qui la conceptualisation de l'action est fondamentale et constitue la base de

---

<sup>16</sup> Dans le cadre de témoignage, nous ne présentons pas le détail des résultats selon les éléments Essentiels et les éléments Fins, mais notre grille d'analyse permet d'avoir une vision très fine de ces éléments selon les sujets.

<sup>17</sup> Le mois d'avril correspond à la deuxième visite du formateur ; les résultats étaient différents lors des premières visites en octobre.

SAP, a été fortement intéressé par toutes les prises d'informations identifiées dans notre recueil des données au travers des éléments essentiels et des éléments fins.

La didactique professionnelle devient donc un nouveau champ théorique de référence, tout comme notre modélisation du SAP avec les trois compétences que sont *Décrire*, *Expliquer* et *Remédier*. Pour nous, ces trois verbes d'action constituent le socle, la base de la réflexivité. En cela, nous rejoignons les travaux de nos collègues belges (Charlier *et al*, 2013) qui rajoutent en plus deux compétences : *Problématiser* et *Théoriser son action*.

## 5. Le master 2A2P et la formation des animateurs de groupe en APP

Sans reprendre trop d'éléments déjà présents dans un article précédent publié dans la *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles : regards croisés* (Loizon, 2021) à propos du master 2A2P (*Accompagnement et Analyse de Pratiques Professionnelles*), j'aimerais revenir sur un savoir particulier qui m'a servi de référence durant ces quatre années passées à former des animateurs de groupe APP : mon savoir d'expérience en tant qu'animateur de groupe d'APP.

Face à ce public de collègues chevronnés<sup>18</sup> inscrit en master, nous visions le développement de trois grandes compétences qui devaient servir de base à ces futurs formateurs :

- développer le « savoir analyser » leur pratique ;
- analyser les pratiques à l'aide de concepts et de cadres théoriques variés et complémentaires ;
- animer un groupe d'analyse de pratique professionnelle.

Pour atteindre ces trois objectifs, il y avait des cours théoriques, mais aussi des recherches et des exposés réalisés par les étudiants. En première année, la priorité a été mise sur la rédaction d'un mémoire à caractère professionnel visant à analyser leur propre pratique d'enseignant, de formateur ou encore d'accompagnateur. En deuxième année, il s'agissait non plus d'analyser sa pratique, mais d'analyser la pratique d'un autre collègue avec pour objectif de construire une posture de chercheur qui devait mobiliser un cadre théorique avec des concepts précis ainsi qu'un cadre méthodologique approprié au cadre théorique.

Le développement de la troisième compétence (animer un groupe) s'est avéré plus complexe, car celle-ci relève d'une compétence de « gestion » de l'action et du groupe (Barbier, 2003). Il a fallu alors se focaliser sur plusieurs compétences de l'animateur : accueillir un groupe, contractualiser le travail, gérer le dispositif, gérer les prises de paroles et conclure le travail du groupe.

---

<sup>18</sup> Les étudiants du master 2A2P étaient tous des collègues déjà enseignants ou formateurs d'adultes, âgés de 35 à 50 ans.

Le premier grand principe qui a présidé à cette formation a été le suivant : il était important pour moi que chacun puisse vivre les différents dispositifs que nous proposons en formation ; ceci a été réalisé durant la première année. Les étudiants ont ainsi découvert «de l'intérieur» ce qui se jouait quand on était le sujet qui proposait un récit ou bien quand on était les «analyseurs». Les émotions furent nombreuses avec parfois des larmes à gérer. Chaque séquence était suivie d'un temps de retour sur l'action ou chacun pouvait s'exprimer sur ce qu'il avait vécu, moi y compris en tant qu'animateur.

À côté de ces compétences d'animateur, j'ai mis en place tout un travail autour du questionnement d'explicitation pour que chacun comprenne et réussisse à mettre en œuvre un questionnement adéquat pour que le sujet qui raconte puisse être questionné sans «souffler les réponses» avec des questions fermées comme cela est souvent fait dans de nombreux entretiens. La mobilisation des différents cadres théoriques (clinique de l'activité, didactique, didactique clinique, ergonomie, psychanalyse...) a permis à chacun de formuler des hypothèses explicatives en référence à ces champs dans la mesure du possible.

Le deuxième grand principe qui a guidé cette formation : l'alternance *Pratique-Théorie-Pratique* pour que les savoirs dispensés aient effectivement un sens pour les étudiants. C'est ce que l'on retrouve dans les groupes d'APP : le récit «travaillé» par le groupe repose sur une pratique réelle qui est ensuite analysée au regard de savoirs théoriques issus de plusieurs champs scientifiques, pour se terminer par des propositions d'actions pratiques.

Enfin, troisième grand principe qui a fondé cette formation : il est important et nécessaire pour moi d'analyser d'abord sa propre pratique professionnelle avant d'analyser celle des autres. C'est pourquoi j'ai demandé aux étudiants de rédiger un mémoire à visée professionnelle, centré sur sa propre activité de professeur, de formateur ou d'accompagnateur pour valider une partie de la première année de master. La deuxième année était consacrée quant à elle, à la rédaction d'un mémoire de recherche autour des thématiques de formation ou d'accompagnement.

Même si mon savoir d'expérience m'a servi de référence première pour construire le parcours de formation en master 2A2P, je ne peux occulter une autre référence sur laquelle je me suis beaucoup appuyé : le «Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs» (Bulletin officiel, 2015) édité par le ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. Comme je l'écrivais à l'époque : «c'est ce texte qui va me servir de référence» (Loizon, 2021, p. 22), car il indique les compétences à développer en formation et les modalités de leur évaluation.

## 6. Conclusion

Au fil de la rédaction de cet article, je m'aperçois que mes références sont multiples, bien plus importantes que celles que j'annonçais dans l'introduction. Au-delà des hommes et des concepts théoriques, j'ai distingué d'autres éléments qui servent de Référence comme les théories, les dispositifs de formation (à l'image de l'ODP) ou encore des référentiels de formation comme celui du formateur. On pourrait qualifier ces références multiples de références externes au sujet. À côté de ces références externes, l'expérience personnelle d'animateur, de formateur et de chercheur (mon savoir d'action) me sert de référence interne. Elle est propre à chaque sujet et agit souvent en arrière-plan, parfois à l'insu du sujet, comme je l'ai montré avec d'autres collègues chercheurs du groupe ÉDiC. La multi-référentialité, souvent évoquée et mobilisée dans les groupes d'APP, est donc bien plus « large » que les champs théoriques ou les auteurs que nous convoquons souvent pour analyser les pratiques professionnelles.

## Références bibliographiques

- Altet, M. (1998). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbier, J.-M. (2003). *Enseignement supérieur et professionnalisation*, conférence inaugurale au colloque de l'ENSIETA « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur », 23 juin, Brest.
- Bliez-Sullerot N., Deloge A., Ennebeck P., Mevel Y., Picques P. & Vanhaesebrouck V. (2002). Analyse réflexive des pratiques, *APPROCHE, cahiers de la recherche-innovation pédagogique* n°8, Académie de Lille, IUFM Nord Pas de Calais.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Recherches en Didactique des Mathématiques. La Pensée sauvage.
- Bulletin Officiel N°30 du 23 juillet 2015, relatif au Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique.
- Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Éditions E.P.S.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, avec un exemple d'analyse de la transposition didactique*. La Pensée Sauvage Éditions.
- Charlier, É., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. & Leroy, C. (2013) *Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck.

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et Didactique*, Vol 1, n°3, 47–70.
- Heuser, F. (2009). *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté*. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*, thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là, in M.-F. Carnus et A. Terrisse (sous la direction de), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 13–21). Éditions E.P.S.
- Loizon, D. (2021). Former à l'animation de groupe d'APP en master. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 19, 19–39.  
<https://www.analysedepratique.org/?p=4364>.
- Méard, J. & Bruno, F. (2004). *L'Analyse de pratique au quotidien, 32 outils pour former les enseignants*, SCÉREN, CRDP académie de Nice.
- Pastré, P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145–198.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Roatta, L. (2023). *La réflexivité chez l'enseignant chevronné*. Mémoire de recherche master MEEF, spécialité «Accompagnement et Analyse des Pratiques Professionnelles», Université de Bourgogne.
- Robo, P. (2013). Développer le «savoir analyser» pour analyser sa pratique professionnelle. *Revue de l'analyse des pratiques professionnelles*, 1, 39–48.  
<https://www.analysedepratique.org/?p=435>.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.
- Terrisse, A. & Carnus M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs?* De Boeck Université.
- Vacher, Y. (2005). Le rapport de visite : un outil de formation, *Revue E.P.S.*, n°312, 39–41.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.