

Les effets de l'APP sur la reconstruction professionnelle

Vincent Ruiz

Enseignant, Lycée français AEF de Bruxelles

vincent.ruiz@lyceefrançais.be

Résumé

Les bénéfices à retirer de l'analyse de pratiques professionnelles (APP) apparaissent évidents en début d'activité professionnelle, quand l'individu élabore et construit celui qu'il sera en tant que professionnel. Néanmoins, les apports de l'APP peuvent profiter tout au long du parcours professionnel, notamment en milieu de carrière pour des personnels aguerris, quand des circonstances particulières viennent perturber un parcours linéaire, qui se dessinait jusqu'alors de manière évidente et sereine. J'en donne pour exemple un retour professionnel en Bourgogne après une expatriation d'une dizaine d'années aux Etats-Unis, en Arabie Saoudite, en Finlande et en Roumanie.

Mots-clés

difficulté professionnelle, sens du collectif, développement professionnel, réflexivité, reconstruction

Catégorie d'article

Témoignage

Référencement

Ruiz, V. (2026). Les effets de l'APP sur la reconstruction professionnelle. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 28, 56–63. <https://www.analysedepratique.org/?p=6220>

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. 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.

1. La genèse d'un engagement dans l'APP : la difficulté professionnelle comme moteur de l'action

Les motivations qui ont légitimé mon entrée en formation dans le master 2A2P¹ ne se sont pas dessinées d'emblée : je ne savais pas concrètement ce que j'étais venu chercher dans l'APP. De prime abord, je ne nourrissais aucune attente claire ni explicite en m'inscrivant dans une démarche d'analyse de pratiques professionnelles, si ce n'est de m'investir dans un projet intellectuel afin d'échapper à un quotidien professionnel devenu terne.

A l'origine, ce n'est donc pas par enthousiasme, mais par désabusement que je me suis impliqué dans ce processus. En effet, si j'avais vécu mon parcours professionnel comme un déploiement jusqu'à mi-carrière, mon retour en France après une expatriation longue m'était vite apparu comme une régression. La crainte d'une routine sans perspective autre que la lassitude, l'aspiration à développer d'autres types de compétences me semblent a posteriori, expliquer mon implication graduelle, et de plus en plus forte, dans cette formation. Dans cette quête, s'élabore ainsi un parcours d'apprentissage qui mêle plusieurs aspects, où le professionnel fait la part belle à la dimension personnelle. J'aimerais revenir sur mon parcours professionnel qui permet de mesurer la recherche singulière qui a été la mienne quand j'ai choisi de m'engager dans ce master centré sur l'analyse de pratiques professionnelles. Je commencerai donc cet article en l'incarnant dans un cheminement, des lieux et des dates.

Professeur de Lettres, j'enseigne depuis 1999 et mon parcours professionnel est marqué par une alternance de périodes en France et à l'étranger. Jeune professeur en France, j'ai multiplié les niveaux et filières d'enseignement jusqu'en 2007, en me confrontant à des contextes scolaires variés : j'ai exercé dans tous les niveaux de collège et de lycée, en STS, CPGE² et effectué des missions d'examineur (DNB, EAF, BTS³). J'ai contribué au groupe de travail Tice-Lettres régional et à l'élaboration du dispositif de liaison collège-lycée, dans le bassin de Nevers et j'ai également accompagné des élèves en rupture scolaire. Ensuite, mes pratiques professionnelles se sont diversifiées et affirmées, pendant onze ans d'exercice à l'étranger, de 2007 à 2018, où j'ai découvert des structures scolaires françaises liées aux pays d'accueil aux États-Unis, en Arabie Saoudite, en Finlande et en Roumanie. Il a ainsi fallu tenir compte des structures très variées de ces établissements et des spécificités géopolitiques.

¹ Master 2A2P : Accompagnement et Analyse de Pratiques Professionnelles proposé par l'INSPE de l'académie de Dijon.

² STS : Section de techniciens supérieurs. CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles.

³ DNB : diplôme national du brevet, EAF : épreuves anticipées de français, BTS : brevet de technicien supérieur.

J'ai fréquenté des structures traditionnelles (établissement AEFÉ⁴ en Roumanie) et des écoles spécifiques au sein de la MLF⁵. Ainsi, aux États-Unis, l'école d'entreprise, localisée dans un établissement d'accueil étasunien, proposait un cursus complémentaire franco-étasunien (avec l'obtention d'un double baccalauréat) tandis que l'école d'entreprise française en Finlande, autonome, mettait en place des partenariats culturels et des échanges linguistiques. J'ai eu l'opportunité d'enseigner en école élémentaire et, en fonction des besoins pédagogiques des structures scolaires, renforcé ma polyvalence en exerçant dans d'autres disciplines que celle de départ (en histoire-géographie, philosophie, FLE et EPS).

L'enseignement en multi-niveaux, avec les supports CNED⁶, était la règle en école d'entreprise (en Finlande et aux États-Unis). J'ai, par ailleurs, contribué à une coopération éducative au travers d'échanges linguistiques, culturels et sportifs avec les écoles finlandaises et étasuniennes. Enfin, l'impossibilité d'établir des contacts avec les écoles locales saoudiennes invitait la communauté française à en développer avec des structures scolaires africaines francophones, très implantées dans le pays : la dynamique diplomatique a permis la mise en œuvre d'un transfert de compétences entre l'École Française de Djeddah et de nombreuses écoles africaines à programme français (école guinéenne, tchadienne, ivoirienne, sénégalaise). J'ai ainsi eu la chance d'accompagner des enseignants recrutés localement (au sein de mon établissement d'exercice et dans des écoles francophones satellites), en lien avec le Consulat et l'Alliance Française.

Ces deux périodes, en France et à l'étranger, m'ont offert l'opportunité de travailler avec une grande diversité de publics et de partenaires, français et étrangers : en difficulté scolaire à Sarcelles ou totalement aguerris au fonctionnement du système français en Roumanie ; dans des milieux favorisés en Arabie ou globalement fragiles dans la Nièvre ; dans des espaces ruraux ou urbains, ayant le français comme langue première ou non. En tant qu'enseignant, j'ai eu le sentiment d'avoir vécu une expansion professionnelle régulière, dans des conditions qui avaient permis la construction de compétences variées et stimulantes. Faisant abstraction du contexte géographique et du dynamisme local, j'ai naïvement cru que mon développement professionnel n'était pas tributaire des conditions particulières de son exercice à l'international.

⁴ Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger (AEFE). Il s'agit de la plus grande institution d'enseignement à l'étranger qui offre une scolarisation française sur tous les continents (580 établissements, 392000 élèves scolarisés dans 139 pays).

⁵ Mission Laïque Française (MLF). Il s'agit de la seconde institution d'enseignement à l'étranger qui offre une scolarisation française sur tous les continents (108 établissements, 60000 élèves scolarisés dans 39 pays).

⁶ CNED : centre national d'éducation à distance.

Pourtant, quand je suis rentré en France en 2018, j'ai éprouvé ce que d'aucuns nomment le « syndrome du retour », qui se manifeste par le sentiment de ne plus reconnaître le pays qui est pourtant le nôtre et de se sentir constamment en décalage par rapport aux préoccupations sociales, aux mentalités, aux attendus et perspectives professionnels, d'être revenu « dedans » tout en se percevant encore « en-dehors ». Ce retour en Métropole, qui correspondait pourtant à une démarche volontaire, m'est apparu comme une régression dans un désert professionnel : muté dans un collège en périphérie de Nevers, situé à trois heures de la capitale régionale, coupé de toute activité de formation et d'accompagnement, cette réintégration m'a donné le sentiment de perdre en compétences, ou du moins, de ne pouvoir trouver de champs pour les exploiter. J'ai eu le sentiment déstabilisant et démobilisateur que mes compétences, au lieu de me permettre d'en acquérir de nouvelles, étaient, au contraire, en train de se refermer sur elles-mêmes, voire de disparaître, faute de trouver un champ où s'employer. J'ai redécouvert l'enseignement en France et mesuré de multiples décalages avec les établissements que j'avais pu pratiquer à l'étranger : lassitude enseignante et fermeture à la nouveauté, difficulté du vivre ensemble chez les élèves, absence de perspective éducative.

Par ailleurs, en réintégrant la Métropole, j'ai eu le sentiment que mon chemin atypique éveillait moins la curiosité de mes collègues qu'une forme de distance méfiante d'une partie d'entre eux face à un enseignant qui n'avait pas choisi un enracinement géographique considéré comme la norme en milieu rural⁷ et contraint par le système de mutations de l'Éducation Nationale. Le fait de n'avoir pas pu véritablement partager mon parcours de vie m'a conduit à une forme d'isolement expérientiel. Ces différentes fractures sociales et professionnelles m'ont d'autant plus déstabilisé que je ne m'y étais pas préparé : j'ai eu le sentiment de ne plus me reconnaître ni dans mon métier, ni dans mes collègues.

Dès lors, le retour géographique allait nourrir de façon pressante tout un faisceau de questions réflexives : qu'ai-je construit dans mon curriculum ? Où en suis-je aujourd'hui ? Quels atouts et quels freins m'empêchent d'aller voir plus loin ? Dans quelle direction aller demain ? Mon secteur d'activité est-il en mesure de m'offrir des perspectives ? Si oui, sous quelles formes ? Sinon, que puis-je entreprendre ? J'ai ainsi choisi d'améliorer ma formation universitaire et professionnelle pour m'impliquer dans des structures d'accompagnement et de formation. Il me fallait créer du mouvement pour échapper à l'inertie.

⁷ La promotion de l'idéologie de la mondialisation semble faire abstraction du réel : « Les migrations internationales ne concernent qu'environ 3% de la population mondiale », Guilluy C. (2014), *La France périphérique*, Paris : Champs Flammarion.

2. Les effets personnels et professionnels en tant qu'animateur : APP et quête de sens

Je ne pouvais me résoudre à l'idée que mon métier consisterait désormais à réinvestir exclusivement une petite partie de mes compétences. Je n'avais jusqu'alors jamais douté du sens de ma mission d'enseignant et je devais savoir, face à ma situation actuelle, si j'étais mort à ma profession (le mot ne m'a pas semblé trop fort les premiers mois) ou si je pouvais déployer d'autres compétences pour retrouver mon épanouissement. Ces difficultés, ressenties dans une pratique professionnelle que j'avais exercée avec enthousiasme pendant des années sans éprouver le besoin de conscientiser ma pratique, m'ont conduit à vouloir sortir d'une certaine « myopie » dans l'action, qui ne me satisfaisait plus. Au départ, rien n'était formulé de façon claire : je savais seulement qu'il fallait que je m'engage dans une action, parce que l'inertie me démobilisait.

Dès lors, il me fallait créer les conditions pour « transformer le vécu en expérience » (Vermersch, 1994) et ma volonté d'intégrer un master en ingénierie de la formation (Master MEEF PIF), mention « analyse et accompagnement de pratique professionnelle » (2A2P) représentait un premier pas en avant. Cet engagement dans la formation universitaire m'a permis de reconsidérer mon rapport au savoir, au monde, à l'autre et, sans doute, avant tout à moi-même. L'ouverture sur des champs théoriques qui m'étaient inconnus (la didactique clinique, en premier lieu) m'a procuré un plaisir intellectuel lié à l'étonnement de la découverte et à la joie de la compréhension. L'élargissement de mon champ de connaissances et de maîtrise, l'activation de nouvelles compétences m'ont donné le sentiment d'une plus grande réalisation personnelle et d'une reprise en main de mon action. J'ai largement élargi mon répertoire de compétences et réactivé celles qui se trouvaient inemployées afin de créer du développement professionnel⁸. Par la suite, l'accompagnement de collègues néo-titulaires, puis de collègues aguerris qui se trouvaient en difficultés, a renforcé mon sentiment de légitimité professionnelle. Enfin, les diverses actions menées en INSPE⁹ en analyse de pratiques professionnelles et l'animation d'UE¹⁰ sur les gestes professionnels ont fini de restaurer une image personnelle qui s'était dégradée.

L'engagement dans l'APP m'a permis de relancer un processus professionnel qui s'était subitement enrayé. Le fait de partir à la découverte de ma propre pratique dans les analyses de pratique professionnelle, de me trouver en route, m'a engagé à m'exposer, à me mettre symboliquement en danger : je devais accepter l'idée que j'étais en train de vivre une

⁸ Dans l'article « Développement professionnel », Anne Jorro évoque une « configuration créée par l'acteur sur la base d'un rapport renouvelé aux éléments constitutifs de sa professionnalité », A. Jorro. (2014) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Paris, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

⁹ Institut National Supérieur du professorat et de l'Education (INSPE).

¹⁰ UE : Unités d'enseignement.

difficulté professionnelle malgré mon expérience qui semblait me mettre à l'abri et comprendre comment, au-delà d'un contexte, je l'avais alimentée sans le vouloir. Dans cette démarche, j'ai pu réactiver des compétences d'adaptation développées à l'étranger. Rétrospectivement, ce temps m'a permis de mesurer le chemin parcouru et de reprendre la main sur mon parcours, de contribuer au renouveau de mon pouvoir d'agir et de servir mon développement professionnel.

3. Les effets professionnels spécifiques à la participation au groupe

Au-delà de la formation qui m'a aidé à redéployer mon action, je retiens des rencontres. Cette main tendue aura d'abord été celle d'un groupe de formation au sein du Master 2A2P. L'équipe m'a encouragé à sortir de moi-même pour m'engager sur le chemin d'un partage confiant avec les autres. Ces figures amicales dessinaient un groupe où chacun venait chercher, modestement, un écho sans jugement à ses préoccupations et souvent aussi une reconnaissance problématique dans le milieu enseignant. Le groupe libère et protège pour faciliter le cheminement personnel, il facilite le rapport à soi et l'émergence d'une réflexivité constructive. Au sein du collectif, j'ai retrouvé des éléments de mon propre parcours professionnel où se mêlaient doutes et difficultés, envie de partage et aspiration au développement. La bienveillance du groupe a permis alors l'expression d'une parole qui a été accueillie sans jugement, parole qui allait être écoutée et « reconnue ». Chacun s'est autorisé à se dévoiler aux autres, dans une démarche où tous étaient disponibles, dans une sociabilité pacifiée et constructive. « Accompagner » implique l'autre ; cette expérience de partage avec une subjectivité extérieure, m'a amené nécessairement à faire évoluer ma propre subjectivité. On ne crée rien sur du vide, ex nihilo : l'accompagné fait l'accompagnateur tout autant que l'accompagnateur crée les conditions de l'autonomisation de l'accompagné. En répondant à la question : « comment aider l'autre à apprendre à se développer ? », j'ai eu le sentiment d'y répondre aussi pour moi, en me remettant en chemin à un moment où ma dynamique s'était rompue. Ces années de formation en APP m'auront montré la nécessité du partage pour se sentir évoluer et recréer de l'enthousiasme professionnel.

La dimension personnelle se lit (et se lie) dans celle du groupe car oser dire qui l'on est à l'autre m'a permis de mieux le comprendre également pour moi. Si la parole rend compte de ce que je suis, de ce que je veux, elle n'est pas nécessairement seconde : j'ai ainsi appris qui j'étais en l'extériorisant, en le nommant devant un tiers. La verbalisation, en conscientisant nos savoirs et nos expériences, donne du sens à l'informe, ainsi qu'un sentiment de maîtrise et rend possible le dépassement de difficultés. La conscientisation a représenté un apport indéniable dans la compréhension de ma pratique et des représentations qui la sous-tendaient. Dans cette démarche, la réciprocité entre confiance en l'autre et en soi a favorisé la création d'un espace d'émulation où chacun a pu accueillir l'émergence de sa singularité

au sein de l'espace protecteur du groupe. Les analyses en groupe ont ainsi généré une vraie stimulation intellectuelle, loin du confort des habitudes de pensées.

4. Les effets sur mon travail d'aujourd'hui en tant qu'enseignant : quel(s) transfert(s) ?

La conscientisation induite par l'APP représente un apport indéniable dans la compréhension de notre pratique et des habitus qui la sous-tendent. Aujourd'hui, je peux mieux répondre à mes interrogations de départ tant sur le plan de l'accompagnement (qui suis-je en tant qu'accompagnateur ? Comment aider un enseignant débutant ou chevronné à trouver ou à redessiner sa voie vers l'intégration dans un genre professionnel et l'accompagner dans la construction de son style personnel ? Comment contribuer à l'élaboration ou la redéfinition de son identité professionnelle ?), que sur celui de l'identité professionnelle (dans une dimension plus prospective que rétrospective : dans quelle direction aller, demain ? Comment faire de mon vécu professionnel une force pour l'avenir ? Quel parcours stimulant puis-je encore construire ?).

L'APP m'a permis de recréer du collectif, du projet commun ; elle m'a donné le sentiment d'une utilité sociale qui correspond à une expérience et des compétences construites dans le temps et la variété d'un parcours reconnues par les pairs. J'ai ainsi pu échapper à la solitude professionnelle et expérientielle et j'ai trouvé une reconnaissance absente au sein de l'Institution. L'APP m'a permis de redéfinir une action en fonction de la singularité de mon parcours.

5. Une conclusion... ouverte

À l'heure du bilan, ces cinq années de retour en France m'ont permis, après une première année déstabilisante de remise en question, d'aller jusqu'au bout du Master 2A2P, d'accompagner des collègues novices et aguerris ainsi que des élèves suivant une scolarité à la maison, de participer à la formation des futurs enseignants au sein des INSPE. L'investissement dans la formation m'a permis de reconstruire et redéployer mon action professionnelle en me permettant de partir à l'aventure, sans toujours savoir où j'allais, afin de retrouver l'enthousiasme de la découverte de soi et de sa profession, de soi dans sa profession. Les démarches heuristiques et herméneutiques engagent le pouvoir d'agir, construisent à la fois du développement professionnel et personnel : les deux aspects sont intimement liés.

Depuis 2023, j'ai réintégré une activité professionnelle extra-métropolitaine au sein d'un établissement français AEFÉ à Bruxelles, en Belgique. J'ai retrouvé un vrai plaisir d'enseigner et je mesure mieux la chance qui est la mienne de pouvoir travailler dans des contextes internationaux. Je ne ressens plus de doute quant au sens de mon engagement professionnel. Au sein de mon nouvel établissement, outre mon service d'enseignement,

j'accueille des néo-enseignants de la zone ZENOS¹¹. J'initie également un parcours de découverte du métier d'enseignant auprès de VSC¹², membres de la Vie Scolaire. J'envisage l'avenir avec confiance et j'espère, au terme de ces cinq ans de mission, pouvoir continuer à relever des *challenges* dans d'autres régions du monde.

Références bibliographiques

Jorro A., (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vermersch P. (1994) *L'Entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur.

¹¹ ZENOS : Zone de l'Europe du Nord et de l'Ouest et la Scandinavie (les établissements français à l'étranger sont organisés en différentes régions du monde).

¹² Volontaires Service Civique