

15 ans d'analyse de pratiques avec des enseignants et par des enseignants dans le canton de Genève

Véronique Bruyere

Enseignante, Genève, Suisse
veronique.bruyere@edu.ge.ch

Florence Larsen

Enseignante, Genève, Suisse
florence.larsen@edu.ge.ch

Valérie Nagy

Enseignante, Genève, Suisse
anne-valerie.nagy-lorenz@etat.ge.ch

Résumé

L'article décrit notre expérience en matière d'analyse de pratiques professionnelles (APP) avec des enseignants dans le canton de Genève. Enseignantes nous-mêmes, nous avons développé un mode de fonctionnement dans nos séances d'APP avec nos collègues qui fait l'objet de cet article. Nos séances s'articulent autour d'une grille de lecture systémique et obéissent à un processus structuré en plusieurs étapes. L'instauration d'un cadre solide et explicite en constitue l'un des éléments-clés. Dans cet article, après la description des différentes phases autour desquelles s'articule notre travail, nous partagerons quelques éléments de réflexion « méta » autour de notre pratique et nous indiquerons comment les enseignants perçoivent généralement l'analyse de pratiques.

Mots clés

APP pour enseignants, systémique, position de « non-savoir », cadre, espace de réflexion

Catégorie d'article

Texte de réflexion en lien avec des pratiques

Référencement

Bruyere, V., Larsen, F. & Nagy, V. (2019). 15 ans d'analyse de pratiques avec des enseignants et par des enseignants dans le canton de Genève. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 14, pp. 17-31. <http://www.analysedepratique.org/?p=3180>.

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. Introduction

Voilà plus d'une décennie que nous intervenons en tant qu'animatrices d'analyse de pratiques professionnelles (APP) sous l'égide du Département de l'Instruction Publique du canton de Genève. Au travers de cet article, nous aimerions décrire cette expérience, le cadre dans lequel nous intervenons et les processus mis en œuvre dans nos séances d'analyse de pratiques ainsi que les bénéfices qu'en retirent les enseignants. Nous présenterons tout d'abord les différentes étapes définies pour le processus d'APP avant d'apporter un éclairage réflexif sur le déroulement et les apports de ces rencontres.

Nous sommes des enseignantes formées depuis 2004 à la supervision¹ systémique, à l'animation de groupes, à l'entretien d'aide et à l'accompagnement, par Mme Patricia MacCulloch et M. Marc Thiébaud. Au fil de nos interventions, nous avons eu la chance de travailler avec des groupes d'enseignants fort différents, tant par leur forme que par les personnes qui les composaient. Ainsi, nous avons animé des équipes pédagogiques regroupant des enseignants d'un même établissement, voire d'une même classe, des groupes constitués dans le cadre de séminaires proposés par la formation continue. Nous avons aussi collaboré avec des collègues en individuel.

Nous sommes sollicitées à la demande, directement par les enseignants (catalogue de la formation continue, bouche à oreille), ou bien par des équipes pédagogiques ; mais aussi par des directions, y compris en cours d'année scolaire. Les raisons pour lesquelles les enseignants souhaitent participer à une APP sont, il faut le remarquer, très variables. Elles vont du souhait de mieux comprendre leurs pratiques professionnelles à l'expression d'un mal-être important, profondément déstabilisant, en passant par la recherche de nouvelles pistes d'action. Il y a certes une grande variété d'objectifs, mais tous sont centrés sur l'exposant.

2. Les étapes du processus

De manière générale, les groupes comprennent entre 4 et 10 participants et se réunissent 3 à 9 fois dans l'année. Le début de la première séance est déterminant : il donne le ton tout en signalant l'état d'esprit dans lequel le travail et la collaboration se dérouleront. Les participants sont tous volontaires. En général, personne n'est contraint de participer à une APP. Pourtant certains affichent méfiance et scepticisme dès le début du processus, comme pour mieux se protéger du regard d'autrui. Ainsi, après les présentations mutuelles, nous évoquons les règles qui garantiront le bon fonctionnement des séances à venir. Confidentialité, non jugement, écoute bienveillante, possibilité – à tout moment – d'exprimer un inconfort éventuel, sont autant de principes qui guident et structurent le travail commun.

¹ Ainsi que nous nommions l'APP auparavant. Si les termes ont été modifiés, la définition reste la même.

Durant cette première séance (qui dure généralement 90 minutes), nous spécifions ensuite les différentes étapes du processus d'APP qui seront clairement marquées par les transitions explicites suivantes :

1. choix de la pratique pédagogique analysée et questions de clarification par les animatrices, puis, parfois, par les participants (15–20 mn) ;
2. demande inaugurale (3 à 5 mn) ;
3. analyse par les membres du groupe et retour de l'exposant (30 mn) ;
4. recherche de pistes d'action (20 mn) ;
5. bilan effectué par la personne ayant présenté sa pratique (5mn).
6. retour de l'exposant lors de la séance suivante

Notons que ces étapes ne sont pas incontournables : nous adaptons le processus à la demande ou aux besoins de l'exposant.

Puis nous résumons brièvement les grandes lignes de la théorie systémique ainsi que ses apports pour la compréhension et l'analyse de la pratique enseignante (voir annexe). Comme la lecture systémique sous-tend souvent nos interventions, il nous paraît nécessaire que les membres du groupe en prennent connaissance. Mais à ce stade, elle n'est encore que théorie. Nous ne nous y attardons pas tout en indiquant que des explications plus précises et plus complètes sur la théorie systémique serviront par la suite d'éclairages possibles à l'analyse de la pratique décrite. La plupart du temps, nous évoquons quelques principes de la théorie systémique lors de l'étape de l'analyse. Souvent, les participants demandent à ce que nous approfondissions cet éclairage. Dans ce cas, nous proposons des compléments théoriques en début de séance suivante.

Avant de procéder à la première analyse de situation, nous évoquons encore notre rôle de facilitatrice. Nous précisons que si nous avons eu le privilège de recevoir une solide formation et d'être supervisées de manière continue en analyse de pratique, nous sommes avant tout des collègues ; nous ne possédons pas de savoir supérieur ou de recette. Notre rôle premier est de faire circuler la parole et de garantir le cadre pour un travail fructueux. L'objectif principal et explicite de ces séances est le "mieux-vivre" des participants dans leur pratique professionnelle, grâce à la mobilisation du groupe et à la rigueur du cadre. Nous constatons que le fait que nous soyons nous-mêmes enseignantes insufflé d'emblée un sentiment de confiance chez nos collègues qui disent se sentir plus à l'aise avec des pairs car susceptibles de mieux comprendre les subtilités et les enjeux de la profession (nous reviendrons sur cette question plus tard).

2.1. Choix de la pratique pédagogique analysée et questions de clarification

Un tour de table est effectué pendant lequel les participants évoquent brièvement une pratique qu'ils pourraient présenter en vue de l'analyse. Puis le choix appartient aux participants. Nous précisons que les critères de sélection peuvent être multiples et n'obéissent pas à une hiérarchie : envie de présenter, urgence et/ou gravité du problème, pratique présentant de nombreux points communs avec celles évoquées par les autres membres du groupe, intérêt manifesté par la majorité, etc. Ce sont les membres du groupe qui décident quelle pratique sera présentée.

L'un des participants désireux de présenter sa pratique soumet alors son récit au groupe. Nous le laissons dérouler le fil de sa narration, puis, après une écoute attentive de la description donnée, nous lui posons quelques questions susceptibles de mettre en évidence la dynamique du système dépeint². Ce faisant, nous « co-construisons » avec lui une réalité légèrement différente du point de vue originel, dans la mesure où la « co-construction » éclaire la logique sous-jacente au système en jeu, car elle met en relief certains aspects qui paraissaient anodins et modifie ainsi insensiblement le regard du narrateur.

La phase des questions vise également à mettre en évidence les moments positifs et aidants sur le plan pédagogique. En demandant s'il y a des temps où l'élève, le groupe-classe, les acteurs du système, améliorent leur attitude, réagissent de façon plus constructive, nous soulignons les éléments potentiellement porteurs de progrès évoqués par l'enseignant lui-même et l'encourageons à se remémorer précisément ce qui a été mis en œuvre alors. Cela peut lui permettre de percevoir des aspects plus complexes de la situation décrite qui lui avaient échappé dans un premier temps.

Par des questions liées aux signes précis qui indiquent le dysfonctionnement et/ou l'amélioration de la pratique soumise au groupe, nous cherchons aussi à mettre en relief les possibilités d'action tout en les situant dans le temps et l'espace, sans pour autant définir des pistes précises à ce stade.

Dans cette première phase du processus, ce sont les animatrices qui questionnent l'exposant. De concert avec lui, elles passent ensuite à l'étape suivante et proposent aux membres du groupe de poser des questions de clarification quand ceux-ci en expriment le besoin. Il s'agit alors de veiller à ce que ces questions ne s'éloignent pas du cadre, qu'elles améliorent réellement la compréhension de la pratique décrite et de ses enjeux systémiques

² « *Que montre l'élève/le groupe ? À qui sont adressés les comportements problématiques ? Qui voit les manifestations de l'élève ? Quand et où les observe-t-on ? Qui répond ? Quelles sont les réponses données ? Quels sont les effets de la réponse ?* » selon Curonici et McCulloch, 2002 (document de travail distribué en 2004).

et que cette étape ne dure pas plus d'une dizaine de minutes. C'est là un point délicat car les enseignants, désireux d'échanger sur leurs pratiques, peuvent s'égarer en mettant en avant leurs propres interrogations sans que celles-ci soient nécessairement en lien avec le sujet donné. Cela n'implique que rarement des jugements implicites, mais plutôt des questionnements qui surgissent à ce moment-là sur son propre fonctionnement.

Puis, l'animatrice questionne l'exposant : « *quel est le changement souhaité et quelle est la demande adressée au groupe ?* ».

Notons que dans cette phase du processus, l'animatrice ne se place que partiellement en position de « non-savoir ». Certes, elle s'efforce de ne pas empiéter sur le récit, de ne pas l'interpréter prématurément, et elle ne pose que des questions ouvertes, n'induisant pas une réponse prédéfinie. Toutefois, et c'est là peut-être la spécificité de nos interventions en tant qu'enseignantes, le questionnement se fonde sur une réelle connaissance du contexte si particulier de la classe. Ainsi, à une enseignante qui commencerait la description de sa pratique en évoquant d'emblée le désordre, le flou qui règne dans ses leçons, sans pouvoir nommer clairement les aspects signalant ce désordre, nous pouvons demander de préciser comment se passe l'entrée en classe. Car selon nous, c'est à ce moment-là en effet que l'encadrement du groupe se définit, avant même que ce dernier ait franchi le seuil de la salle.

2.2. La demande

C'est autour de la demande adressée au groupe par l'enseignant que s'articule l'essentiel du processus d'APP. Celui-ci est lancé à partir de cette demande. En effet, lors de son récit, il évoque ses difficultés et prend conscience parfois d'enjeux qui aboutissent à clarifier sa demande.

Puis, l'animatrice demande quel est le changement souhaité : le plus petit changement³ qui pourrait intervenir dans le cours décrit. Elle interroge également sur les signes concrets qui traduiraient ce changement (« *A quoi est-ce que je verrai qu'il y a un mieux dans la situation relationnelle ou pédagogique ?* ») et pose la question de la demande adressée au groupe en ce sens⁴. Dans la plupart des cas, l'exposant fait alors une pause, plus ou moins longue, toujours lourde de sens. Il élabore une première demande ; celle-ci se modifie la plupart du temps, au fil des échanges et des remarques du groupe. Rien d'étonnant à cela. Dans notre expérience, nous avons observé que la question de la demande vient très rarement au

³ C'est « *la différence qui fait toute la différence* » selon G. Bateson.

⁴ L'image de la « baguette magique » peut aider à se représenter plus concrètement ce à quoi on tend : si je détenais un tel outil, qu'est-ce que je modifierais en premier lieu ? Qu'est-ce que je percevrais rapidement ?

premier plan des préoccupations de la personne décrivant sa pratique. Priorité est mise sur le récit, sur la narration du problème ou des difficultés. La demande est le fruit d'un autre travail qui implique un véritable recul sur ses attentes ou ses besoins et qui est intrinsèquement lié au déroulement temporel de la démarche. En effet, ce n'est qu'au cours du processus réflexif que l'exposant prend conscience, grâce à sa propre parole, des différentes composantes de sa demande. Notre expérience nous a montré que cette prise de conscience est indispensable au travail du groupe et aux analyses qui vont suivre. Ce recul est loin d'être une évidence dans notre pratique professionnelle, aussi étonnant que cela puisse paraître. Aussi, afin de favoriser l'émergence d'une demande correspondant aux besoins actuels de l'enseignant, nous émaillons régulièrement le processus d'analyse de pratiques de questions autour de cette dernière. Est-elle toujours la même ? S'est-elle modifiée ? Quelle est-elle alors ?

2.3. Analyse par les membres du groupe

Une fois la demande du participant clarifiée, l'animatrice donne la parole au groupe sous forme de tours de parole, qui n'obéissent pas nécessairement à un ordre donné ; chacun peut alors, s'il le souhaite, amorcer l'étape de l'analyse, au travers de métaphores, de schémas, d'explicitations plus concrètes. L'enseignant qui a décrit sa situation ne s'exprimera pas avant que le temps d'analyse des participants ne soit clos.

Ces derniers entament donc l'étape de l'analyse. La situation décrite par l'exposant correspond rarement à un exposé objectif et mesurable des faits. Elle est généralement empreinte de subjectivité et chargée d'émotions. Les membres du groupe vont exprimer leur propre perception de ce qu'ils ont compris. Détachés des enjeux émotionnels, ils vont davantage s'attacher aux faits tels qu'ils ont été présentés par leur collègue et amener ainsi un regard différent sur la pratique décrite, lui procurant par là-même un sens nouveau.

Quand un enseignant évoque par exemple un climat de classe très négatif, avec des élèves qui soupirent et lèvent les yeux au ciel avant d'entamer quelque travail, un membre du groupe va souligner qu'il perçoit, au travers du récit donné, une classe composée d'individus peu connectés, formant plus un agrégat qu'un système⁵. L'exposant, dans la mesure bien sûr où ce regard fait sens pour lui, émet alors l'hypothèse que les manifestations d'apparente réticence au travail sont peut-être le fait d'une gêne, d'une timidité vis-à-vis des pairs, et non de l'enseignant.

⁵ Un agrégat est un ensemble d'individus non organisé, avec peu d'interactions, parce qu'ils se connaissent mal ou peu ; un système implique des interactions stables et durables entre ses membres, parmi lesquels les affinités sont plus fortes que les inimités. D'après Pauzé et Roy (1987).

Une autre personne raconte son désarroi face à un élève qu'elle perçoit comme menaçant ; l'une des ses collègues suggère la métaphore d'un petit animal sauvage, effrayé, qui montre les dents... L'exposant dit alors réaliser que derrière le masque de l'intimidation se cache un jeune inquiet. Selon nous, son regard se modifie, réellement, parce que les propos de la collègue correspondent le plus souvent à ce qu'il ressentait au fond, sans pouvoir le conscientiser ; ils lui permettent d'arracher le voile d'une apparence trompeuse. Cela n'est bien sûr efficace que s'il y a vraiment une correspondance entre les deux regards. Si l'exposant, après avoir écouté les différentes analyses de ses collègues, estime qu'elles ne coïncident pas avec sa réalité, il l'exprime. Cela n'arrive que rarement, car la diversité des regards, même si ces derniers ne représentent qu'approximativement le ressenti de la personne ayant décrit sa pratique, permet justement à celle-ci de « re construire » sa propre analyse grâce aux apports du groupe.

2.4. Recherche de pistes d'action

Ainsi qu'il est mentionné dans le point 2.2, il est important, à ce moment-là de rappeler quelle était la demande, en la faisant reformuler, et de vérifier si elle est toujours la même. En effet, il s'avère que, souvent, cette demande se modifie au cours du processus. Une fois que les membres du groupe se sont tus et que la personne ayant décrit sa pratique s'est exprimée sur les analyses proposées, nous passons à l'étape des pistes d'action possibles ; un moment où fleurissent idées et propositions, toutes plus originales et intéressantes les unes que les autres. Cette étape appartient avant tout au groupe. Elle a pour fonction de mobiliser les énergies et la créativité des intervenants ; elle leur offre la possibilité de puiser dans leurs boîtes à outils pédagogiques et de mettre en valeur leurs compétences propres, sans pour autant les transformer en « experts » car, et c'est là l'objectif premier de ces séances, l'APP est tournée vers l'exposant, vers son mieux-vivre professionnel.

L'enseignant examine les différentes pistes proposées et indique celles qu'il estime intéressantes et réalisables. Les autres participants ont pour tâche de ne pas intervenir et d'entendre avec du recul les choix de leur collègue. Nous insistons sur le fait qu'il n'est nullement tenu de prendre en compte les propositions de ses collègues. Celles-ci ont pour objectif principal de remobiliser les ressources de l'enseignant grâce, notamment, à la modification de son regard sur sa pratique.

2.5. Bilan effectué par la personne ayant présenté sa pratique

Au terme de l'APP, nous demandons à l'exposant comment il se sent et s'il estime que le déroulement de la séance lui a convenu. Nous lui indiquons qu'au début de la séance suivante, nous lui proposerons de faire un retour sur sa pratique, c'est-à-dire d'évoquer, s'il le souhaite, les éventuelles modifications qu'il aura constatées dans cet intervalle de temps ; qu'il ait ou non tenu compte des pistes d'action proposées.

3. Éléments de réflexion autour du processus

3.1. Le cadre et ses effets

Les enseignants sont habitués aux discussions « salle des maîtres », aux échanges hâtifs dans un couloir, entre deux leçons. Il est d'usage également d'exprimer plaintes et doléances au gré des rencontres avec les collègues. Enseigner implique d'être, toujours, sur le fil du rasoir, en recherche permanente d'équilibre entre nos postulats, nos objectifs, nos lignes de conduite, les attentes de l'institution, notre idéal personnel du « bon enseignant »... et le climat spécifique à chaque cours. Cette quête, à la fois passionnante et épuisante, nourrit le besoin pressant de se confier, de raconter, de narrer petits et grands soucis, difficultés latentes ou imminentes.

Il est donc essentiel de spécifier d'emblée les différentes étapes du processus de l'APP, car ses objectifs sont différents. Cette structuration forte, très éloignée justement des échanges usuels entre enseignants, s'avère déjà source de satisfaction, voire de soulagement chez nos collègues. Ils expriment le sentiment de pouvoir enfin décrire en détails les différentes touches du film choisi pour illustrer leur situation et leur pratique, de pouvoir enfin prendre le temps de la réflexion. Par ailleurs, souvent confronté pour la première fois à une véritable écoute de la part de ses pairs, une écoute « professionnelle », l'enseignant qui s'exprime choisit ses mots avec soin. Il prend le temps de verbaliser et de conceptualiser son récit de façon à le rendre compréhensible par autrui, de sorte que ce processus même engendre, en soi, une prise de distance.

3.2. L'analyse ou l'émergence d'un regard nouveau sur sa pratique

A ce stade du processus, quand le groupe a déjà participé à quelques séances d'APP, la majorité de ses membres passe facilement de l'écoute à l'analyse sans se perdre dans les détails des cas particuliers ni s'enfermer dans des croyances, des représentations ou des convictions. Comme si la rigueur du cadre, l'explicitation du processus, suffisaient à transformer les commentaires superficiels (même bienveillants) et inaboutis de la « salle des maîtres » en analyses profondes et subtiles. Et ceci sans qu'il y ait nécessité de transiter par de longs exposés théoriques.

Lors de l'étape de l'analyse, liberté est donnée aux participants quant à leur mode d'expression. Certains peuvent faire preuve, en effet, d'une certaine appréhension face à des consignes trop précises, inquiets de ne pas être « à la hauteur de la tâche ». Il s'agit là d'un élément majeur dont nous devons tenir compte si nous voulons instaurer un véritable climat de confiance et d'apaisement. Ce climat étant indispensable à l'émergence de cette collectivisation de la réflexivité et de la pensée, à la mise en commun des idées et des

interrogations qui dépasse l'intervention individuelle. L'ensemble se mettant au service d'une émergence intellectuelle de groupe (Thiébaud & Vacher, 2018).

Une fois rassurés, et nous retrouvons là, comme en classe, les fondements mêmes des liens inhérents à l'apprentissage, les participants peuvent donner libre cours à leurs hypothèses, même farfelues, même peu étayées. Ils peuvent également recourir à l'emploi de la métaphore pour exprimer leur perception de la situation décrite. Nous sommes dans la première phase de la réflexion commune. La personne ayant décrit sa pratique peut alors se distancer provisoirement, « s'adosser contre sa chaise ». La balle n'est momentanément plus dans son camp. En tant qu'animatrices, nous nous efforçons de garantir bienveillance et non jugement, d'intervenir rapidement dès qu'une hypothèse dissimule un conseil : « *Tu pourrais... tu devrais... si tu avais...* ». L'exposant est souvent la proie de nombreuses émotions quand il raconte sa pratique, et les conseils de ses pairs, aussi bienveillants soient-ils, peuvent lui donner l'impression qu'il n'a pas été à la hauteur professionnellement, car il n'a pas effectué d'emblée ce qui lui est proposé. A contrario, une hypothèse, une métaphore, un regard méta, sont dénués de jugement. Ils sont des propositions intellectuelles et non des remises en cause. C'est pourquoi nous suggérons alors à la personne « conseillère », afin qu'elle n'ait pas l'impression d'avoir failli, de mémoriser son idée et de la présenter ultérieurement, lors de l'étape des « pistes ». Ce qui pouvait apparaître comme un conseil devient alors une proposition ou une idée d'action car intégré dans un cadre défini.

Enhardis par l'écoute généralisée et les appréciations mutuelles, les participants se détendent, sourient, plaisantent – brièvement ! – et étoffent leurs propos de bienveillance, d'empathie, de complicité. Cette corrélation entre réflexivité, gain de confiance et jaillissement d'une humanité sincère et authentique, représente pour nous la pierre angulaire de nos séances d'analyse de pratiques professionnelles.

Un autre aspect émerge également des séances d'APP : quand un enseignant intervient dans un cadre régulé, dont l'objectif explicite est le mieux-être de l'exposant grâce à une meilleure compréhension des processus de la pratique décrite, il se décentre, il ne subit plus le poids de son propre jugement sur lui-même et peut se libérer de la charge émotionnelle découlant de la pratique exposée. En partageant ses interrogations et en les soumettant à l'analyse de pairs bienveillants, il n'est plus en situation de « bon » ou « mauvais » professionnel. La question n'est plus de savoir s'il est efficace ou démuni face à la classe, il s'agit pour lui de disséquer les enjeux du système dans lequel il se trouve. Il se met alors plus facilement en position « méta » – que ce soit face à sa propre situation ou celle des autres – il exploite les outils mis à disposition et part explorer la face cachée de la réalité exposée. Comme, dans cette phase du processus où il est à l'écoute de ses collègues, il n'est plus sous le « feu des projecteurs », il entame une autre tâche, celle de participant actif du groupe.

On est loin des plaintes coutumières à la profession, plaintes liées à la personnalité des élèves « difficiles », au « non-interventionnisme » des collègues ou de la direction, aux situations familiales explosives, etc. Autant de facteurs qui, aussi réels et problématiques qu'ils soient, ne peuvent se modifier sur le court terme, et certainement pas par un enseignant isolé.

Le sentiment d'impuissance qui découle de ce type de doléances exogènes, extérieures au système classe, fait alors place à la découverte d'un nouveau pouvoir : celui qui se construit sur les fondements d'une « dissection » des mécanismes produits par le système classe – ou école –. Cette déconstruction du quotidien amène un regard différent sur l'élève ou le métier. L'enseignant ne subit plus les agissements des autres. Il se retrouve en position haute⁶ et cesse de s'interroger sur les changements possibles à l'extérieur pour se concentrer sur ses propres pratiques et actions à venir.

3.3. Après l'APP : réinvestir son rôle et sa fonction

Après la séance d'APP, l'exposant bénéficie du processus de pensée enclenché lors de celle-ci, de l'ouverture des horizons possibles, de la modification de certaines de ses représentations, car n'étant plus en « tension », mais en « transmission⁷ », son rôle de narrateur étant clos, il peut se dissocier de sa situation spécifique, personnelle, pour s'impliquer dans une réflexion collective ou individuelle autour des pratiques professionnelles inhérentes au métier d'enseignant.

En prenant le temps de la réflexion et du recul sur sa pratique, en s'impliquant véritablement dans un processus d'écoute et d'analyse, l'enseignant est plus à même de comprendre ce qui est en jeu à la fois dans le système classe et sa pratique personnelle. Ce qui semblait aller de soi, tellement de soi que cela équivalait à un aveu d'impuissance face aux redondances du connu et de l'habituel, prend d'autres contours, d'autres reliefs. Ce nouvel éclairage permet à l'enseignant de réinvestir son rôle et sa fonction. Au-delà de la quête de pistes d'action, de résolutions pratiques de problèmes, l'exposant peut se centrer sur les dynamiques du système classe afin de mieux comprendre et anticiper ce qui est en jeu.

Au fond, « *l'action précède l'espoir* » (cité par De Jong et Berg 2002). Fort d'un nouveau regard sur sa pratique, donc d'un nouveau pouvoir, le collègue dispose des moyens lui permettant de modifier insensiblement sa démarche, de se détacher de ce qu'il estimait dysfonctionnel, pour s'attacher à d'autres aspects de son intervention en classe, entraînant par là-même, dans une perspective systémique, des changements significatifs dans

⁶ Cf. les théories de la communication du groupe de Palo Alto ; voir Watzlawick et al. (1972).

⁷ En transmettant des aspects de sa pratique au groupe, il se met en situation de partage de sa pratique diminuant ce faisant le poids de ses interrogations pour les transformer en réflexion collective autour de sa pratique

l'ensemble du processus dont il est responsable. Ce sont ces changements, aussi minimes soient-ils au début, qui portent en eux le germe de l'espoir ; l'espoir d'être un « meilleur enseignant » ; l'espoir d'être plus en conformité avec ses attentes et ses besoins en tant que professionnel ; l'espoir de pouvoir exercer son métier avec dignité et efficacité.

3.4. Pistes d'action : de l'importance de rester en retrait...

Notons que le déroulement du processus peut s'interrompre après la phase d'analyse, l'enseignant concerné affirmant avoir compris ce qui était en jeu et soumettant lui-même sa solution ou décrivant la modification qu'il souhaite apporter à son regard ou à sa pratique. Il précise alors qu'il ne ressent pas – ou plus – le besoin d'un apport de ses pairs. Cela n'entraîne pas pour autant d'insatisfaction dans le groupe car l'exposant manifeste alors clairement son soulagement, ce qui, dans la plupart des cas, compense largement le non recours aux pistes et propositions des autres ; d'autant plus que nous évoquons d'emblée cette possibilité.

Au fil de nos séances, nous avons constaté que l'étape des pistes d'action peut produire plusieurs effets. Elle cimenter les liens, affirme l'identité de chacun de ses membres et renforce le sentiment d'appartenance à la profession. Au travers des exemples donnés, des propositions de pistes possibles, les enseignants, retrouvant des ressources étouffées jusqu'alors par l'ampleur du problème, se « *remettent à la tâche* »⁸, explorent de nouvelles idées pédagogiques, échangent sur leur pratique et redécouvrent souvent à quel point leurs interrogations professionnelles se ressemblent.

La tension que cette étape peut faire naître réside dans le fait que la personne ayant présenté sa situation semble souvent submergée par la richesse des propos, comme s'il fallait qu'elle absorbe tout ce qui est apporté tout de suite et s'approprie, de fait, la gamme entière des idées exposées.

Afin de gérer au mieux cette tension, les animatrices se gardent de s'ériger en « experts ». En effet, il n'y a pas forcément de lien évident entre le problème et sa solution. Seul l'enseignant décrivant sa situation est à même de trouver SA solution, selon SON cadre de référence. Si les collègues présents lui ont fourni des pistes possibles, personne n'attend de lui pour autant qu'il les applique à la lettre. Elles sont un tremplin, un stimulus intellectuel, une ouverture vers d'autres appréhensions de sa pratique.

Nous nous efforçons donc de ne pas filtrer la réalité dépeinte par notre propre jugement, nos valeurs, nos attentes, nos croyances ou ce qui fait écho à notre propre pratique. Nous prenons soin de vérifier par la reformulation que nous ne trahissons pas le récit de

⁸ Expression souvent utilisée par McCulloch dans ses exposés en lien avec la systémique à l'école.

l'exposant. Nous insistons sur l'autonomie intellectuelle et la liberté de choix de l'intervenant à qui s'adressent les propositions des participants. Il conserve la possibilité de ne pas « quittancer » les pistes des collègues, de réserver son jugement à ce sujet, voire de contredire tout ou partie des résultats de cette étape. Car ce qui est en jeu à ce moment-là c'est la crédibilité et la légitimité des postures, des actes, des choix, des « habitus » de l'enseignant concerné et de ses collègues présents. Nous faisons l'hypothèse que s'il cautionne explicitement les suggestions de ses collègues, cela pourrait impliquer, pour lui-même, non pas pour le groupe – et nous insistons là-dessus –, qu'il a suivi un cheminement erroné, voire adopté une attitude inadéquate tout au long de sa carrière. C'est comme si, en avalisant les pistes du groupe, il admettait par là-même qu'il a failli, qu'il est en échec, que ses choix pédagogiques et didactiques antérieurs sont la cause première de ses difficultés.

Or, il ne s'agit nullement de remettre en cause les choix en question mais de les faire évoluer. L'APP n'a pas pour but de transformer la posture (attitudes, choix pédagogiques) ni la personnalité des participants, même si la participation à une APP peut entraîner des modifications sur ce plan. Elle tend à modifier imperceptiblement leurs regards sur la classe, sur les élèves, sur le système, de façon à ce qu'une translation s'opère du jugement parfois désespéré à l'analyse « méta », afin que la raison l'emporte sur l'émotion, apaisant ainsi toutes les parties impliquées et contribuant ainsi à un mieux-vivre professionnel. Il ne s'agit en aucun cas de questionner la personne et ses pratiques en lui disant ce qui est juste ou faux mais plutôt de remobiliser des ressources déjà existantes, voire de lui permettre de développer et faire évoluer sa pratique. Certes, les demandes des collègues peuvent varier considérablement. Certains recherchent explicitement des pistes d'action concrètes et réalisables, d'autres désirent échanger autour de la pédagogie. Nous respectons toutes les demandes, bien sûr, mais la résultante du travail de groupe va souvent au-delà des attentes premières des exposants.

En ce sens, le participant qui a proposé une situation ne devrait idéalement pas, à l'issue de l'étape des pistes, ressentir le besoin de se justifier, d'affirmer qu'il a déjà tenté telle expérience, mis en place telles modalités, travaillé d'arrache-pied sur tel problème... Libre à lui de prendre en compte, ou non, les indications de ses collègues. De même il n'est nullement tenu de les mentionner lors du « retour » à la séance suivante, lorsqu'il expose les effets supposés de l'APP précédente. Le plus souvent, les enseignants disent à ce moment-là que les choses se sont améliorées, sans qu'ils n'aient réellement modifié leur champ d'action, sans qu'ils ne comprennent réellement ce qui s'est produit, car ils n'ont pas le sentiment d'avoir agi dans le sens du changement. Dans ce cas, les enseignants en question ne portent alors pas la lourde dette du savoir et de la maîtrise des autres ; ils peuvent conserver une intégrité de choix face à la classe et n'ont pas démerité à leurs propres yeux.

4. Conclusion

Nous avons décrit ci-dessus la démarche, avec ses nuances, que nous utilisons le plus fréquemment dans nos séances. Il arrive que nous décidions de donner aussi de la place à des fonctionnements complémentaires, permettant de varier nos pratiques : partage d'expériences, *brainstorming*, pour produire en groupe de nouvelles idées, accompagnement d'une équipe, élaboration d'un projet, analyse de pratique en individuel, etc.

Dans l'ensemble, les retours de nos collègues sur ces séances d'APP sont positifs et constructifs. Ce qui en ressort particulièrement, c'est la satisfaction par rapport à un besoin d'un espace et d'un temps alloués à la réflexion, à l'analyse, à la distanciation par rapport à soi, à ses pratiques, à ses expériences, à son quotidien d'enseignant. Des fragments d'humanité naissent de ces rencontres, et les participants disent en repartir plus riches, plus confiants, plus sûrs d'eux et... beaucoup moins seuls.

Nous ne pouvons que souhaiter que l'APP soit mieux connue. Mais il faut accepter aussi qu'elle ne se prête pas à une vision rentable et productiviste, à des finalités comportementales, qu'elle ne se soumette pas à un temps imposé et domestiqué. Si elle se déroule dans un cadre spatio-temporel précis, ses effets n'en demeurent pas moins aléatoires et dépendants de multiples causes qui échappent à l'ensemble des intervenants. Ainsi, l'enseignant ayant décrit sa pratique peut avoir le sentiment, à l'issue de la séance, que les paroles prononcées, les idées émises, les analyses proposées, ne l'aideront pas à se sentir mieux, au quotidien, dans sa classe. Il n'en demeure pas moins, suite à de nombreux témoignages de nos collègues, recueillis dans un deuxième temps, que les pratiques puissent se modifier insensiblement, que les enseignants puissent percevoir des pans de réalité jusqu'alors insoupçonnés, que le système classe puisse se développer peu à peu dans une logique différente et trouver un fonctionnement plus sain.

En ce sens, l'APP n'obéit pas à une logique factuelle d'un « retour sur investissement » immédiat. Ses fruits passent parfois par des détours inattendus. L'APP est fille du temps et de l'espace qu'on veut bien lui accorder. Elle ne fait sens que si le groupe, dans son intégralité, accepte de partager et de se livrer, de s'impliquer et de se questionner, dans le cadre et l'organisation définis de concert par les participants et les animateurs. En fournissant les outils qui permettent de prendre du recul, elle redonne du pouvoir à l'enseignant qui s'y est investi. Élément du système, il peut agir sur celui-ci en modifiant sa perspective, en changeant de quelques degrés seulement ses interventions dans le groupe classe. L'APP enrichit le regard porté sur la pratique ; elle le complexifie et rend ainsi la profession à la fois plus accessible et plus stimulante.

Annexe

Cadre de référence systémique

Après les présentations mutuelles, nous résumons brièvement les grandes lignes de la théorie systémique ainsi que ses apports pour la compréhension et l'analyse de la pratique enseignante.

Voici, en quelques mots, la grille de lecture systémique que nous employons dans nos séances d'analyse de pratiques⁹.

« La théorie systémique consiste à étudier la totalité des éléments d'un système, leurs interactions et leurs interdépendances. » (de Rosnay, 1975). En d'autres termes, l'enseignant agissant dans sa classe n'est qu'un élément du système ; il se trouve en position haute, dans une relation complémentaire (fondée sur la différence, par opposition à la relation symétrique, fondée sur l'égalité), et ses interventions sont intrinsèquement liées au type de système dans lequel il se trouve, ici et maintenant. Ce système est un ensemble, aux frontières repérables, composé de personnes en interaction et déterminé par son environnement et ses finalités. Ainsi, *« le comportement de chacun des membres est lié au comportement de tous les autres et en dépend. Tout comportement est communication, donc il influence les autres et en est influencé. »* (Watzlawick et al., 1972).

Quand l'enseignant décrit les difficultés dans lesquelles il se trouve ou le problème¹⁰ auquel il est confronté, l'animatrice, par ses questions, l'encourage à déceler, par une analyse méta, les « redondances interactionnelles » qui apparaissent dans son récit, « le toujours plus de la même chose ». La pensée systémique se définit, notamment, en termes de boucles (« A » va induire telle attitude de « B » qui va entraîner « A » vers telle réaction...) et non de linéarité. On ne recherche pas la cause, le « pourquoi » du processus décrit, mais le « comment », qui permet d'identifier les redondances interactionnelles et les effets produits sur le système par ses différents membres. Ainsi, la question n'est pas de déterminer le ou les responsables d'un climat de classe conflictuel par exemple, mais bien d'observer comment les conflits naissent, quelles interactions se nouent entre les acteurs concernés, ce qui se répète, ce qui se joue et se rejoue de cours en cours, de semaine en semaine, dans le système donné.

A noter que nous évoquons les fondements de la théorie systémique en début de première séance. Cette grille de lecture sous-tend nos interventions, il est donc nécessaire que les

⁹ La plupart des points évoqués ci-dessous sont tirés de travaux et ouvrages de Madame Patricia McCulloch. Les autres sources sont mentionnées en bas de page.

¹⁰ C'est-à-dire « les impasses dans lesquelles on s'est engagé en tentant de résoudre les difficultés » ; voir McCulloch, 1994, p.110, citant Evequoz (1984).

membres du groupe en prennent connaissance. Mais elle n'est encore que théorie, à ce stade, et nous ne nous y attardons pas, tout en précisant que des explications plus précises, plus complètes, sur la théorie systémique serviront par la suite d'« éclairages » possibles à l'analyse de la pratique décrite.

Références bibliographiques

- Curonici, C., Joliat, F. et McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école*. De Boeck : Bruxelles.
- McCulloch, P. (1994). Reconnaissance et partage : agir sur l'échec scolaire à l'école. In F. Blanchard, E. Casagrande & P. McCulloch (eds), *Echec scolaire, nouvelles perspectives systémiques*. ESF : Paris.
- Curonici, C. et McCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. De Boeck : Bruxelles.
- Curonici, C. et McCulloch, P. (2002). Document de travail, mars 2002.
- de Jong, P. et Berg, I. K. (2002). *De l'entretien à la solution*. Editions Satas : Bruxelles.
- de Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Evequoz, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses otages*. ESF : Paris.
- Pauzé, R. et Roy, L. (1987). Agrégat et système : indices d'analyse. *Traces de faire*, pp. 41-57.
- Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2018). Explorer les dynamiques d'intelligence collective en APP favorisant l'émergence de l'inédit et de plus-values qui dépassent les apports individuels. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 13, pp. 4-17. <http://www.analysedepratique.org/?p=3042>.
- Watzlawick et al. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Watzlawick et al. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.