

## Transposition d'un dispositif de formation d'adultes : utiliser l'analyse des pratiques professionnelles avec des élèves lors d'un moment de vie de classe

**David Berland**

Professeur de Technologie-Formateur, Académie de Versailles  
[dberland@ac-versailles.fr](mailto:dberland@ac-versailles.fr)

### *Résumé*

Cet article explique de quelle manière j'ai fait le pari d'utiliser l'analyse de pratiques professionnelles (APP) avec une classe d'élèves de 12 ans pour apporter un éclairage nouveau sur une situation-conflit se déroulant entre eux. J'ai réajusté le dispositif que j'avais appris en formation universitaire pour l'adapter à une séance de vie de classe de 55 minutes dont j'ai été l'animateur. J'explicite ici le déroulement de cette séance en présentant tout d'abord rapidement la situation-conflit, puis les modalités du protocole, la manière dont j'ai animé cette séance, la manière dont les élèves ont interagi, ainsi qu'une réflexion dans l'après-coup, suite à cette expérience.

### *Mots-clés*

élèves, professeur, collègue, situation-conflit, expérience

### *Catégorie d'article*

Expérience pratique

### *Référencement*

Berland, D. (2015). Transposition d'un dispositif de formation d'adultes : utiliser l'analyse des pratiques professionnelles avec des élèves lors d'un moment de vie de classe. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 6, pp. 11-19.  
<http://www.analysedepratique.org/?p=1830>.

*Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le 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.*

## Introduction

Enseignant de technologie dans un collège favorisé de la grande banlieue parisienne depuis 17 ans, je suis aussi chaque année professeur principal<sup>1</sup> d'une classe d'élèves de 11 ans à 12 ans environ (classe de 6<sup>e</sup> ou de 5<sup>e</sup>). Régulièrement, dans le cadre de cette place institutionnelle, je suis amené à tenter de réguler des situations–conflits se déroulant au sein de cette classe dont je suis en charge. Les démarches que je mets en place à ces moments, bien qu'encadrées par le règlement intérieur du collège, me laissent une certaine autonomie mais se réduisent souvent à une discussion avec les élèves concernés et à des sanctions si nécessaire.

Cette année, professeur principal d'une très bonne classe de 5<sup>e</sup> pour laquelle tout se passait bien, la situation est devenue subitement plus compliquée. Il m'a alors fallu faire preuve de créativité afin de concevoir une démarche originale, basée sur l'APP, permettant non seulement aux élèves mais aussi à moi-même de voir sous un autre éclairage la situation et de finalement comprendre ce qui se jouait dans la classe.

Dans cet article, je présenterai tout d'abord la situation–conflit initiale ainsi que mon questionnement de départ, je continuerai ensuite en expliquant la manière dont j'ai mis en place ma démarche et les références sur lesquelles je me suis appuyé puis la manière dont s'est déroulée la séance, tant au niveau de mon animation que celui de l'interaction des élèves. Je terminerai enfin par une réflexion dans l'après–coup sur cette démarche inédite présentant ainsi la manière dont je la perçois désormais et envisageant des questions quant à ses possibilités et ses limites.

### 1. Anticiper, remettre en question et interpréter<sup>2</sup>

Nicolas<sup>3</sup>, un bon élève de la classe vient me voir avec un problème : il s'est fait insulter par plusieurs autres élèves de la classe. C'est la deuxième fois que cela se produit en à peine

---

<sup>1</sup> Le professeur principal est le coordonnateur de l'équipe pédagogique de la classe. Il a ainsi une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves, notamment en effectuant la synthèse des résultats obtenus par les élèves afin de préparer le conseil de classe. Il est aussi à ce titre l'interlocuteur privilégié des élèves et des parents d'élèves.

<sup>2</sup> Dans le cadre de leur article original, Schomaker, Krupp et Howland (2014) expliquent que, dans un environnement imprévisible, il y a six compétences qui, « lorsqu'elles sont maîtrisées et utilisées de concert, permettent aux dirigeants de réfléchir stratégiquement et de garder le cap en territoire inconnu : ce sont les capacités à anticiper, remettre en question, interpréter, fédérer et apprendre ».

<sup>3</sup> Dans un souci de confidentialité, Nicolas est un prénom de substitution.

deux semaines. J'avais auparavant convoqué les autres élèves impliqués pour faire le point mais cela n'a apparemment eu aucun effet. Je décide néanmoins de réessayer et de les réunir à nouveau pour les confronter.

Une fois tout le monde rassemblé, je demande d'abord à Nicolas de me donner sa version, puis aux élèves qui l'ont insulté de me raconter la leur. Ils ne nient pas les insultes ni ce qu'a dit Nicolas même si les quelques vagues explications qu'ils me donnent me paraissent bien ténues et embrouillées. N'ayant que le temps de la récréation et la sonnerie retentissant, je décide de marquer un mot à destination des parents dans chaque carnet de liaison pour qu'ils soient au courant et d'avertir fermement les élèves que je sanctionnerai sévèrement si cela se reproduit.

Malgré cette seconde intervention, j'ai la nette impression que cela ne résoudra rien et que Nicolas n'est peut-être pas si innocent qu'il veut bien le dire. Je sens que les élèves me cachent sciemment des éléments, qu'ils ne me disent pas tout, que ça va au-delà. Je le remarque à leur comportement non verbal, aux coups d'œil qu'ils se lancent les uns aux autres, c'est une espèce d'omerta qu'ils mettent en place, ils semblent vouloir régler ça entre eux. Les insultes ne seraient-elles qu'un symptôme d'une situation plus compliquée, de causes plus profondes ? A ce moment-là, je suis encore dans ma logique de pensée habituelle (convocation, écoute, réflexion, sanction) et me dit qu'en ayant davantage d'informations, de sources différentes, je serai à même de résoudre rapidement la situation avant qu'elle ne se dégrade davantage.

Je décide donc de faire appel aux déléguées de la classe qui m'avouent être au courant et confirment globalement la version de Nicolas, tout en semblant mal à l'aise lorsque je leur pose des questions. Des noms et des ambiguïtés apparaissent et je me retrouve finalement avec une douzaine d'élèves de la classe qui semblent impliqués, y compris certains des plus calmes !

J'avoue avoir du mal à me faire une bonne représentation de la situation et je prends conscience à ce moment-là qu'elle semble bien plus compliquée que ce qu'il paraît. Comment faire dès lors pour comprendre ? Puis-je faire encore confiance aux déléguées, qui semblent être elles aussi impliquées, pour obtenir des informations fiables qui me permettraient de prendre une décision ? Quel est exactement le rôle de Nicolas dans cette affaire ? Malgré mon expérience, je me retrouve dans une situation inédite.

Il me faut une nouvelle approche, plus impliquante pour la classe dans sa globalité afin de permettre une meilleure compréhension du problème, de le voir sous un autre angle, et de ne pas juste l'identifier car je sais que ça ne sera pas suffisant pour lui faire perdre de sa consistance (Giust-Desprairies, 2005). Et même si cette méthode ne le résout pas directement, elle permettra au moins de le rendre soluble en le posant autrement (Oury & Pochet, 1986). Il me semble aussi qu'il faut que je trouve rapidement ce nouveau processus,

qu'il y a désormais une certaine urgence. Je revois la classe dans deux jours, si je ne leur propose rien à ce moment-là, ça risque de reporter à la semaine suivante et de disqualifier mon intervention.

### 3. Décider et fédérer

Je repense tout d'abord à l'instance appelée « Conseil » dans la pédagogie institutionnelle, qui me permettrait de favoriser la communication et les échanges (Oury & Vasquez, 1967). C'est une option intéressante déjà utilisée en écoles primaires mais pour laquelle il va me falloir définir un cadre relativement ferme et contenant afin d'éviter d'éventuelles accusations, critiques et moqueries qui peuvent arriver très rapidement de la part de pré-adolescents.

Je sais aussi par expérience que j'ai besoin d'un processus établi avec un cadre défini que je puisse présenter aux élèves afin qu'ils soient en mesure de le suivre et de comprendre les modalités et le « pourquoi » de chaque étape.

Je repense alors (*insight*) à l'efficacité et à la précision du processus mis en place par l'Analyse Réflexive de Pratiques Professionnelles (ARPP) telles que je l'ai apprise pendant mon Master à l'Université de Cergy-Pontoise et me dis que je pourrais m'en inspirer.

Ce dispositif, basé sur une démarche compréhensive dont les fondements sont la psychologie sociale clinique et la psychosociologie<sup>4</sup>, permet en effet à l'exposant de déplacer ses points de vue grâce à la richesse des interprétations émises par le groupe. L'objet de l'analyse est la situation professionnelle vécue et rapportée par l'exposant sous l'influence de sa propre subjectivité.

Il y a trois ans, lors d'un stage du Plan Académique de Formation, j'ai découvert ce dispositif et constaté son efficacité lorsqu'une situation présentée par un stagiaire a fait écho chez moi et m'a amené à comprendre les conséquences et les traces psychiques qu'une situation professionnelle avait laissées quelques années auparavant. J'ai alors pu, par la suite, me déplacer et changer d'attitude, de comportement, face à certaines situations similaires.

---

<sup>4</sup> « La psychologie sociale clinique est le référentiel d'une pratique qui ne serait plus seulement recueil de matériel mais un travail sur le terrain, initié à partir d'une démarche, où derrière la formulation s'entrevoit et se dégage le vœu de cohérence et de cohésion dans des relations et des actes partagés. La psychosociologie, nom donné à cette pratique, s'insère dans les mailles serrées ou les failles des relations sociales instituées, organisées, marginalisées pour ouvrir des espaces de réflexion, d'interrogation, de parole. » (Barus-Michel, Giust-Desprairies, & Ridel, 1996, p. 226).

Il y a deux ans, j'ai encore pu constater la puissance de cette méthode de travail. Bien que le terme de « puissance » puisse paraître surprenant ici, il me semble néanmoins parfaitement convenir lorsque la situation-problème présentée est tellement grave que l'APP permet d'éviter un véritable effondrement psychique. En effet, lorsque Christophe, mon collègue, pair de mon groupe d'appartenance au sein de l'équipe de Technologie du collège et ami proche décède dans des circonstances inexplicables médicalement, je me retrouve face à une véritable perte personnelle et professionnelle. Face à cette crise qui provoque une rupture de mon équilibre psychique, je me décide à soumettre mon « problème » au groupe d'APP avec qui je travaille, sans peur et sans honte de devoir exposer une situation si traumatisante car je suis véritablement perdu à ce moment-là. Je sais qu'elle sera accueillie avec bienveillance, sans jugement, que le formateur assurera le respect du cadre et contiendra le contre-transfert du groupe. Et c'est en effet ce qui se passera.

Lors de la séance, l'extrême vigilance du groupe et de l'animateur m'aident à ne pas m'effondrer, à contenir cette tension extrême et à parler de cette situation sans tomber dans l'affect, à rester efficient. Et puis arrive cette hypothèse, prononcée par une des membres du groupe, qui va finalement, telle une bouée de sauvetage, provoquer mon déplacement, le début de ma reconstruction psychique et du clivage fonctionnel qui va s'en suivre, qui va venir étayer ma résilience. Claudine Blachard-Laville (2012) n'hésite pas à dire que l'APP peut apporter un soulagement important et même quelquefois une sorte de libération émotionnelle, un desserrement de l'anxiété ou de la culpabilité ; un dégagement se produit pour la personne qui a exposé, comme si quelque chose de la peur, du conflit intérieur, s'était apaisé. Je peux ici confirmer que c'est bien le cas.

Ce protocole, développé et utilisé par N. Clerc et M. Agogué (2014), se déroule en 10 étapes :

1. Présentation du cadre de référence, de la place et du rôle de l'animateur, de la fonction du groupe
2. Présentation du dispositif, des enjeux de la formation et des compétences développées
3. Présentation du protocole, des règles de fonctionnement et des différentes étapes
4. Présentation succincte et individuelle de situations vécues par les participants
5. Choix par le groupe d'une situation
6. Exposé de la situation professionnelle choisie
7. Questions factuelles du groupe à destination de l'exposant et réponses de celui-ci
8. Hypothèses interprétatives exposées par les participants
9. Distanciation et retour vers l'exposant
10. Distanciation et retour vers le groupe

Après avoir repensé à ces deux situations, je me décide alors à essayer cette démarche et prépare chez moi mon propre processus, quitte à l'adapter *in-situ* dans l'urgence et à faire des choix différents si nécessaire. Je n'ai de toute façon que 55 minutes pour l'ensemble de la séance.

### 3.1 Préparation de la séance

Avant que la classe n'arrive, j'inscris au tableau :

- les règles de base (*non jugement, bienveillance, confidentialité*) d'un côté
- l'objectif (*aider à comprendre un problème*) et les étapes du processus (*énoncé du problème de la part des personnes impliquées, questions factuelles, hypothèses*) de l'autre côté.

Je referme le tableau pour maintenir l'effet de « surprise » et éveiller leur intérêt (*afin de les mettre dans de bonnes dispositions psychiques*).

### 3.2 La séance de vie de classe

Les élèves arrivent et je leur explique ce que je compte faire : j'ai besoin d'eux pour aider à comprendre un problème (*je les implique en commençant par modifier la relation asymétrique professeur-élève*) qui s'est déroulé dans la classe (*je présente l'objectif global*).

Je leur dis qu'on va utiliser une nouvelle méthode qui est employée parfois par les adultes (*je continue à modifier la relation professeur-élève en attirant leur attention, en les intriguant et finalement en leur donnant autant de considération qu'à des adultes*). J'ouvre le tableau. Je présente le cadre avec ses règles, l'objectif particulier et le processus avec ses étapes.

Là, je me rends compte qu'il me manque une étape importante si je veux que cela se passe bien (*ils sont tous en train de me regarder avec un air étrange, en attente*) : il faut qu'ils soient d'accord ! Je pense tout de suite au contrat de communication de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011). Je demande donc à Nicolas et au reste de la classe s'ils sont d'accord pour essayer cette méthode. Je leur explique que je ne sais pas si cela va fonctionner mais que ça peut aider. J'explique aussi mon rôle : je ne suis là que pour comprendre, faire respecter le cadre, veiller au bon déroulement du processus et surtout pas pour punir ou juger qui que ce soit. Je donne la parole à l'élève « victime » qui explique le problème<sup>5</sup>. Les autres élèves concernés font de même, tout le monde écoute. Il est

---

<sup>5</sup> Contrairement aux séances d'ARPP avec des adultes, l'élève à qui est donnée la parole se lève, ça lui permet de parler plus fort, d'être vu par toute la classe et de faire implicitement comprendre que c'est lui que l'on doit écouter. Je suis moi-même debout tout du long de la séance.

important, comme le souligne Bruno Robbes (2011) que « l'élucidation d'un conflit débute par l'exposé des faits par chacun ».

Il est maintenant temps de passer à la partie questions factuelles. Je rappelle aux élèves (*et je rappellerai tout au long du processus*) : pas de jugement et des questions factuelles avec de la bienveillance. Pas d'agression, on cherche à obtenir plus d'informations, un peu comme dans une enquête, sauf qu'ici il n'y a pas de coupable.

Petit à petit les élèves, d'abord timidement, commencent à poser des questions (*je leur ai demandé de ne pas poser de questions en « pourquoi » pour souligner ce qu'étaient des questions factuelles*) et je constate avec étonnement que les élèves accrochent. Même des élèves qui, d'habitude, ne prennent pas la parole interviennent et très vite on voit une trame se nouer. Il n'y a plus de relation asymétrique avec moi, l'enseignant, mais un ensemble de transferts transversaux qui minorent la relation enseignant-élève (Oury & Pochet, 1986). Ils commencent à avoir confiance et osent parler.

Le temps doit être respecté, après une vingtaine de minutes nous commençons la partie des hypothèses et je demande aux élèves de débiter chacune d'entre elles par « je fais l'hypothèse que ». Là encore, c'est une grande surprise car les hypothèses proposées sont étonnamment pertinentes pour des élèves de 12 ans. Certains iront même jusqu'à donner à ce moment des faits (*je garde mon cadre élastique*) que je n'aurais jamais pu obtenir autrement et qui apporteront un nouvel éclairage sur la situation présentée.

Il n'y aura pas d'accusation, pas de menace, pas de jugement. Les règles, le cadre, le processus seront respectés (*malgré une ou deux petites interventions de ma part*) jusqu'au bout par l'ensemble de la séance. La sonnerie retentit. Les élèves sortent et discutent entre eux, je ne sais pas de quoi, je les laisse avec leur après-coup parce que je sais, pour l'avoir moi-même vécu, qu'il y aura des « mouvements intérieurs » (Blanchard-Laville, 2012).

#### 4. Apprendre... dans l'après-coup

Cette méthode m'a permis de mieux comprendre la complexité et la singularité de la situation vécue par la classe, le résultat obtenu étant bien différent de celui auquel j'étais arrivé en convoquant juste les élèves impliqués. La classe a en effet co-élaboré d'une manière compréhensive, intersubjective et proactive afin de faire apparaître les implicites et l'histoire sous-jacente liée à cette situation-conflit. Je peux faire ici l'hypothèse que mon attitude contenante a été perçue et a accompagné celle du groupe, tel que le serait un geste partagé (Blanchard-Laville, 2006) et que le côté « technique » de la méthode a certainement aidé à mettre à distance les affects des élèves pour les aider à prendre la parole.

Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion (*ni le temps, je me dois de le dire*) de faire une

méta-analyse avec cette classe. Je ne sais donc pas exactement ce qu'ils ont conscientisé de ce moment (*quelles compétences ont été développées*), ni comment s'est finalement déliée cette histoire ; mais je n'ai plus entendu parler de ce problème par la suite. Peut-être aurais-je pu demander à chaque élève, dans l'après-coup, de m'écrire une petite note sur ce qu'il avait ressenti et/ou appris à la suite de cette séance ?

Je fais cependant l'hypothèse que cette méthode de travail a permis à Nicolas d'entendre et de percevoir des points de vue différents et authentiques de ses camarades, lui servant en ça à modifier certains de ses comportements en inadéquation avec le reste de la classe.

Je pense aussi désormais qu'il y a matière à développer cette démarche d'analyse de pratique pour/chez les enfants, dans leur « profession » d'élève, afin de mieux comprendre ce qui se joue parfois pour eux dans un établissement scolaire. Le cadre, le processus pourrait être quasiment le même que pour un groupe d'adulte à ceci près qu'il s'agirait d'une classe entière ou d'une demi-classe.

Je rajouterais cependant, dans le cadre, une règle qui existe déjà tacitement : l'élève ne peut prendre la parole que si il a levé la main et été choisi par l'animateur (*l'enseignant*). De même, il me semble aussi important d'associer la classe à cette démarche grâce au contrat de communication emprunté à l'entretien d'explicitation car ils ne doivent pas se sentir forcés mais bien en devenir des acteurs à part entière. L'écriture des règles et du processus au tableau devient alors une référence, un guide qu'ils s'engagent à respecter pour que tout se déroule au mieux par la suite.

Bien sûr, ce dispositif est peut-être à penser différemment et si tout ne reste pas encore à faire, beaucoup semble cependant encore à expérimenter, afin que se développe enfin une vraie pédagogie de type différenciée pour le secondaire.

Quelles seraient alors les perspectives de poursuite de cette démarche ? Quelles en seraient les limites ? Dans le cadre institutionnel de l'Education nationale, et au vu de la nouvelle réforme du collège qui propose d'accompagner davantage les élèves, il me semble qu'une sensibilisation à ce dispositif pourrait être appréciable afin de leur permettre de changer leurs habitus et d'apporter un autre regard sur des situations tant vécues que pouvant survenir par la suite, dans leur future activité professionnelle.

L'école deviendrait ainsi une initiatrice, aidant davantage à l'apprentissage de la vie, au développement de la communication interpersonnelle et non plus seulement à l'acquisition de connaissances scolaires.



## Références bibliographiques

- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., & Ridet, L. (1996). *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Blanchard-Laville, C. (2006). L'analyse clinique de situations d'enseignement et de formation : un espace pour élaborer ses pratiques professionnelles. Présenté à la Conférence de Consensus 2006 « L'analyse des pratiques dans la formation des enseignants », Site IUFM de Bonneuil-sur-Marne.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant, *Cliopsy* (8), 47-71.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions*, 2, 82, pp. 119-142.
- Clerc, N. et Agogué, M. (2014). Analyse réflexive de pratiques et développement de nouvelles compétences. *Recherche en soins infirmiers*, 118 : 7-16.
- Giust-Desprairies, F. (2005). Analyse psychosociale clinique des pratiques professionnelles. In : *Analyser ses pratiques professionnelles en formation*, pp. 29-47. Canopé - CRDP de Créteil.
- Oury, F., & Pochet, C. (1986). L'année dernière, j'étais mort, signé Miloud, pp. 121-126. Vigneux : Matrice.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Robbes, B. (2011). Des pistes de réponse pédagogique à la violence. In : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelques-pratiques-eprouvees-pour-la-formation-des-enseignants>.
- Schoemaker, P. J. H., Krupp, S., & Howland, S. (2014). Leadership stratégique : les compétences clés. *Harvard Business Review France* (3), pp. 111-114.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.