

## Un long chemin professionnel pour arriver à l'animation de séances d'analyse de pratiques professionnelles

**Dominique Bonnet**

Retraitée de l'Éducation Nationale

[dominique.bonnet5558@orange.fr](mailto:dominique.bonnet5558@orange.fr)

### *Résumé*

De l'enseignement dans le premier degré à l'animation de séances d'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP), un témoignage de mon parcours professionnel et des expériences diverses qui m'ont amenée jusqu'à celle d'animatrice de groupes d'APP. Certaines de mes compétences, postures, appétences étaient initialement présentes et se sont enrichies, nourries par de la formation, des lectures et des rencontres. D'autres se sont construites. La présence centrale de la réflexivité comme d'une profonde réflexion a été omniprésente, plus ou moins consciente en début de carrière puis s'est naturellement imposée dans toutes mes missions. Pour autant cette réflexion me laisse dans un continuum de questionnement tant professionnel que personnel, pas toujours « confortable ». Elle reste cependant la clé de voûte d'une évolution certaine tout au long de mon parcours.

### *Mots-clés*

réflexivité, compétences construites, volontariat

### *Catégorie d'article*

Témoignage

### *Référencement*

Bonnet, D. (2023). Un long chemin professionnel pour arriver à l'animation de séances d'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP). *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 24, 5-25. <https://www.analysedepratique.org/?p=5613>.

*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.*

Le chemin qui m'a mené jusqu'à l'animation de séances d'analyse de pratiques professionnelles s'est construit pas à pas, tout au long de ma carrière. Des compétences, connaissances, pratiques, valeurs se sont enrichies, développées, multipliées pour arriver à cette expérience d'animatrice de séances de GFAPP (Groupe de Formation à et par l'Analyse de Pratiques Professionnelles). Analyse de Pratiques Professionnelles, réflexivité me sont alors apparues comme une évidence et même comme une nécessité.

## **1. Un long « début » de carrière dans l'Éducation Nationale**

### **1.1. Enseignante**

Institutrice, professeure des écoles, j'ai enseigné pendant vingt-cinq ans. Années au cours desquelles j'ai régulièrement changé de niveau d'enseignement, animée par un questionnement permanent quant à ma gestion de classe. J'étais attentive à inscrire mes enseignements dans le continuum du parcours de l'élève en tenant compte de ses années passées et futures. J'avais aussi le souci de rendre l'élève acteur de ses apprentissages, m'appuyant sur le courant pédagogique initié par Vygotsky (1993).

J'avais adopté une pédagogie socio-constructiviste, mettant la résolution de situations-problèmes au centre des activités proposées aux élèves. Pédagogie que j'avais découverte, expérimentée et dispensée lors de stages de formation d'animateurs de voile avec les CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active), parallèlement à mon entrée à l'École Normale, institution qui préparait alors au métier d'enseignant en deux ans post-baccalauréat.

### **1.2. Directrice d'école**

Lors de mes dix dernières années d'enseignement, j'ai assumé des fonctions de directrice, d'abord dans une école maternelle puis dans une école élémentaire. Pour les collègues de cette seconde école, comme monsieur Jourdain qui faisait de la prose sans le savoir, j'adoptai une posture d'accompagnement (2017) de manière intuitive et inconsciente. Lors des différents types de réunions que j'animais en tant qu'impulseur pédagogique et gestionnaire de l'école, je questionnais leurs pratiques antérieures, leur éthique professionnelle et le fonctionnement de l'équipe éducative. J'avais aussi pour objectif, plus ou moins conscientisé de les faire adhérer au projet d'école commun à toutes les classes ; mais aussi de les faire évoluer dans leurs pratiques. Objectif que je m'étais fixé de par ma fonction de directrice à qui incombe dans ses missions, d'impulser des projets, des pratiques nouvelles. Mais également parce que j'avais constaté que, dans l'équipe, deux collègues adoptaient des mises en œuvre qui me questionnaient quant aux préconisations institutionnelles. Réunions souvent intenses, au cours desquelles j'évoluais dans ma posture d'écoute active afin d'éviter que certains collègues se désolidarisent de projets aux objectifs trop éloignés de leurs pratiques.

En 2003, l'IEN (Inspectrice de l'Éducation Nationale) de circonscription vint me proposer un poste de conseillère pédagogique à mi-temps pour accompagner les enseignants recrutés sur liste complémentaire dans leur première année de prise de fonction. Je pris alors conscience de la posture que j'avais adoptée dans la gestion de l'école dont j'avais la charge.

### **1.3. Conseillère pédagogique**

Je relevai ce défi de taille avec pour unique « formation » l'accompagnement de l'inspectrice lors d'une « visite-conseil » auprès d'une enseignante débutante.

Pour légitimer cette nouvelle fonction, je m'inscrivis à la préparation de l'examen du CAFIPEMF (Certificat d'Aptitudes aux Fonctions d'Instituteur-ou Professeur des Ecoles Maître Formateur).

Cette formation académique, qui s'est déroulée chaque mercredi de septembre 2003 à janvier 2004, m'a permis de renforcer ma capacité d'analyse réflexive (3) sur mes gestes professionnels et par effet miroir, sur ceux des enseignants que j'accompagnais. Pour clore cette session de formation, chaque stagiaire devait présenter un dossier sur la thématique de son choix. La mienne fut la « visite conseil ».

À la fois parce que le peu d'expérience sur la question m'avait donné envie d'enrichir mes connaissances mais également parce que j'avais été interpellée par un cours sur la technique d'explicitation de Vermersch (2003). C'est d'ailleurs sur des éléments de ce type de questionnement que je m'appuyais au cours des nombreuses visites effectuées auprès des enseignants, débutants ou non, pendant mes douze années de conseillère pédagogique.

## **2. Visite-conseil ? Accompagnement individualisé ?**

Dès ma première année de prise de fonction de conseillère pédagogique, j'avais une certaine réticence à utiliser le terme « visite-conseil ». Pourtant ce mot était en parfaite adéquation avec la dénomination de cette fonction, mais en décalage avec la posture dans laquelle je me voyais m'inscrire. En effet, je pensais que des conseils apportés sans une prise de conscience de ses propres pratiques et un début de cheminement n'étaient sans doute pas très efficaces.

### **2.1. Le dispositif**

Le protocole mis en place était le suivant : une première rencontre informelle pour une prise de contact et présenter le dispositif d'accompagnement avec comme objectif premier de ma part, poser les premières pierres d'une relation de confiance. Au moins trois visites étaient ensuite effectuées ou davantage à la demande de l'enseignant ou des besoins constatés par mes soins.

Contrairement au fonctionnement de mes collègues qui réalisaient leur observation sur la demi-journée, je faisais le choix de ne mener la mienne que sur deux séances de classe. J'avais en effet constaté combien il était éprouvant de faire classe devant « *l'œil de Moscou* »<sup>1</sup> (Thurier, 2001) dans le cadre de l'obligation institutionnelle de visites, génératrice de tension et de stress. Bien que sans statut hiérarchique vis-à-vis de nos collègues enseignants, les visites étaient souvent accueillies avec une certaine méfiance. Comme si le conseiller pédagogique était dans une posture de jugement, de notation et de comptes rendus de toutes les difficultés à l'IEN.

À l'issue de l'observation de ce temps de classe, je menais, avec l'enseignant, un entretien-conseil inspiré de la technique d'explicitation. Je tenais à le contenir dans un cadre horaire ne dépassant pas l'heure. Et dans les jours qui suivaient, je rédigeais un compte-rendu adressé à l'enseignant débutant pour validation éventuelle et questionnement complémentaire.

Les différents comptes rendus étaient conservés comme support à la rédaction d'un bilan de compétences du professeur en fin d'année dans le cadre de sa titularisation, effectuée conjointement par l'IEN et l'ESPE (École supérieure du Professorat et de l'Éducation).

Dans le cadre de visites à des enseignants titulaires ciblés en difficultés par l'IEN, le nombre de visites pouvait être différent et ma posture d'accompagnante beaucoup plus complexe et sensible. En effet ces visites étant imposées par le supérieur hiérarchique, il était beaucoup plus difficile d'instaurer une relation de confiance pour un accompagnement efficace. D'ailleurs, certains refusèrent d'autres visites à l'issue de la première. Ils ne furent pas relancés par l'IEN.

Ce fut la première étape d'un questionnement récurrent sur le volontariat effectif des personnes à accompagner dans le cadre de leur développement professionnel quelles qu'en soient les modalités. Volontariat qui m'apparut donc comme un élément primordial dans cette mission.

## 2.2. Conseil ou accompagnement ?

Dès la première année, je m'interrogeais en permanence sur les contradictions entre les termes de conseiller pédagogique, visite-conseil et la procédure utilisée dans l'entretien-conseil que je menais. En effet, les enseignants étaient, le plus souvent, dans l'attente de conseils pratiques, de « solutions toutes faites » alors que je m'inscrivais dans un questionnement réflexif, dans un apport de propositions ou références multiples ou encore dans une ébauche de mises en œuvre co-construites.

---

<sup>1</sup> Considérée comme envoyée par l'inspecteur de circonscription pour surveiller et espionner les enseignants.

Dès la rédaction de mon dossier à ce sujet en 2004, l'objectif d'un tel accompagnement me semblait clair, à savoir : « *rendre l'accompagné capable d'analyser ses pratiques afin de les faire évoluer, de lui permettre d'optimiser les apprentissages de chaque élève tout en prenant en compte les demandes institutionnelles* ».

Je me heurtais alors à plusieurs difficultés inhérentes au fonctionnement :

- L'obligation, statutaire ou institutionnelle, dans laquelle s'inscrivaient mes visites dans les classes quel que soit le statut de l'enseignant.
- L'ambivalence de mon statut qui n'était en rien un supérieur hiérarchique mais souvent perçu comme tel par les enseignants.
- La dénomination de mon poste « conseiller » et l'appellation du dispositif « visite-conseil » qui mettaient les enseignants en attente de réponses, de conseils, de modèles.
- La difficulté avec certains collègues à développer une analyse réflexive de leurs propres pratiques.

Cette difficulté à analyser sa propre pratique m'interrogeait profondément. Au risque d'être dans le jugement ou de me faire l'écho de banalités, il me semblait qu'une des raisons premières pouvait être la fragilisation dans laquelle se retrouve tout individu lorsqu'un tiers questionne sa pratique sur des éléments qu'il n'a pas identifiés et qu'il considère comme valides. Questionnement qui porte atteinte à l'estime de soi.

Par ailleurs, le rapport au temps était sans doute un second élément, puisque les remises en question impliquaient de revoir des préparations de classe, de s'approprier de nouvelles connaissances... J'avais également constaté que les préparations étaient souvent reprises de méthodes « clés en main » issues d'éditeurs reconnus ou de blogs de collègues. Ce qui était pour eux un gage de qualité. Il était donc difficile d'éveiller en eux le fait que quelques soient les méthodes adoptées, elles nécessitent, à mon avis, un minimum d'adaptation au profil de la classe et à celui de l'enseignant lui-même.

J'avais encore dans ce questionnement en participant à un groupe de réflexion départemental à l'initiative de l'IEN-A (Inspecteur de l'Éducation Nationale – Adjoint à l'Inspecteur d'Académie). Conseillers pédagogiques et maîtres formateurs, nous réfléchissions à ce dispositif de visite-conseil par le biais d'apports théoriques, d'échanges sur nos pratiques, de visites en doublette au cours desquelles nous étions nous-mêmes observés par un collègue avec lequel nous nous entretenions ensuite de ces constats d'observation...

Différentes modalités avaient été appréhendées et analysées : entretien semi-directif (Combessie, 2007), instruction au sosie (Saujat, 2005), entretien d'explicitation (Vermersch, 2003).

Bien que ce groupe n'ait fonctionné qu'une année du fait du départ de l'IEN-A, j'en ressortais convaincue de mon choix quant à l'entretien d'explicitation. Il correspondait au plus près à ma gestion de l'accompagnement et à la conception que j'avais de mes missions de « conseiller pédagogique n'imposant pas de conseils » ; beau paradoxe j'en conviens.

Conscience renforcée par l'anecdote suivante, rapportée par un collègue qui avait lu « par hasard » sur un blog d'enseignants débutants des commentaires sur les conseillers pédagogiques du département : « *Madame Bonnet est bienveillante dans ses visites mais elle ne nous dit jamais comment il faut faire...* ».

### 2.3. Une première découverte de l'analyse de pratiques professionnelles

En perpétuelle réflexion sur mes missions de conseillère pédagogique, je m'inscrivais en 2003 à un master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) par validation d'acquis professionnels, n'ayant effectué que deux années post-bac pour être institutrice, comme c'était la règle en 1978.

Besoin de légitimité face aux jeunes enseignants qui avaient un baccalauréat plus cinq, envie d'enrichir mes connaissances... telles étaient mes motivations principales. C'est au cours de cette année de formation qu'eut lieu ma première rencontre avec l'APP (Analyse de Pratiques Professionnelles) ; elle prenait la forme de brefs apports théoriques sur son historique, ses différents courants. J'avais vécu quelques modalités propres à certains d'entre eux dont notamment :

- une activité d'écriture inspirée de la grille « Les niveaux de logique » (Dilts, 2020),
- une modalité GAP (Groupe d'Approfondissement Professionnel) (De Peretti, 1996),
- une adaptation du GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives) (Fumat, 2014).

En me repenchant sur ces expériences, me reviennent à l'esprit la fragilité des connaissances et pratiques de notre formateur qui avait de ce fait généré des incompréhensions, des tensions dans leur réalisation. Et qui maintenant me confortent dans la nécessité d'une solide formation pour animer des séances d'APP.

De manière naturelle pour moi, une fois encore, un des dossiers pour valider mon master s'intitulait « L'accompagnement des enseignants : un outil de formation à la réflexivité ». J'affirmais fermement et définitivement que je m'inscrivais dans une aide à la réflexivité professionnelle de mes collègues tout en acceptant les ambivalences de mon statut. En effet, je n'étais pas là pour imposer des conseils mais pour tenter de les mettre en mouvement. J'étais à leurs côtés pendant ce cheminement tout en leur laissant une certaine autonomie et responsabilité dans le choix des moyens pour y parvenir.

### 3. Analyse de Pratiques Professionnelles : le GFAPP

#### 3.1 Embauche à Canopé

Cette graine semée en 2013, resta en sommeil jusqu'en 2015, année de mon embauche à l'Atelier Canopé 55 - Verdun, en tant que médiatrice de services et ressources - option formation. Canopé, opérateur du ministère de l'Éducation Nationale assure trois missions principales : formation des membres de la communauté éducative, prêt et édition de ressources, accompagnement de projets. J'intégrais alors un projet d'action-formation entre Canopé et la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire) à destination d'enseignants en éducation prioritaire sur la thématique de la coopération à l'École.

Un trinôme de médiateurs Canopé était chargé d'accompagner un groupe d'enseignants qui mettaient en œuvre une pratique coopérative dont ils devaient rendre compte en publiant un écrit réflexif sur le site en ligne « éducation prioritaire ».

Le trinôme auquel j'appartenais était constitué de Corinne<sup>2</sup>, médiatrice option - documentation et Sylvie, membre du groupe national Éducation et société. Nous avons accompagné pendant plus d'une année scolaire un professeur de mathématiques en collège et un Professeur des Écoles de cycle 3 qui mettaient en place une expérimentation de tutorat entre élèves.

Mon rôle était celui « d'ami critique » (Jorro, 2006, p.8) puisque de par ma proximité géographique et mon expérience de conseillère pédagogique, je fus plus particulièrement chargée des observations en classe et des échanges sur ces mises en œuvre de tutorat entre élèves avec les deux enseignants.

C'est à cette occasion que ma collègue Sylvie vint à me parler du GFAPP, qu'elle avait elle-même investie quelques années plus tôt. Cela résonnait d'autant plus en moi qu'en participant à la construction du PDFC (Plan Départemental de Formation Continue) du département, j'avais constaté et entendu les besoins et demandes d'APP comme axe de formation à développer auprès des enseignants. Axe qui me semblait également intéressant à prendre en compte dans les actions de Canopé Grand Est dont la coloration principale est le « développement professionnel ».

Nous fûmes alors plusieurs collègues à effectuer des demandes en ce sens auprès de notre hiérarchie régionale qui mit en place deux temps de formation en septembre 2018 :

- une journée avec Maela Paul « La démarche d'accompagnement »,

---

<sup>2</sup> Prénoms fictifs

- suivie de deux journées avec Patrick Robo « Formation à et par l'analyse de pratiques professionnelles ».

A l'issue de ces deux temps de formation, j'avais la confirmation de mon appétence pour l'APP et de la nécessité de faire une formation plus approfondie. Je fus suivie dans cet engagement par une collègue (Delphine) qui avait été aussi présente sur le projet avec la DSGESCO.

### **3.2 Premières expériences de co-animation**

Dans un même élan d'enthousiasme, Delphine et moi-même, relevâmes le défi de co-animer des séances de GFAPP au sein de notre organisme après avoir effectué le stage niveau 2 avec Patrick Robo et Maela Paul. Ainsi deux groupes se formèrent :

- groupe 1 : « région Grand Est, composé de médiateurs et médiatrices ayant participé aux trois journées de formations de Maela Paul et Patrick Robo, au nombre d'une quinzaine,
- groupe 2 : constitué de personnels des ateliers Canopé de la Meuse et de la Meurthe-et-Moselle, plus restreint avec sept participantes.

Pour le groupe 1, il était convenu d'une alternance de co-animation avec les participants volontaires. Ce groupe eut une durée de fonctionnement relativement courte. Sans doute parce que nous retrouver géographiquement et temporellement était très complexe. Mais très certainement aussi parce que ces formations, initiées par notre directrice territoriale, avaient été « subies » par une grande partie de ses membres. Encore une question de volontariat...

### **3.3 Analyse de mes expériences de co-animation des groupes Canopé**

#### **3.3.1 Le groupe 1**

Ce dernier s'était constitué sous l'incitation forte de notre directrice territoriale alors que parallèlement les directeurs et directrices d'ateliers étaient peu enclins à libérer leurs médiateurs pour leur participation aux séances. Pour la première fois (et pas la dernière), je me trouvais confrontée à la question du « réel volontariat de participation », volontariat qui est cependant l'un des principes importants du protocole de GFAPP.

Lors de la première séance co-animée avec Delphine, nous avons rencontré quelques difficultés à faire respecter le cadre, pourtant connu de tous du fait des journées de formation avec Patrick Robo. A quoi était-ce dû ? Une posture manquant d'affirmation car nous doutions de nous, parce que nous connaissions particulièrement bien les participants ? Ou était-ce parce que ces derniers, ou du moins certains d'entre eux, ne reconnaissaient pas notre légitimité ? D'où une seconde question : l'animation de groupes de GFAPP n'est-elle pas plus

complexe lorsque les participants sont des collègues, des personnes bien connues de l'animateur ?

Lors de la séance suivante co-animée par deux collègues dont Delphine, une des participantes a, de mon avis, porté un jugement sur un des acteurs de la situation présentée, acteur connu et identifié par la majorité des membres présents. Avis que je n'ai pas osé partager lors de la phase d'émission des hypothèses de compréhension, mais que j'affirmais au moment du temps méta de cette séance. La collègue répondit qu'elle s'était permise ce jugement car nous étions en entraînement et qu'elle avait pris volontairement une posture de provocation...

« L'affaire » en restait là mais me laissait dubitative. Bien entendu nous nous « entraînions » à l'animation, mais cela ne signifiait pas que l'analyse de la situation ne devait pas s'inscrire dans le cadre et les principes du GFAPP. Tout comme l'implication de chacun d'entre nous d'ailleurs. Nouvelle question doublée d'un sentiment de malaise : comment faire vivre la notion de coresponsabilité, du respect des principes, du cadre... ? Tout comme celle de la confiance et de la confidentialité ? Eléments essentiels d'un fonctionnement qui assure la sécurité de tous les participants et la construction d'une confiance partagée.

### 3.3.2 Le groupe 2

Le second groupe a une tout autre coloration : uniquement des volontaires issues de métiers différents de Canopé Meuse et Meurthe-et-Moselle. Delphine et moi sommes les seules à prendre le rôle de co-animatrices pour les trois premières séances puis en solo pour les suivantes. Notre co-animation était organisée autour de la gestion d'alternance de phases, en inversant celles à assumer la séance suivante. A l'issue de chacune d'entre elles, nous partagions un temps de débriefing et d'analyse duquel émanait une liste de questions adressée à Patrick Robo afin de nous permettre d'évoluer dans notre pratique. C'est d'ailleurs lui qui nous incita à animer en solo.

Nous avons également élaboré une fiche-guide écrite à quatre mains pour notre première séance et qui évoluait au gré du temps et de nos expériences (cf. fiche en annexe).

Trois ans plus tard ce groupe existe toujours à raison de cinq à six séances annuelles. Avec un autre questionnement sur la pertinence et l'efficacité d'un groupe qui perdure, peut-être dans « l'entre-soi ». J'avais en effet constaté que des situations similaires à d'autres évoquées précédemment, semblaient revenir. D'autre part, une des participantes, sans que cela ne semble poser problème à aucun membre, ne présenta jamais de situations. Mais après tout, ces éléments de fonctionnements et continuité étaient voulus et acceptés par l'ensemble du groupe donc bien dans le respect des principes du GFAPP.

### 3.4 Animation en solo avec un troisième groupe

Forte de ces deux expériences, je décidais de fonctionner en solo en proposant des séances de GFAPP dans le cadre des propositions de Canopé à destination du PDFC de notre département. Ma proposition prenait la forme de six séances de deux heures, à répartir sur l'année scolaire, à destination d'un même établissement ou d'un groupe de personnes issues d'horizons différents. J'apprenais en juin, qu'une circonscription avait retenu la proposition pour une école ciblée par l'Inspectrice de l'Éducation Nationale mais revue et revisitée par le service de la DSDEN (Direction Départementale des Services de L'Éducation Nationale). En effet, les séances étaient couplées sur une journée obligatoire de formation avec le matin une formation gérée par les CPAIEN (Conseillers Pédagogiques Auprès d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale) et l'après-midi la séance de GFAPP.

Je devais participer à la construction de ces temps de formation. L'école étant ciblée, c'est-à-dire choisie, parce qu'il existait des difficultés relationnelles dans l'équipe et avec les différents partenaires de l'école. Nous n'étions donc pas dans le cadre d'une participation volontaire pour les séances de GFAPP.

Le groupe était constitué de six enseignantes, donc restreint, ce qui ajoutait une possible difficulté supplémentaire. Après quelques hésitations, je relevais néanmoins le défi. Pour les apports de formation prévus sur les six matinées, je participais en juin à l'élaboration de leurs contenus conjointement avec deux conseillers pédagogiques de cette circonscription. Règles de vie et sanctions, relations avec les familles, communication bienveillante, harcèlement, parcours santé s'inscrivaient au programme. Il était convenu que je partagerai des ressources sur ces contenus et que je co-animerai ces matinées avec les deux conseillers pédagogiques.

Cependant, le doute sur la forme de ces journées m'envahissait de plus en plus notamment sur ma participation aux matinées de formation. Je finis par négocier ma présence mais sans intervenir, juste pour me permettre de « prendre la température » du groupe et de pouvoir, en fonction des situations présentées en GAFPP, compléter par quelques propositions de ressources.

#### 3.4.1 Première journée, première séance

Après l'ouverture de ce cursus de formation par l'IEN, je me présentais brièvement ainsi que mon rôle et ma place dans ce dispositif, remettant à l'après-midi une présentation plus précise d'un GFAPP.

Au cours de l'observation de cette matinée, je me félicitais à double-titre de ne pas avoir co-animé : il y avait deux CPC pour six enseignantes, le ratio formateur / stagiaires ne me convenait pas alors que je pensais que cela avait été convenu lors de notre préparation de

juin. De plus, les contenus avaient évolué. L'étude du projet d'école était abordée, notamment dans son volet d'actions prévues en vue de la communication avec les familles. L'objectif était « de convaincre les parents d'inscrire leurs enfants à l'école » ; objectif qui me questionnait lorsque l'on se situe dans le cadre de l'école publique, me semblait-il.

De plus, dans toutes les actions destinées à cet objectif, peu, pour ne pas dire aucun élément, ne semblait faire apparaître une posture réflexive de l'équipe éducative, en attente uniquement d'évolution du positionnement des familles et n'impliquant pas le leur.

Cela ne fut pas questionné par les formateurs, qui plus est, étaient dans un temps de prise de parole qui ne laissait guère de place à celle des stagiaires et étaient dans la position de fournisseurs d'une liste de « recettes » ... Bien loin de la représentation que je m'étais construite du rôle de formateur durant mes années de CPAIEN... et de celui d'un animateur de GFAPP.

J'abordais cette première séance de GFAPP avec de plus en plus d'inquiétude d'autant que le groupe avait fait le choix de déjeuner en ville... Elles arrivèrent avec quinze minutes de retard. Je les accueillis toutefois avec le sourire en leur demandant une autre organisation pour la prochaine fois.

Je débutais par un recueil de leurs représentations et, ou, connaissances de l'APP. Elles furent plutôt évasives sur leurs expériences passées. Elles évoquèrent avoir vécu ce type de séances lors de leur formation tout en n'étant pas affirmatives sur l'appellation APP.

J'enchainais avec une présentation des objectifs, des principes, du cadre, des règles inhérentes à une séance de GFAPP avec un power-point en soutien. Je faisais l'impasse sur le « quoi de neuf ? »<sup>3</sup>, le groupe étant constitué depuis le matin. Il s'agissait de la directrice et d'une collègue dans l'établissement depuis une vingtaine d'années, et de trois nouvelles professeures qui avaient intégré l'équipe à la rentrée, dont deux sortantes de l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation). La dernière était une enseignante spécialisée, à temps partiel dans cette école.

À ma grande surprise et à mon plus vif soulagement, quatre enseignantes avaient une situation à proposer. Chacune d'elles faisait état d'une difficulté d'enseignement alors que la « commande » de l'inspection avait été de traiter de situations relationnelles. Je faisais le choix d'accepter l'une d'entre elles afin de tisser une relation de confiance, de développer l'appétence pour l'APP pour vivre cette première expérience dans les meilleures conditions. La professeure, qui avait fait le choix d'exposer « une élève de CE1 en difficultés de calcul mental », était une des trois nouvelles arrivantes et semblait paradoxalement la plus réservée.

---

<sup>3</sup> Moment de paroles libres partagées avant de débiter la séance, permettant de créer du lien. Technique issue de la Pédagogie Institutionnelle.

Je dus lui rappeler le temps imparti pour la présentation de sa situation parce qu'elle allait le dépasser.

Le temps des questions se déroulait avec une participation active de toutes, sauf la directrice qui annonçait « connaître la situation et avoir les réponses ».

Cependant, la phase des hypothèses fut essentiellement investie par les deux nouvelles collègues. Je me permis donc d'énoncer plusieurs hypothèses afin d'en enrichir la multi dimensionnalité.

Lors de la conclusion, l'exposante annonça en tout premier combien cela avait été stressant pour elle et que la prochaine fois ce ne serait pas son tour. Puis remercia le groupe car elle avait retenu plusieurs hypothèses qui lui « *permettraient d'avancer* ».

Pendant la phase de méta analyse, parce que j'avais fait le choix de ne pas confier la tâche à des participantes d'observer les différentes dimensions, nous prîmes le temps de les identifier ensemble afin de les exploiter dans les séances suivantes. Au cours de cette phase, l'exposante revint sur sa participation, en disant qu'elle s'était « forcée » à présenter une situation mais que c'était bien de partager une difficulté. Une participante déplora alors le fait que nous ne lui ayons pas proposé de solutions, je devais donc rappeler le cadre d'un GFAPP et je l'engageai à repenser aux questions et hypothèses produites en termes de pistes à prendre en compte pour se construire ses propres solutions et évolutions de pratiques.

Une autre évoqua la « rigidité » du cadre (j'avais dû mettre beaucoup d'énergie pour maintenir les prises de parole dans le cadre justement) tout en remarquant que c'était bien car cela permettait de « prendre du recul ».

D'un commun accord, le groupe s'engagea pour la seconde séance prévue en décembre. Je les remerciai de leur investissement, et les engageai à réfléchir chacune pour la prochaine fois à une, ou des situations à proposer mais davantage centrées sur la relation, sur la communication.

Je dois dire que malgré les nombreuses contraintes, j'étais agréablement surprise de l'engagement de la plupart des participantes dans cette séance. Je restais cependant dubitative quant à la pertinence d'un groupe restreint pour permettre d'explorer une situation dans ses dimensions les plus diverses. Il me faudrait sans doute continuer à proposer des questions comme des hypothèses afin d'ouvrir un nombre plus important de dimensions. Je restais toutefois attentive à ne le faire que lorsque je sentais que le groupe s'essouffait. Ou ne faudrait-il pas leur proposer une grille de référence des dimensions à questionner ? Question qui reste encore en suspens car je garde en tête des éléments dans des supports proposés par Patrick Robo et Vermersch (2011, p. 45) sans arriver à une mise en forme qui me satisfasse.

Il me restait aussi à continuer à tisser le lien de confiance car je les sentais me considérer encore dans un pseudo statut hiérarchique du fait des conditions de leur inscription dans ce dispositif. Dernier rebond de cette séance, je croisai l'IEN en charge de l'école de cette équipe éducative qui me questionna sur le déroulé de cette première journée. Je me contentai de lui répondre que les collègues avaient été actives et lui rappelai l'importance de la confidentialité dans le GFAPP. Elle poursuivit cependant en me brossant un tableau négatif de situations antérieures sur lesquelles elle avait dû intervenir dans cet établissement. De son avis, le contexte n'était pas favorable, « *certain parents et le maire étaient en permanence dans une position de conflit...* ». Je prenais conscience d'une difficulté supplémentaire : emmener les participantes vers la réflexivité alors que leur supérieur hiérarchique ne semblait pas les y emmener en externalisant elle-même les causes de situations relationnelles complexes.

En la quittant, je pris soudainement conscience que je n'avais pas rencontré cette IEN pour lui en présenter en détail ce qu'était un GFAPP et que je ne l'avais fait qu'auprès de ses deux CPAIEN. Se posait donc pour moi la question de la triple loyauté (Robo, 2019, p. 9), peut-être même quadruple dans mon cas. En effet à la loyauté vis-à-vis de l'institution commanditaire, du groupe et de chacune de ses participantes venait s'ajouter celle de l'image de Canopé à laquelle je suis implicitement associée. Élément d'autant plus important à prendre en compte que Canopé, en tant qu'opérateur de l'Éducation Nationale, lui est lié par des contrats d'objectifs.

### 3.5 Des expériences à distance

#### 3.5.1 Le groupe 2 Canopé

Avec la pandémie qui est apparue au printemps 2020, les conditions de réunions du groupe 2 Canopé ont évolué, à la demande unanime des participantes. Nous convenions donc d'une séance à distance avec l'outil Teams, outil mis à disposition depuis plusieurs mois par notre organisme et que chacune était donc en mesure d'utiliser facilement.

Il me fallut apporter quelques précisions quant aux règles de fonctionnement :

- s'assurer du fonctionnement micro et caméra,
- laisser cette dernière ouverte tout au long de la séance,
- utiliser l'icône « main » pour demander la parole,
- ne pas enregistrer,
- et surtout s'assurer que nulle autre personne, dans la pièce où chacune était installée, ne puisse entendre nos échanges.

L'ensemble de la séance ne parut pas souffrir de ce nouveau mode opératoire ; si ce n'est qu'il était un peu plus difficile pour moi d'être attentive aux demandes de prise de parole.

Pour autant, lors du temps méta, toutes les collègues dirent préférer les séances en présentiel.

En y réfléchissant, je pense que les liens de confiance, tout ce qui échappe du non verbal, de la proximité physique, les échanges informels avant ou après la séance, ont fortement impacté ces ressentis.

### 3.5.2 Stagiaires en formation CAPPEI

(Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive)

Dans le cadre du plan de formation académique au CAPPEI, il avait été convenu que j'animerais une matinée d'initiation à l'APP, avec notamment la participation à une séance de GFAPP. Confrontée de nouveau aux préconisations sanitaires, j'acceptai de le faire dans les mêmes conditions que celles évoquées précédemment.

Les stagiaires étaient au nombre de neuf, groupe relativement restreint ce qui avait participé de mon acceptation. Et là aussi, j'animais avec des stagiaires déjà confrontés à la formation à distance à différentes reprises.

Lors du temps de présentation, je découvris que la plupart d'entre elles avaient également participé de près ou de loin à des séances d'APP ou à des séances qui pouvaient y ressembler. La plus grosse difficulté pour l'une d'entre elles fut le temps des hypothèses qu'elle formulait de manière récurrente sous forme de conseils.

Pour autant, lors du temps méta, elles déclarèrent toutes avoir apprécié la forme de cette séance, même si elles avouèrent avoir été, de prime abord, réticentes quant au cadre qu'elles avaient trouvé « rigide ». Elles conclurent que jamais elles n'avaient été aussi loin dans l'analyse d'une situation dans leurs expériences précédentes. Il en était de même pour les ouvertures de résolution dans leurs propres pratiques qu'elles avaient retenues, entraperçues.

## 4. Perspectives

Forte de ces diverses expériences et de la poursuite de mon questionnement quant à l'animation de séances de GFAPP, je m'inscrivis au stage de niveau 3 « Démarches d'accompagnement et Analyse de pratiques professionnelles » animé par Patrick Robo et Maela Paul, à l'automne 2021.

Tout comme le stage niveau 2 vécu en automne 2019, la diversité des milieux professionnels dont étaient issus les stagiaires, participait de la richesse de ces apports et expériences renouvelées d'animation d'APP avec un public averti.

Ayant fait valoir mes droits à la retraite au 1<sup>er</sup> septembre 2022, et enrichie de cette formation complémentaire, je prévois de poursuivre une activité d'animation en GFAPP ; à la fois à

destination d'enseignants formés au CAPPEI mais également pour les personnels de collectivités territoriales et autres structures éducatives, socio-médicales.

## 5. Conclusion

Pour autant, quel que soit le contexte et les rôles tenus dans ces différents groupes de GFAPP, je ne peux qu'en dresser un bilan positif, même si de nombreuses questions persistent encore. Notamment celles liées à mon manque d'acculturation élargie aux différents courants d'APP ou encore à ma légitimité maintenant que je vais démarcher seule, sans institution support. Dans d'autres domaines que ces animations, j'avais constaté la nécessité de progresser, entre autres, dans ma difficulté à « maîtriser » mon langage non verbal afin de rester dans une posture de neutralité.

Je suis confortée dans l'idée que le formateur, l'accompagnateur, l'animateur d'APP s'enrichit tout autant que les participants qu'il rencontre. Il les emmène à se questionner tout en se questionnant lui-même. De ce fait, de nombreuses compétences personnelles et professionnelles se sont trouvées enrichies, confortées, développées ou initiées : savoir analyser, accepter les disparités, les différences, écouter, accompagner, ne pas prodiguer de conseils...

Des confirmations : la nécessité d'un cadre contenant et sécurisant, incitateur d'une participation accrue et multidimensionnelle, dès lors qu'il est compris et accepté. Un dispositif d'APP qui m'apporte également une connaissance approfondie de mes compétences et postures, elles-mêmes en constante évolution tant sur le plan professionnel que personnel.

Il me reste donc très certainement à poursuivre ma progression sur ce chemin de l'animation de séances de GFAPP, notamment dans cette gestion de mon langage non verbal qui pourrait laisser penser que je valide ou non des questions ou des hypothèses. Mais est-ce réellement une difficulté importante ? L'appropriation de connaissances sur les différents champs de l'APP et de l'accompagnement est sans doute davantage prioritaire.

La principale question qui subsiste est liée à l'acceptation d'animer des séances ou non lorsque celle d'un volontariat réel et impliqué n'est pas présent. Ce qui, corrélation ou concomitance, peut générer une difficulté à entrer dans une posture réflexive. Dois-je donc accepter ou refuser lorsque ce volontariat n'est pas flagrant ?

## Références bibliographiques

- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie – L’entretien semi-directif*. Coll. Repères. <https://doi.org/10.3917/dec.combe.2007.01>
- Demerval, R. & White, F. (1993). *La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème*. Spirale – Revues de la Recherche en Education. N°10-11. (pp37-48).
- De Peretti, A. (1996). *Le groupe d’approfondissement personnel*. CRAP n°346.
- Dilts, R. (2020). *Les niveaux de logique*. <https://www.penserchanger.com/les-niveaux-logiques-de-robert-dilts/>
- Etienne, R. & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser nos pratiques éducatives pour se former et agir*. De Boeck Université.
- Guillemette, S., & Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.493>
- Jorro, A. (2006). Devenir un ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 29. (pp. 31-44). [https://www.researchgate.net/publication/228473407\\_Devenir\\_ami\\_critique\\_Avec\\_les\\_compétences\\_et\\_les\\_gestes\\_professionnels](https://www.researchgate.net/publication/228473407_Devenir_ami_critique_Avec_les_compétences_et_les_gestes_professionnels)
- Paul, M. (2017). *La démarche d’accompagnement – Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Robo, P. (2017). Vers un memento pour mettre en place et démarrer un groupe d’APP. *Revue de l’Analyse de pratiques professionnelles*. N° 10. <https://www.analysedepratique.org/wp-content/uploads/patrick-robo-revue-app-mai2017.pdf>
- Robo, P. *L’analyse de situations pratiques*. <https://www.cceiade.fr/wp-content/uploads/OUTILS-MULTIREFERENTIALITE.pdf>.
- Saujat, F. (2005). *Fonctions et usages de l’entretien en sosie en formation initiale*. [http://probo.free.fr/textes\\_amis/instruction\\_au\\_sosie\\_f\\_saujat.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf)
- Thurier, E. (2001). *Peut-on être « conseiller » pédagogique ?* CRAP n°390.
- Vermersch, P. (2003). *L’entretien d’explicitation*. ESF Pédagogies.

## Annexe

### Fiche guide d'animation d'un GFAPP

#### **Tout au long de la séance, à destination des participants comme de l'animateur, veiller :**

- Au respect des principes et du cadre (pas de commentaires, pas d'apartés, gestion prise de paroles, temps de chaque phase...). Ne pas hésiter à les rappeler,
- A recentrer sur l'exposant
- A recentrer sur le temps de la situation et son amont pour les questions et les hypothèses,
- A ouvrir de nouvelles dimensions non explorées par des questions et / ou des hypothèses,
- A prendre des notes en insistant sur la confidentialité dans laquelle elles doivent s'inscrire,
- A s'enquérir régulièrement auprès de l'exposant s'il va bien,
- A rappeler régulièrement le temps ; l'approche du changement de phase,
- A remercier l'exposant.

#### **Vigilances à avoir sur certaines postures d'animatrice**

- Être dans une forme d'humilité,
- Faire le deuil de la maîtrise,
- Se sentir en sécurité dans l'incertitude,
- Assurer la sécurité de chacun,
- Être dans un postulat d'éducabilité,
- Veiller au langage non verbal,
- S'efforcer de faire produire le groupe.

#### **Organisation de la salle**

- Tables sans angles morts pour la visibilité de tous et de chacun
- S'assurer qu'il n'y ait pas d'entrée « intempestive »

#### **Présentation de ce qu'est une séance de GFAPP**

##### **Objectifs**

- Offrir un cadre sécurisé pour analyser des situations professionnelles vécues et permettre d'avancer dans sa pratique professionnelle,
- Eclairer des difficultés / partager des réussites dans un groupe,

- Porter un regard critique sur les évolutions du travail ; prendre conscience de ses pratiques et les faire évoluer,
- S'informer sur ce qui ne paraît pas visible dans l'action ; prendre conscience de la multidimensionnalité,
- Développer un savoir analyser ; apprendre à analyser en analysant,
- Être acteur de son émancipation d'un groupe d'APP pour analyser seul,
- Se professionnaliser davantage.

### **Cadre**

- Des participants volontaires protégés par la confidentialité,
- La présence de supérieur hiérarchique est envisageable sous réserve de l'acceptation par l'ensemble du groupe,
- Inscription dans une temporalité longue,
- Parole distribuée par l'animatrice et demandée par chaque participant en levant la main,
- Liberté d'expression dans le cadre posé (pas d'obligation de parler),
- Ordinateurs et téléphone portables éteints,
- Plus de sortie de la salle une fois la séance commencée (sauf cas de force majeure),
- Chaque participant est garant du cadre et des principes et peut, se doit de signaler tout manquement,
- Durée d'une séance : de deux heures à 3 heures environ,
- Les phases : ouverture, quoi de neuf ?, choix d'une situation, temps de l'exposé de la situation, temps des questions, temps des hypothèses, conclusion, temps de méta analyse réflexive.

### **Principes**

- Volontariat,
- Respect mutuel de la parole,
- Confidentialité,
- Suspension du jugement (même si situation, acteurs sont connus),
- Neutralité (pas de réaction verbale ou physique) ; pas d'apartés,
- Assiduité,
- Non conseil,
- Coresponsabilité partagée,
- Prévenir que les émotions peuvent être présentes ; si mal être, le signaler, possibilité de faire une pause, voire de clore.

## Déroulement

### 1. Quoi de neuf : 10 min

- Partager du privé ou du professionnel sur le principe du volontariat,
- Pas d'obligation de participer,
- Parole distribuée selon le même principe que la séance : se signaler en levant la main et l'animatrice distribue la parole,
- Pour unifier, reformer le groupe.

### 2. Ouverture : 15 min

- Rappel des objectifs, du cadre, des principes.
- Choix de la situation qui est :
  - o Un évènement singulier dont l'exposant a été acteur ou témoin,
  - o Un récit oral à la première personne du singulier,
  - o Une scène dans un contexte bien particulier, un temps limité mais pas une histoire longue présentée dans tout son déroulement,
  - o Un titre qui résume la situation.
- Diverses modalités de choix de la situation à explorer dans la séance :
  - o Avec ou sans animateur,
  - o Devant le groupe ou à l'extérieur de la salle entre les volontaires ayant proposé une situation à exposer,
  - o Par ordre d'urgence ou d'importance ressentie par l'exposant, voire le groupe,
  - o Par vote entre les participants qui proposent les situations,
  - o Par vote de l'ensemble du groupe.

### 3. Le temps de l'exposé de la situation (5 à 10 min)

- Les autres participants ne parlent pas,
- Possibilité de demander de reformuler ; l'animateur peut aider à la reformulation en accord avec l'exposant,
- *Remercier l'exposant.*

### 4. Le temps des questions, de l'élucidation (30 min)

*Ces questions ont pour but d'explorer les différentes dimensions de la situation, de questionner l'exposant sur la place qu'il y tient ; dans un objectif de travail réflexif sur la pratique de chacun et non sur la situation uniquement.*

- *Commencer en demandant : « Qu'est-ce qui te questionne dans cette situation ? »,*
- *A mi-parcours : « quelle est la question qui te vient ? »,*
- *En clôture de cette phase : « au fond de toi qu'est-ce qui te travaille dans cette situation ? »,*

- *Demander régulièrement comment se sent l'exposant, si on peut poursuivre,*
- *Remercier le groupe,*
- Le but des questions est de recueillir un maximum d'éléments sur la situation et son amont ; on interroge le passé,
- L'exposant répond aux questions s'il le souhaite ; il peut demander la reformulation,
- Veiller à poser de « vraies » questions pas des hypothèses ou conseils « déguisés »,
- Possible de poser deux questions en le signalant lors de la prise de parole,
- Repérer ou faire repérer la multi dimensionnalité,
- Être vigilant aux questions interro-négatives, intrusives, inquisitrices...

#### **5. Le temps des hypothèses (30 min)**

- *S'assurer que l'on peut continuer auprès de l'exposant.*
- L'exposant :
  - o Ecoute,
  - o Prend des notes s'il le souhaite,
  - o Peut demander une reformulation,
  - o N'intervient pas.
- Les participants :
  - o S'adressent au groupe et non à l'exposant, en parle à la troisième personne en le citant par sa fonction dans la situation,
  - o Ne font pas d'apartés,
  - o Ne donnent pas de conseils,
  - o Ne critiquent pas les autres hypothèses,
  - o Peuvent renforcer ou contredire une hypothèse par une autre formulation d'hypothèse.
- Les hypothèses :
  - o Commencent par « je fais l'hypothèse que.. ; en l'absence de ... » ; les SI... sont à exclure.
  - o Formulées au passé et non au conditionnel,
  - o Portent sur l'amont, le passé de la situation et son présent (le moment où elle s'est déroulée) ; pas sur le futur,
  - o Peuvent porter sur des dimensions non évoquées pendant le temps des questions.

#### **6. Conclusion (5min)**

- Si l'exposant le souhaite ; il a le « dernier mot »,
  - o Pas d'attente particulière sur le contenu de cette conclusion
  - o Personne ne rebondit, ne commente, ne réagit même corporellement

## 7. Méta analyse réflexive (15 min)

- *Pour faire un bilan, une analyse du déroulement de la séance ; le point sur la multi dimensionnalité,*
- *Le groupe peut décider toute évolution,*
- Tout le monde participe,
- Ne pas faire référence à d'autres séances, situations,
- Signaler des manquements qui ne l'auraient pas été au cours du déroulé,
- Questionner la volonté de poursuivre sur une autre séance,
- Remercier.

**En aparté, aller voir l'exposant ; s'assurer qu'il va bien.**