

## Colloque Université de Cergy-Pontoise 14 – 15 novembre 2016 2006 - 2016, scénarios de formation, 10 ans après

Magali Boutrais  
conseillère pédagogique  
Académie de Versailles  
docteur en Sciences de l'éducation  
Laboratoire Ecole, Mutations, Apprentissages  
Université de Cergy-Pontoise

### **Un exemple d'analyse réflexive de pratiques professionnelles avec des professeurs des écoles néo-titulaires.**

#### **Résumé**

Dans cette contribution, nous relatons un scénario de formation mis en œuvre auprès d'enseignants néo-titulaires, en 2010, à l'occasion d'une formation dispensée en circonscription par des conseillers pédagogiques. Nous montrerons comment deux formatrices ont adapté le dispositif du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (G.E.A.S.E.) afin d'amener les participants à entrer dans une posture réflexive, vis-à-vis de leur pratique. Le dispositif utilisé ici est inspiré de celui mis au point par Fumat et Paturet à l'université Paul Valéry de Montpellier dans les années 90, puis revu par Lamy (2002), et que nous avons appris auprès de Faingold (2006). Chaque étape du dispositif sera détaillée, en insistant sur les adaptations apportées, en raison des contraintes du contexte de formation qui était le nôtre, puis nous relaterons quelques réactions des participants et le questionnement qu'elles soulèvent.

#### **Mots-clés**

**analyse réflexive, pratique professionnelle, enseignant du premier degré, enseignants néo-titulaires**

#### **Abstract**

In this contribution, we tell a scenario of training implemented with recently appointed teachers, in 2010, on the occasion of a training dispensed in district by educational advisers. We shall show how two trainers adapted the device of the Group of Training to the Analysis of Educational Situations ( G.E.A.S.E) to bring the participants to enter a reflexive posture, towards their practice. The device used here is inspired by that worked out by Fumat and Paturet at the university Paul Valéry of Montpellier in the 90s, then seen revised by Lamy ( 2002 ), and whom we learnt with Faingold ( 2006 ). Every stage of the device will be detailed, by insisting on the brought adaptations, because of the constraints of the context of training which was ours, then we shall tell some reactions of the participants and the questioning which they raise.

#### **Keywords**

reflective analysis, professional practice, recently appointed teachers, teachers' training

Le scénario de formation que nous proposons de présenter ici est un exemple de dispositif d'analyse réflexive, dans le cadre de la formation continue des professeurs des écoles néo-titulaires, en circonscription, en vigueur en 2010<sup>1</sup>. Cette formation se déroulait alors sous la forme d'un stage d'une dizaine de jours, et rassemblait des professeurs des écoles titulaires en première et en deuxième année, nommés dans une circonscription des Yvelines. Au cours de ces journées de stages des formateurs « de terrain » intervenaient, c'est-à-dire des maîtres-formateurs et des conseillers pédagogiques. Chaque inspecteur de circonscription du premier degré était chargé d'organiser le contenu des interventions proposées.

A l'occasion de ce colloque sur les scénarios de formation, j'ai choisi de revenir sur le dispositif d'analyse réflexive de pratiques professionnelles que nous proposons ma collègue, Béatrice Gressier, conseillère pédagogique généraliste, et moi-même, conseillère pédagogique en Arts visuels<sup>2</sup>. L'enjeu de cette contribution est d'illustrer la nécessité, pour les professeurs d'école, de construire une pratique réflexive, dès le début de leur carrière (Perrenoud, 2001 ; Vacher, 2015). Face au décalage souvent rencontré dans la pratique enseignante entre le « prévu » et le « réalisé », la pratique réflexive permet au professionnel de

---

1 Cela se situe donc juste avant la maîtrise de la formation des professeurs des écoles.

2 Le pronom personnel « nous » sera employé pour désigner les deux formatrices (ma collègue et moi-même), tandis que le « je » sera employée par l'auteure de cette contribution.

prendre pour objet d'analyse sa propre pratique, afin d'en faire un objet de « réflexion au profit d'une transformation des pratiques » (Vacher, p. 21). Le dispositif présenté ici s'inscrit dans une analyse collective d'une situation éducative et vise à permettre aux participants d'entrevoir différents points de vue portés sur la situation, facilitant la « décentration/recentration » de chacun (Fumat & al., 2003). Cette « approche pluriréférentielle » ou plurielle trouve ses fondements théoriques chez Ardoino (1993) et a été utilisée et développée ensuite par de nombreux chercheurs et formateurs.

### **Les formatrices et leur rencontre avec le G.E.A.S.E.**

De 2008 à 2010, nous nous sommes formées au dispositif inspiré du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (G.E.A.S.E.) grâce aux formations dispensées par Nadine Faingold, dans le cadre de la formation continue des maîtres-formateurs et des conseillers pédagogiques proposées dans le département des Yvelines, à l'IUFM de l'académie de Versailles (site de Saint Germain-en-Laye). Nous avons mis en pratique ce mode d'analyse des pratiques professionnelles, que je qualifie de réflexive, avec un groupe d'une vingtaine de professeurs des écoles néo-titulaires, lors d'un stage en circonscription. L'analyse de pratiques, dans ce dispositif, est qualifiée comme étant réflexive, dans la mesure où il est proposé à un sujet d'exposer une situations éducative vécue, de mettre à distance ce vécu et d'en faire un objet de réflexion, d'en permettre une analyse collective, puis individuelle, et enfin de faciliter la réappropriation, par le sujet de cette situation pour construire sa professionnalité. Après plusieurs moments de concertation, nous avons décidé que l'une de nous deux serait l'animatrice du groupe, pendant que l'autre serait en retrait, en supervision. Ainsi, nous pourrions continuer de nous former mutuellement et réflexivement, ce que nous permet l'entente amicale et la complicité intellectuelle qui nous unissent. Cette observation mutuelle de l'animatrice, avait pour objectif premier que l'une de nous deux soit en supervision pendant que l'autre animait le GEASE, afin de pouvoir échanger entre nous, ensuite sur cette expérience d'animation et nous permettre de progresser dans cette pratique nouvelle. Nous nous sommes autorisées, l'une, l'autre, à intervenir auprès de l'ensemble du groupe des néo-titulaires, à la fin, après la clôture du GEASE, selon le souhait de chacune.

### **Le dispositif inspiré du G.E.A.S.E. tel que nous le proposons aux stagiaires**

Les objectifs de ce type de dispositif, inspiré de Fumat et al. (2003), sont d'apprendre à analyser une situation éducative, de se décentrer, d'apprendre à écouter le point de vue de l'autre, mais aussi d'apprendre à analyser sa propre pratique, de travailler en groupe et de construire son identité professionnelle.

Pour fonctionner de manière efficace, le dispositif d'analyse de pratiques professionnelles proposé comporte certaines conditions et un cadre de travail. Les conditions de fonctionnement sont : la confidentialité, le non-jugement, l'assiduité, la ponctualité, la bienveillance. Au vu de la situation de formation dans laquelle nous intervenons, les principes de ponctualité et d'assiduité ne nous semblaient pas pertinents puisque nous n'avions qu'une seule séance de GEASE avec chaque demi-groupe.

Béatrice et moi, nous choisissons d'imprimer les trois autres principes fondamentaux, et de plastifier les feuilles afin de les fixer sur le tableau de la salle de stage (une salle de classe). Les mots retenus sont : confidentialité, non-jugement, bienveillance. Le fait de les plastifier nous permettait de pouvoir les laisser affichés tout le temps de la séance, tout en laissant aux stagiaires et/ou à l'animatrice la possibilité d'écrire au tableau. De plus, cela nous permettrait de réutiliser ces affiches. Le but sous-jacent était de montrer au stagiaire que la confidentialité, le non-jugement et la bienveillance étaient nécessaires, à la fois, à toute analyse réflexive et à tout apprentissage ; apprentissage du métier, mais aussi vis-à-vis des apprentissages de leurs élèves. Ainsi le dispositif de GEASE que nous avons appris devient un scénario de formation auprès des néo-titulaires : en leur faisant vivre une analyse de pratiques réflexive, nous souhaitons leur faire acquérir d'une part une posture réflexive afin qu'ils continuent de questionner leurs pratiques, et d'autre part leur permettre de s'approprier une attitude bienveillante et compréhensive envers leurs élèves. Ces deux compétences étant, selon nous, primordiales dans la construction de leur professionnalité.

Il est important de préciser aussi l'aménagement de la salle auquel nous procédons, car, pour nous, l'espace physique dans lequel vont se dérouler les échanges dans le groupe a son importance. Nous conservons les tables et les chaises de la salle que nous disposons en un grand rectangle, afin d'accueillir les 10 à 12 stagiaires. Cette disposition en rectangle permet à tous les participants de se voir et de voir le tableau. L'animatrice se place du côté du tableau (sur un petit côté du rectangle) et la personne dont la situation aura été choisie viendra l'exposer à ses côtés, le moment venu. Nous plaçons deux tables et deux chaises, au fond de la salle, dans chacun des angles, tournées vers le rectangle, l'une étant destinée au « superviseur » (l'une de nous deux), l'autre au « narrateur » lors de la phase de « décentration ». Ainsi, le « superviseur » est en retrait et ne prend pas part aux échanges durant le GEASE, le « narrateur », quant à lui, peut entendre ce qui se dit pendant la phase de décentration et prendre autant de notes qu'il souhaite.

Le cadre de travail que nous nous donnons consiste à préciser les tâches du superviseur et de l'animateur. Le superviseur n'interviendra pas tout au long de la séance. Il prendra des notes et sera chargé de faire un

retour à l'animateur sur son rôle et le respect du cadre, dans un autre temps et un autre lieu, après la séance. Quant à l'animateur il veillera au respect et à l'enchaînement des différentes phases du dispositif et distribuera la parole entre les stagiaires. Il sera garant du cadre et des conditions de fonctionnement du groupe. Il n'interviendra qu'en toute fin de séance, pour apporter des compléments d'information ou de formation, seulement si nécessaire. Ceci est précisé aux stagiaires en début de séance.

Nous avons vécu ce dispositif et ses différentes phases, lors de notre formation, avec un groupe de pairs (maîtres-formateurs et conseillers pédagogiques), mais il nous fallait l'adapter à un groupe de stagiaires néo-titulaires. Nous choisissons de partager le groupe de 24 ou 25 en deux, en organisant l'intervention d'un collègue en parallèle de la nôtre. Ainsi nous accueillons 12 ou 13 stagiaires pendant 1h30, puis nous échangeons les groupes. Notre premier souci a donc été de mettre au point une répartition de la durée de chaque phase, en prenant en compte une présentation minimale du dispositif au groupe. Cette contrainte de temps entraîna des aménagements de certaines phases du dispositif, comme nous allons les présenter maintenant.

### **Les différentes phases du dispositif**

Après une **introduction brève** explicitant le sigle G.E.A.S.E., l'animatrice affiche les trois principes fondamentaux au tableau (confidentialité, non-jugement, bienveillance), puis précise que la séance se déroulera en six phases distinctes, que nous avons pris soin de lister sur une affiche. Chaque phase n'est dévoilée au groupe qu'au fur et à mesure du déroulement de la séance. Nous ne savions pas si les stagiaires avaient déjà vécus ce type de séances d'analyse de pratiques. Aussi, afin de limiter le phénomène de projections par les stagiaires de ce qu'ils allaient devoir faire, nous leur présentons les contraintes de chaque phase au fur et à mesure. A cela s'ajoute aussi un gain de temps, car nous ne laissons aucune place à des échanges sur le cadre, pendant le déroulement du GEASE. Des remarques peuvent survenir sur ce point, lors du tour de table final.

La *première phase* consiste à **choisir la situation qui sera traitée par le groupe** au cours de la séance. Il s'agit nécessairement d'une situation spécifiée appartenant au vécu du sujet, correspondant à un moment et un contexte singuliers. Chaque participant peut évoquer une situation, lors du tour de table, en commençant sa prise de parole par : « Si j'avais à parler aujourd'hui, je parlerais de... ». L'animatrice note au tableau les énoncés brefs des situations proposées en les numérotant. Compte tenu du temps restreint dont nous disposons, nous limitons le vote à 2 numéros par participant. Le narrateur dont la situation a récolté le plus de suffrages présentera sa situation au groupe. Cette première phase aura duré 15 minutes.

Pour cette *deuxième phase*, le narrateur vient s'asseoir à côté de l'animatrice et **expose la situation spécifiée**. Puis l'animatrice l'invite à formuler, et à écrire au tableau, une question sur laquelle il souhaite l'aide du groupe. Cette phase durera 10 minutes.

Les **questions informatives**, qui constituent la *troisième phase*, sont formulées par les membres du groupe, pour mieux comprendre la situation. Cette phase, d'une durée de 20 minutes, s'inspire de l'entretien d'explicitation dans le sens où il s'agit d'obtenir une description approfondie de la situation en réponse à des questions non inductives. L'animatrice veillera à écarter toute question interprétative ou qui pourrait nuire à la sécurité psychologique du narrateur et du groupe. A la fin de cette phase, le narrateur peut reformuler la question qu'il se pose au sujet de la situation exposée, à l'invitation de l'animatrice : « Et maintenant, quelle est la question que vous vous posez ? ».

Avant de passer à la *quatrième phase*, le narrateur se déplace et va s'asseoir à la table réservée, à distance du groupe. Pendant cette **phase de décentration**, le narrateur n'intervient pas, l'animatrice peut le voir, il peut prendre des notes. L'animatrice prend soin d'annoncer au narrateur qu'il reviendra en fin de séance dans le groupe et reprendra la parole. Nous avons appelé cette phase, la **phase de résonance**. En effet, les membres du groupe émettent des hypothèses de compréhension et formulent, par analogie avec leur propre vécu, des résonances, en commençant leurs prises de parole soit par « Moi, ce que je comprends... », soit par « Moi, ce que ça m'évoque... ». Ainsi toutes les hypothèses sont formulées en première personne. Au bout d'environ 15 minutes, l'animatrice encourage les stagiaires du groupe à la formulation d'hypothèses d'action, en commençant chaque proposition par : « Moi, ce que je ferais dans cette situation... ».

Cette phase de distanciation où le narrateur écoute sans intervenir la pluralité des hypothèses émises par les autres participants est l'une des spécificités du dispositif : la prise de conscience s'opère à travers un processus de décentration qui se met en place avec l'écoute et la prise en compte des points de vue d'autrui sur la situation problème. Le fait pour le narrateur de ne pas avoir à répondre ni à se justifier est ici déterminant.

Durant ces deux phases, l'animatrice veille à ce que les interventions restent centrées sur la prise en compte de la question formulée par le narrateur, sans aucun jugement de valeur.

Vient ensuite la *cinquième phase*, le « **retour du narrateur** », celui-ci reprend, en effet sa place auprès de l'animateur. Il s'adresse au groupe et **dit ce qu'il retient des hypothèses de compréhension et des**

**propositions d'action.** Ses options ne sont pas rediscutées. Les autres membres du groupe n'interviennent pas dans cette phase. Selon les cas, cette phase dure 10 à 15 minutes.

Enfin, la *dernière phase* consiste en un **retour sur le vécu de chaque participant** pendant l'ensemble de la séance, en commençant par le narrateur. Chacun est libre de s'exprimer ou non et cette phase dure environ 15 minutes. Après ce tour de table, le cas échéant, l'animatrice apporte des ressources documentaires ou des éclairages règlementaires ou théoriques.

### **Quelques propos des stagiaires ayant vécu ce dispositif**

Nous avons recueilli quelques paroles notées *in extenso* des stagiaires néo-titulaires qui avaient participé à ce dispositif. Pour certains d'entre eux, le cadre auquel nous tenions a semblé une contrainte trop forte : « Le cadre est contraignant », « Ce cadre est contraignant et désagréable », « Le cadre est trop rigide et il n'y a pas assez d'échanges ». Mais pour d'autres ce même cadre est apparu comme contenant, voire rassurant : « Les phrases obligatoires obligent à respecter le cadre »

« On est plus à l'aise qu'avec l'APPR de l'IUFM », « On se met à la place de l'autre, avec le « moi, je... » », « On doit choisir ses mots pour s'exprimer ».

Ces réactions soulèvent des interrogations concernant les conditions nécessaires pour que les participants puissent tirer profit du dispositif d'analyse réflexive proposé. En effet, il semble que la posture réflexive, si elle est inhabituelle pour le sujet, nécessite une pratique inscrite dans le long terme et une adhésion du sujet. Peut-être ne nous sommes-nous pas assurées de cette volonté de participer ? La formation était obligatoire pour les enseignants néo-titulaires (incluse dans leur temps de travail), seule une présentation rapide du cadre a été faite en début de séance. Nous pouvons supposer que le cadre à respecter mérite d'être pratiqué plusieurs fois, pour que les participants entrevoient son intérêt et sa nécessité afin d'éviter tout jugement qui serait préjudiciable pour le narrateur.

De plus, une hypothèse complémentaire de la précédente peut être formulée. Comme le souligne Vacher (2015) l'analyse réflexive bouscule la forme prédominante dans l'enseignement universitaire qu'ont suivi les enseignants néo-titulaires. Alors que ceux-ci étaient habitués à s'investir dans un travail d'apprentissage individuel (formation disciplinaire puis préparation du concours, à l'époque des IUFM), l'analyse réflexive de leur pratique les entraîne dans un travail collectif qui nécessite un « investissement personnel », d'une part, et qui, d'autre part, fait « appel à leur autonomie et à leur capacité à trouver eux-mêmes des solutions » (ibid. p. 56).

L'analyse réflexive menée collectivement provoque chez les participants un certain nombre de « décalages », selon Vacher, qui « permettent d'obtenir des prises de conscience », et favorise la « co-construction ». Les quelques réactions citées plus haut pourraient être l'expression de ces décalages.

Dans l'ensemble, les témoignages recueillis laissent penser que ce retour réflexif entre pairs était plutôt « constructif » : « On a construit quelque chose, on avance », « C'est constructif », « On peut faire des liens avec notre vécu », « ça donne des idées », « On vit la même chose », « C'est enrichissant, car il y a plusieurs hypothèses », « C'est intéressant d'avoir plusieurs personnes plus expérimentées dans le groupe. » Enfin, chaque narrateur a tiré profit de la séance, certains l'expriment ainsi : « C'est une démarche intéressante. Cela a apporté certaines réponses », « ça permet de parler de ce qui ne va pas », « Je suis contente, c'était intéressant, formateur », « C'est difficile de rester dans le cadre, mais c'est constructif ».

A partir de ces propos, nous émettons l'hypothèse qu'une « co-construction » émerge, à travers un phénomène de résonance, propre à ce type d'approche multiréfléchie (Vacher, 2015).

Au cours du stage nous avons pu conduire, avec chaque demi-groupe, deux séances de ce type.

A la lecture de ces réactions, nous retenons, pour cette contribution, deux éléments principaux que nous tentons brièvement d'analyser : d'une part l'étonnement, voire le désagrément, provoqué par le « cadre », et d'autre part, l'aspect « constructif » de ce type d'analyse réflexive, soulignés par plusieurs professeurs des écoles débutants. Cet étonnement peut être dû à la nécessité, provoquée par le dispositif lui-même, de changer de posture face à l'exposition d'une situation par un pair : adopter une posture réflexive n'est pas habituel pour les enseignants débutants. Cela implique de poser des questions, de ne pas juger l'individu, de s'intéresser aux faits, de réfléchir à des solutions possibles, etc. Il peut paraître intéressant de s'interroger sur l'apprentissage d'une telle posture en formation initiale. Le second élément, le caractère constructif d'un tel exercice, serait-il le signe d'une professionnalisation en marche chez les professeurs des écoles débutants ? Il semble, à tout le moins, que le dispositif du G.E.A.S.E. a engendré le sentiment de construire des bases (soit pragmatiques, soit de réflexion) utilisables dans l'exercice du métier. Nous entrevoyons ici la question de la « position du sujet dans la réflexivité : entre explication et implication » dans la pratique réflexive que souligne Vacher (2015, p. 48).

Ce dispositif peut ne pas convenir à certaines personnes, au moment où elles le vivent, surtout si c'est la première fois et qu'elles n'ont pas la possibilité de prendre le temps de se familiariser avec cette manière réflexive de travailler. Comme pour tout dispositif d'analyse de pratiques, cela demande aux participants d'entrer dans une certaine posture d'écoute, d'échange et de partage contenue par les conditions de fonctionnement (la confidentialité, la bienveillance et le non-jugement) qui nécessite du temps pour être

intégrée par tous. L'animateur est aussi garant de ce cadre contenant et du bien-être psychologique de chaque membre du groupe. En tant qu'animatrices « débutantes », à l'époque, nous étions arrivées, Béatrice et moi, à atteindre nos objectifs :

- maintenir le cadre,
- s'assurer que le narrateur allait bien à l'issue de la séance,
- respecter la durée d'une heure et demie.

Les stages en circonscription à destination des néo-titulaires ont disparu à partir de 2010. Nous savons que d'autres dispositifs d'analyses de pratiques professionnelles existent. Celui-ci, tel que Nadine Faingold et Maurice Lamy (2002) le mettent en œuvre s'appuie sur des fondements de l'entretien d'explicitation qui favorisent la verbalisation du vécu et la prise de conscience par le sujet. En effet, l'entretien d'explicitation permet de faire décrire les gestes faits dans un moment spécifié, par le narrateur. Ce « réfléchissement » (Vermersch, 1994) permet la mise mots des micro-actions et des procédures mises en œuvre par le sujet. C'est à partir de ce « vécu représenté » et « verbalisé » qu'une réflexion sur les gestes professionnels peut s'effectuer, par le sujet lui-même mais aussi par l'analyse de la situation par ses pairs. Ainsi peuvent s'articuler et se compléter plusieurs processus cognitifs, tels que le réfléchissement, la réflexion et la méta-réflexion (Vacher, p. 29 et s.).

L'analyse réflexive de pratiques professionnelles de type G.E.A.S.E. est un dispositif visant à former des « praticiens réflexifs », en l'occurrence des enseignants, capables de réfléchir « sur l'action » et « dans l'action » (Schön, 1983). Ce dispositif participe à la formation de l'identité professionnelle des professeurs des écoles qui débutent dans le métier, dans la mesure où, comme le dit Perrenoud :

*Former à la pratique réflexive, c'est donc, paradoxalement, faire de la réflexion une routine, sinon reposante, du moins vivable, sans épuisement, ni stress. L'un des facteurs, le plus faciles à travailler, touche à la maîtrise de moyens intellectuels de la réflexion : habitude de douter, de s'étonner, de poser des questions, de lire, de mettre quelques réflexions par écrit, de débattre, de réfléchir à haute voix. (2001, p.62-63)*

Nous retrouvons bien là ce que permet le dispositif présenté. En effet, le dispositif choisi a permis, à tout le moins, aux enseignants néo-titulaires de mettre au travail les « moyens intellectuels de la réflexion ».

#### **Bibliographie :**

Ardoino, J. (1993). L'approche pluriréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25-26, 15-34.

Faingold, N. (2015). De l'explicitation des pratiques professionnelles au décryptage du sens. Dossier consultable en ligne :

<http://www.grex2.com/assets/files/Dossiers/Dossier%20Nadine%206%20septembre.pdf>

Faingold N., (2014). Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur, *Explicititer* n° 103, p. 23-28. <http://www.grex2.com>

Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, n°151, INRP.

Faingold, N. (2001). Le praticien réflexif. Entretien avec L. Paquay et R. Sirota, *Recherche et formation*, n°36, INRP.

Fumat, Y., Vincens, C., Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : E.S.F. Éditeur.

Lamy, M. (2002). Propos sur le G.E.A.S.E. *Explicititer* n°43, p. 1-13. <http://www.grex2.com>

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.

Schön, D. (1983) *The Reflexive Practitioner*, New York, Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Editions logiques, 1994).

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F. éditeur.