HAL open science

Comparaison des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles GEASE et GPS utilisés en formation

Magali Boutrais

To cite this version:

Magali Boutrais. Comparaison des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles GEASE et GPS utilisés en formation. Actualités de la Recherche en Education et Formation, Université de Bordeaux, Jul 2019, Bordeaux, France. hal-04023503

HAL Id: hal-04023503

https://u-picardie.hal.science/hal-04023503v1

Submitted on 18 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

504 Comparaison des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles GEASE et GPS utilisés en formation

Magali Boutrais, Laboratoire École Mutations Apprentissages, EA 4507, Université Cergy-Pontoise (France)

Résumé

Le métier d'enseignant, comme d'autres métiers relationnels, ne peut se réduire à l'exécution et l'application de « recettes ». La pratique, dans ces métiers, est bien plus complexe et son analyse favorise la prise de conscience de cette complexité et de la multiplicité des réponses possibles aux imprévus qu'elle contient. Après les avoir présenté, nous comparerons ici deux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (GEASE et GPS) utilisés dans le cadre de la formation des futurs professeurs des écoles, à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Versailles, afin d'en cerner les différences et les complémentarités, mais aussi les enjeux formatifs et les limites.

Mots-clés : pratique professionnelle, situations éducatives, formation, développement professionnel

Dès l'origine des sciences de l'éducation, la question du lien entre théorie et pratique se pose. Dewey définit l'éducation, à la fois, comme une science et comme un art (Dewey, 1929). Ce philosophe pragmatiste et grand pédagogue de la première moitié du XXème siècle écrit :

> Celle-ci (la pratique) est première et dernière ; c'est le commencement et la fin : le commencement parce qu'elle soulève les problèmes qui, seuls, donnent aux recherches un but et une qualité éducatifs ; la fin, parce que la seule pratique peut tester, vérifier, modifier et développer les conclusions de ces recherches. (Dewey, 1929, éd. 2018, p. 46)

Dans cette conférence sur Les sources d'une science de l'éducation, Dewey soutient l'idée de la nécessité d'un aller-retour indispensable entre le praticien et le chercheur dans le domaine de l'éducation, l'un et l'autre étant complémentaires. Il n'aura de cesse, tout au long de sa vie, de défendre et de mettre en œuvre l'idée selon laquelle « l'éducation est par nature un cercle ou une spirale infinis », dans le sens où elle soulève des problèmes étudiés scientifiquement, « qui modifient en retour le processus éducatif et suscitent ainsi plus de réflexion, plus de science et ainsi de suite, dans un enchaînement infini » (ibid. p. 99).

La réflexion sur la pratique éducative est donc posée dès l'origine des sciences de l'éducation. Et Dewey souligne aussi dans ce texte l'intérêt d'une analyse de la pratique professionnelle dans la formation des futurs enseignants afin de leur permettre d'intégrer des « ressources scientifiques » d'où dérivent « des usages nouveaux, non familiers et imprévus » (ibid, p. 23). Plus récemment, au début les années 1980, Schön (1982) met en évidence la notion de « praticien réflexif » (The Reflexive Practitioner) en étudiant la manière dont les professionnels pensent et réfléchissent dans et sur l'action. Son ouvrage, traduit en français en 1994, va avoir une influence considérable pendant plusieurs décennies sur les pratiques et les recherches en éducation et en formation. Les notions de « réflexivité » et de « pratique réflexive » vont être reprises et développées, à la fin des années 1990, par de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation, comme Altet, Paquay, Perrenoud, Lessard, Etienne, pour n'en citer que quelques-uns.

Nous retiendrons de ces travaux, pour cette communication, qu'il s'agit, pour le praticien, de prendre en compte les savoirs issus de l'expérience au même titre que les savoirs issus de la recherche, dans le but d'améliorer les pratiques éducatives et formatives. Cela suppose la prise en compte de la subjectivité des acteurs dans l'analyse de la pratique professionnelle et des

situations éducatives. Dans le domaine de la formation des enseignants, l'analyse de la pratique professionnelle connaît un essor dans les années 1990 au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) puis sera fortement décriée au début des années 2000, à l'occasion des critiques des IUFM (trop de réflexivité, pas assez de connaissances). Depuis 2010 avec la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation et la loi de Refondation de l'école de 2013, le retour de l'analyse des pratiques professionnelles se profile dans les métiers de l'éducation (Vacher, 2013). Ainsi, le référentiel de compétences de 2013 rappelle l'importance du lien entre la recherche et l'innovation pédagogique et insiste sur la réflexion sur la pratique et son réinvestissement dans l'action (Compétence n°14).1

Utilisant le GEASE en formation d'enseignants et de formateurs depuis plusieurs années, nous avons également proposé, en 2017, le dispositif GPS en formation de futurs professeurs des écoles. La comparaison de ces dispositifs d'analyse de situations éducatives vécues utilisés en formation dans les masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation vise à en comprendre les différences, les spécificités et les complémentarités et à en interroger les enjeux formatifs.

Dans un premier temps, nous proposerons une définition de la pratique réflexive et comment elle est initiée dans les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles. Dans un deuxième temps, nous présenterons les deux dispositifs que nous avons utilisés en formation de futurs enseignants du premier degré et nous les comparerons. Enfin, nous envisagerons les limites de ces dispositifs et les perspectives qu'ils offrent en formation et en recherche.

La pratique réflexive : quelle définition ?

Le concept de réflexivité est un concept philosophique et sociologique définit comme « la propriété même de la conscience humaine », comme « un retour sur soi » (Demailly, 2009, p.36). Les sociologues tels que Giddens et Foucault lient la réflexivité à la modernité de la société, à l'obéissance des hommes vivant en société, tandis que Bourdieu met en évidence la « dimension d'ouverture critique de la réflexivité » (ibid. p.40) et en souligne la multiplicité. De ces différentes approchent de la réflexivité, Demailly relève quelques principes sur la réflexivité qui nous paraissent importants pour notre propos sur l'analyse réflexive des pratiques :

La réflexivité « admet la complexité du monde dans lequel le sujet est engagé ».

La réflexivité peut être envisagée tant sur le plan collectif (production collective de connaissances dans un sous-groupe) que sur le plan individuel (travail sur soi).

La réflexivité est critique par rapport à « l'agir spontané et immédiat » et ouvre, de manière raisonnée, un « univers de possibles ». Elle implique la reconnaissance d'un espace utile de débat.

La réflexivité suppose un « effort de raison » et l'existence de logiques multiples et situées.

Étudiant le sens de la réflexivité dans les « métiers relationnels », dont le métier d'enseignant, Chouinard & Caron (2015) proposent une modélisation montrant l'articulation de deux axes sémantiques encadrant la réflexivité dans ces métiers. Le premier axe est celui de la pratique professionnelle qui comprend les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Le second axe est celui du professionnel qui correspond aux compétences professionnelles et personnelles de

[1] Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au **référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation** », Journal officiel de la République française, 18 juillet 2013, site Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&categorieLien=id

l'individu. Ce modèle met en exergue des dimensions de la réflexivité qui nous semblent primordiale pour l'analyse des pratiques professionnelles : le « processus d'objectivation de la pratique », « d'acquisition et de maîtrise des savoirs disciplinaires, théoriques, professionnels, normatifs et méthodologiques définissant la pratique », mais aussi le « processus de réflexion sur l'adéquation entre le soi existentiel et les diverses composantes de la pratique » et le « processus d'adaptation aux contraintes pesant sur la pratique » (ibid. p.15).

Vacher, quant à lui, définit la pratique réflexive comme « un processus cognitif portant sur l'analyse par le praticien de sa pratique » visant « une action plus efficace parce que réfléchie » (Vacher, 2015).

Nous retenons de ces diverses définitions que la pratique réflexive peut être individuelle ou collective. Concernant, le métier d'enseignant, outre sa mention dans le référentiel de compétences de 2013, nous pensons que l'analyse de pratique professionnelle collective est un passage nécessaire en formation, pour parvenir au « praticien réflexif », c'est-à-dire à un sujet capable à termes de réfléchir sur son action de manière individuelle et autonome. En effet, la pratique réflexive suppose que le professionnel a compris et prend en compte, dans sa pratique, la complexité des situations éducatives et la multiplicité des points de vue possibles sur une situation donnée. Cette posture professionnelle s'acquière en formation et renvoie à un travail sur soi que l'analyse de pratiques professionnelles en groupe rend possible car elle permet une mise à distance de la pratique (objectivation), la production de connaissances, de compétences et d'attitudes adaptées professionnellement aux situations variées. Cela permet, à plus long terme, l'adaptation aux situations professionnelles à venir. De plus, l'analyse de pratiques professionnelles facilite chez l'individu en formation la perspective de possibles qu'il n'aurait pas pu envisager auparavant et lui permet de prendre conscience de sa possibilité d'agir en situation tout en restant fidèle à ses valeurs, parce qu'il aura acquis une capacité de réflexion en acte plus grande.

De la description du vécu à l'analyse de la pratique professionnelle

L'analyse des pratiques professionnelles englobe de multiples dispositifs (Vacher, 2015). L'un des objectifs communs à tous ces dispositifs demeure l'exposé oral ou écrit de situations professionnelles vécues, suivi d'une analyse et d'une réflexion sur celles-ci. Réflexion qui permet une prise en compte de la complexité de la situation (Obin, 2016) et tend vers le possible réinvestissement de gestes professionnels dans sa pratique future par le professionnel. Ainsi, la première étape de toute analyse de pratiques professionnelles est la description de la situation vécue. Pour ce faire, nous utilisons, en tant qu'animatrice du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE) et lors de la mise en place du dispositif Gérer Professionnellement des Situations (GPS), la typologie des informations satellites de l'action élaborée par Vermersch (1994). Le système des informations satellites de l'action permet de distinguer les informations contenues dans le récit d'un vécu, à savoir, « le procédural », « l'intentionnel » (les buts), « le déclaratif » (les savoirs théoriques et procéduraux), les éléments du « contexte » (les circonstances et l'environnement) des « jugements » (évaluations subjectives, opinions, commentaires et croyances) (ibid. p.45). Avoir cette catégorisation en tête permet à l'animateur de la séance de réguler les échanges afin d'inciter le groupe à viser l'obtention d'une description détaillée et fine de la situation (exposition des faits), d'une part, et d'autre part, à distinguer un fait, une action d'un jugement de valeur ou d'une opinion. Nous abordons là un des aspects formatifs de l'analyse des pratiques professionnelles : savoir distinguer un fait, un acte d'une évaluation subjective de la situation.

Afin de procéder à l'analyse des pratiques professionnelles, il nous parait primordial de procéder par étapes distinctes, à savoir, commencer par une description détaillée de la situation,

puis procéder à l'identification des différentes facettes de cette situation selon les points de vue des protagonistes et des observateurs, autrement dit faire le tour d'horizon le plus large possible des interprétations et des propositions de compréhension possibles de la situation, voire des divers problèmes qu'elle soulève. Ensuite seulement, il est possible d'envisager des propositions d'action et des pistes facilitant la prise de décision dans une telle situation. Les deux dispositifs que nous comparons ici ont en commun de procéder par étapes, dans cet ordre, mais de manière différente, comme nous le verrons plus loin.

Présentation et comparaison des dispositifs GEASE et GPS :

Après avoir été formée par Nadine Faingold à la pratique du GEASE et à l'entretien d'explicitation, nous avons mis en œuvre le dispositif GEASE auprès de différents groupes d'enseignants et de formateurs, novices et expérimentés. Intervenant en tant que formatrice à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'académie de Versailles, depuis 2016, nous avons pu proposer le dispositif GEASE à des étudiants du master Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation (MEEF) mention Premier degré et mention Pratiques et ingénierie de la formation. Proposé par des enseignants et enseignants chercheurs de l'ESPE de l'académie de Versailles dès 2014 (Lopez, Nordmann, Bongrand, Ponté, 2016), le dispositif GPS nous a intéressé car il apportait une partie écrite dans l'analyse des pratiques professionnelles qui nous semblait intéressante et complémentaire du dispositif GEASE tel que nous le pratiquions. Nous avons donc choisi de le mettre en œuvre, entre 2017 et 2019, avec des étudiants du master MEEF Premier degré en deuxième année de master (professeurs des écoles stagiaires) qui suivent une formation en alternance sur la semaine (deux jours de stage et deux jours ou deux jours et demis de formation à l'ESPE). Les annexes 1 et 2 présentent les protocoles de ces dispositifs, tels que nous les pratiquons. Nous précisons qu'il s'agit d'une adaptation personnelle de ces deux dispositifs.

Avec les groupes d'étudiants professeurs des écoles stagiaires, nous avons choisi de commencer les séances par une ou deux situations traitées avec le dispositif GEASE, puis nous avons accompagné les étudiants dans l'élaboration du dispositif GPS, qui a donné lieu à une évaluation. S'il s'agit, dans les deux dispositifs, de partir d'une situation vécue par l'un des participants, les modalités de mise en œuvre de la réflexion sur cette situation et le déroulement des différentes étapes de chaque dispositif diffèrent.

Le tableau suivant présente les principales différences entre les deux dispositifs.

Tableau 1 - Comparaison de deux dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles

GEASE Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives	GPS Gérer Professionnellement des Situations
1 séance = 1 situation exposée oralement par le narrateur	Récit d'une situation par écrit, travaillé sur plusieurs séances (4 à 6)
6 phases orales	Travail écrit final en 8 points
Travail oral sur la situation en groupe (10 à 15 personnes) (pairs)	Travail écrit par 2 ou 3 (pairs)
Présence de l'animateur/formateur	Allers/retours écrits et oraux avec le formateur

En ce qui nous concerne, la connaissance du mode de questionnement issu de l'entretien d'explicitation (Vermersch,1994) est une aide précieuse en tant qu'animatrice/formatrice car

cela nous permet d'apprécier la formulation des questions proposées par les participants, lors de la phase de questions informatives sur la situation du GEASE, mais aussi lors des retours faits par écrit, dans le dispositif GPS, aux étudiants sur la description faite de la situation. En effet, nous avons remarqué deux biais qui peuvent entraver l'analyse des pratiques professionnelles, deux points qui demandent un entraînement de la part des participants. Le premier concerne la difficulté à décrire de manière précise la situation vécue et son contexte de telle sorte qu'une personne ne l'ayant pas vécue puisse se représenter la situation. Le second point étant la précipitation des participants à vouloir formuler, oralement ou par écrit, des propositions d'actions, des conseils (souvent en utilisant les formulations « il n'y a qu'à », « il faut »), avant d'avoir mis en mots des hypothèses de compréhension et les résonnances suscitées par le récit. Nous rejoignons ici le point de vue exprimé par Lamy (2002), concernant le GEASE, sur la nécessité de faire émerger d'abord les propositions de compréhension et les résonnances, avant d'envisager les propositions d'actions (cf. annexe1). Dans le dispositif GPS, nous retrouvons ce souci dans la phase qui propose d'identifier les problèmes que pose la situation, avant de tenter de chercher dans les ressources scientifiques et réglementaires ce qui permet d'analyser plus finement la situation (cf. annexe 2).

Différences entre les dispositifs GEASE et GPS

Les deux dispositifs GEASE et GPS présentent des différences notables liées à leurs modalités de mise en œuvre, d'une part et à ce qui se joue pour les participants à ces dispositifs, d'autre part. Du point de vue des modalités, relevons que la façon de choisir la situation diffère : vote en grand groupe versus négociation dans un petit groupe de deux ou trois personnes. La temporalité dans le traitement de la situation ainsi que le mode oral versus écrit sont deux différences de taille, qui entraînent des formes de distanciation par rapport au récit spécifiques. Le fait que le travail donne lieu à une évaluation dans le cas du dispositif GPS et non dans celui du dispositif GEASE n'est pas sans effet sur les étudiants stagiaires. Enfin, l'éventualité d'une publication (situations mises en ligne) dans le dispositif GPS, bien qu'anonymées, n'a pas le même impact sur les participants que la clause de confidentialité affichée au début de la séance de GEASE et maintenue tout au long de celle-ci. Nous avons constaté plus de réticences à exposer une situation sensible dans le cadre du dispositif GPS- se traduisant par un refus de publication- que dans le dispositif GEASE.

En ce qui concerne les enjeux pour les participants, lors de la mise en œuvre de ces deux dispositifs, nous retiendrons essentiellement une mise au travail différente de la capacité de résonnance avec d'autres situations similaires vécues et une réflexion sur les pratiques professionnelles menées différemment dans les deux dispositifs. Sur ce point, il est à noter que le dispositif GPS s'adressait à l'origine, au moment de sa création à des étudiants en première année de master, donc n'ayant qu'une faible expérience professionnelle.

Complémentarités des dispositifs GEASE et GPS

Nous avons pu identifier les complémentarités de ces deux dispositifs, utilisés en formation des professeurs des écoles stagiaires, liées à la manière dont les avons mis en œuvre. Le fait de proposer d'abord une ou deux séances de GEASE avant le dispositif GPS nous est apparu utile dans la mesure où cela a facilité chez les étudiants stagiaires la clarification de l'exposé de la situation par écrit, même si des allers-retours par courriel ont été nécessaires aussi pour faire préciser certains points de la description de la situation.

De plus, le passage à l'écrit est d'autant plus exigeant en ce qui concerne le choix les mots employés et les structures de phrases pertinentes dans le récit de la situation, afin d'éviter les biais signalés plus haut. En cela, le dispositif GPS, notamment parce qu'il propose un travail à deux ou trois personnes, s'avère positif en termes de formation. Les échanges de points de vue

sont, dans les deux dispositifs, porteurs d'un enrichissement quant à la compréhension de la situation, tandis que la temporalité plus longue dans laquelle s'inscrit le dispositif GPS apporte une élaboration plus aboutie en termes de propositions d'actions et de solutions envisagées dans une situation similaire à celle du récit, dans le cadre du dispositif GPS.

Enfin, nous soulignerons l'apport complémentaire de ces deux dispositifs concernant les ressources auxquelles il est fait appel dans l'un et l'autre des dispositifs. Lors d'un GEASE, les étudiants stagiaires font appel à leurs ressources propres et réalisent des associations et des résonnances avec des situations vécues, au moment de la séance. A l'inverse, dans le dispositif GPS, l'étalement dans le temps des phases d'enquête et de recherches favorisent un approfondissement des enjeux professionnels de la situation décrite.

Objectifs formatifs communs aux dispositifs GEASE et GPS

La mise en œuvre de ces deux dispositifs (GEASE et GPS) en deuxième année de master MEEF Premier degré permet, selon nous, de poursuivre des objectifs communs en termes de formation des futurs professionnels. Dans les deux cas, et de manière complémentaire, il s'agit de faire acquérir aux formés une « posture réflexive », non seulement telle qu'elle est prescrite dans le référentiel de compétences de 2013, comme « réflexion sur l'action » mais aussi comme l'entrée dans une réflexion métacognitive de la part des formés. Il s'agit alors pour les futurs professionnels de prendre conscience des processus de réflexion sur l'action qu'ils mettent en œuvre, mais aussi comme le souligne Perrenoud d'accepter « de faire partie du problème » (Perrenoud, 2001, p.183).

Ces dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles permettent aux étudiants stagiaires de prendre conscience qu'une situation éducative est nécessairement complexe et qu'il existe différents points de vue sur une telle situation.

De plus, l'analyse des pratiques professionnelles, envisagée à l'aide des dispositifs GEASE et GPS, vise la professionnalisation et la construction d'une identité professionnelle chez les futurs enseignants, dans la mesure où elle permet de construire une culture professionnelle partagée et un « éthos professionnel », au sens de Jorro (2013) :

> Le concept d'éthos professionnel conjugue les significations relevant d'un éthos de métier et celles reconfigurées par l'acteur tout au long de son expérience professionnelle. Ce concept permet ainsi de saisir tout à la fois le rôle des valeurs et des normes qui seront plus ou moins incorporées et le désir de métier qui s'exprime dans les significations que l'acteur attribue aux situations professionnelles. (Jorro, 2013, p.110)

Pour ne pas conclure… limites et perspectives

Si ces deux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles, à l'aide d'un accompagnement à la « réflexion sur l'action » (Dewey, 1929 ; Schön, 1982 ; Perrenoud, 2001) permettent aux participants de distinguer entre croyances, représentations et connaissances, ils favorisent aussi la création du sentiment d'appartenance à un collectif de « métier » en faisant émergé des « gestes de métier » partagés (Jorro, 2002). Ainsi, ces dispositifs (GEASE et GPS) utilisés en formation de futurs enseignants permettent de viser l'acquisition de la compétence 14 du référentiel de 2013 S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement personnel2. Cependant, il convient d'envisager les conditions nécessaires pour que cela advienne dès la formation initiale : la pratique systématique en formation initiale de l'analyse des pratiques professionnelles, ainsi que sa poursuite en formation continue. Or cela reste variable d'une université à l'autre sur le territoire français et selon les formateurs. Notons ici

[2] https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

que la formation des formateurs universitaires gagnerait à favoriser la maîtrise de tels dispositifs. Ces deux dispositifs peuvent porter leurs fruits s'ils sont pratiqués de manière suivie et répétés tout au long de la carrière des enseignants. Cela implique alors la formation des formateurs de terrain.

Par ailleurs ces dispositifs présentent des limites. En effet, dans le dispositif GEASE, le groupe devient performant au bout de cinq ou six séances, ce que les maquettes universitaires de formation à l'ESPE ne rendent pas toujours possible. Le dispositif GPS implique des allers-retours entre les petits groupes et le formateur pour permettre aux étudiants d'approfondir la description de la situation, la recherche de ressources universitaires et réglementaires, mais cela est variable d'un formateur à l'autre.

En termes de recherche, des perspectives sont ouvertes. Le dispositif GPS comprend la constitution d'une base de données de situations vécues et analysées mise en ligne sur une plateforme, qui pourra servir pour de futures recherches.

Par ailleurs, dans la mesure où les effets formatifs de ces dispositifs ne peuvent s'appréhender qu'à long terme, il serait intéressant d'envisager des études longitudinales auprès de cohortes d'étudiants de l'ESPE, après quelques années suivant l'entrée dans le métier.

Enfin, il nous semble qu'un enjeu majeur se dessine pour la formation des formateurs des ESPE, devenus depuis septembre 2019 les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE), dans le domaine de l'analyse des pratiques professionnelles.

Bibliographie

Chouinard, I. & Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité ». *Phronesis* 3(4) : 11-21. DOI : 10.3917/phron.043.0011.

Demailly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. In G. Pelletier (coord.), *La gouvernance en éducation* (p. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Trad. française de Tourmen, C. (2018) Les sources d'une science de l'éducation. Dijon : Raison et passions.

Etienne R. & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* De Boeck Supérieur. 9782804184995. URL : http://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804184995-comment-analyser-les-pratiques-educatives-pour-se-former-et-agir. <hal-01714731>

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

Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente* 180 : 81-99.

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

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Lamy, M. (2002). Propos sur le G.E.A.S.E. *Expliciter* 43. URL : https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/ML43janv2002.pdf

Lopez, M., Nordmann, J-F., Bongrand, P. & Ponté, P. (2016). *Le dispositif « GPS » d'analyse de situations professionnelles*, Colloque Scénarios de formation 2006-2016 : 10 ans après, Gennevilliers 14-15 novembre 2016, ESPE de l'académie de Versailles, Université Cergy-Pontoise, consultable sur : http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier6-lopez-nordmann-bongrand-ponte.pdf

Obin, J-P. (dir.) (2016). *La prise de décision en situation complexe*. Paris : Hachette Éducation.

Schön. (1982). The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action. New York : Basic Book. Trad. Française (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

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

Vacher, Y. (2013). APP… Une question d'actualité dans la formation des enseignants. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles* 1 : 8-13. URL : http://www.analysedepratique.org/?p=321

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.

Vincens, C., Fumat, Y. & Etienne, R. (2003). *Analyser des situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Annexes

Annexe 1 : protocole du dispositif GEASE

Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives – G.E.A.S.E.

6 phases distinctes :

Choix de la situation. Tour de table « Si j'avais à parler aujourd'hui, je parlerais de… ». Une situation professionnelle vécue, singulière et spécifiée qui pose problème. Vote par le groupe déterminant la situation à travailler.

Présentation de la situation par le narrateur. Le narrateur, placé à côté de l'animateur, s'adresse au groupe. Le narrateur formule une question sur laquelle il souhaite l'aide du groupe.

Questions informatives formulées par le groupe au narrateur et réponses du narrateur. Description de la situation. Questions non inductives. A la fin de cette phase, le narrateur formule la question qu'il se pose au sujet de la situation exposée.

Décentration. Le narrateur se déplace, se met à distance du groupe, prend des notes mais n'intervient pas. Les membres du groupe émettent des hypothèses de compréhension de la situation et/ou formulent des éléments de résonance avec leur propre vécu professionnel. Les hypothèses sont formulées en première personne : « Moi, ce que je comprends de la situation… », « Moi, ce que ça m'évoque… ». En dernier lieu, l'animateur encourage la formulation d'hypothèses d'action : « Moi, ce que je ferais dans cette situation… ».

Retour du narrateur. Le narrateur reprend sa place auprès de l'animateur, s'adresse au groupe et dit ce qu'il retient des hypothèses de compréhension et de propositions d'action. Ses options ne sont pas rediscutées.

Retour sur le vécu de la séance par chaque participant. Mise en lien par chacun de la situation travaillée avec sa problématique personnelle et son identité professionnelle. Le cas échéant, référence à des ressources documentaires, à des éclairages théoriques.

Cadre de travail : Groupe stable de 8 à 15 personnes. Séances de 1h30 à 3h.

Conditions de fonctionnement : confidentialité, non jugement, bienveillance, assiduité, ponctualité. L'animateur/formateur veille au respect des phases et distribue la parole. Il est le garant du cadre et des conditions de fonctionnement du groupe.

Annexe 2 : protocole du dispositif GPS

Gérer Professionnellement des Situations

Objectif du travail

Choisir et analyser, en binôme ou en trinôme, une situation professionnelle problématique liée à l'exercice du métier d'enseignant-e. L'objectif est de prendre en compte différents points de vue, avis ainsi que l'ensemble des éléments nécessaires à la compréhension la plus complète possible d'une situation professionnelle. Cet écrit fait l'objet d'une évaluation (pour validation d'un EC).

Choix de la situation

Il s'agit de choisir une situation qui réponde aux 3 critères suivants :

Une situation professionnelle vécue ou dont la personne a été témoin.

Une situation qui soulève des problèmes pour lesquels la réponse à apporter ne va pas de soi.

La prise en compte, l'analyse et la discussion de cette situation apparaissent formatrices pour le-s futur-e-s enseignant-e-s.

NB : sous réserve d'un accord des auteurs, ce travail pourrait être publié sur une plateforme collaborative.

Organisation du travail écrit

Le travail écrit (dactylographié) sera organisé en 8 points :

Un titre et des mots clés

La situation

Pour appréhender le problème, la situation doit être située le plus factuellement possible. Faire un récit ou exposé détaillé de la situation et de la façon dont l'enseignant-e y a répondu.

Les problèmes que cela pose

Analyser le/les problème-s précis que pose la situation.

La dimension réglementaire

Exposer en quoi la situation met en jeu des éléments réglementaires (citer les sources en notes de bas de pages).

Ce que disent les collègues

Conduire une (petite) enquête et rapporter ce que disent les collègues professionnel-le-s lorsque la situation est évoquée.

Des ressources universitaires

Présenter des points de vue, outils, suggestions, analyses, résultats de recherche… issus de travaux universitaires de recherche.

Quelles pistes de résolutions de la situation ?

Présenter les différentes manières de répondre à la situation en mettant en avant les raisons, avantages et inconvénients qui en font de simples « pistes ». Distinguer, le cas échéant, l'action à court terme et l'action à plus long terme.

Prendre parti

Compte tenu du fait qu'il faut toujours, en pratique, prendre parti, proposez la solution que vous adopteriez si vous étiez confronté-e à la situation.

Cette partie est individuelle et devra être justifiée à l'aide des éléments des parties précédentes.

Accord pour diffusion/ Refus.