



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Martinique



MEMOIRE DE MASTER

**MENTION METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION (MEEF)**

PRATIQUES ET INGENIERIE DE LA FORMATION (PIF)

**PARCOURS FORMATION DE FORMATEURS ET ANALYSE DE PRATIQUES
(FFAP)**

**LA PRATIQUE RÉFLEXIVE
DANS LA FORMATION INITIALE DES PERSONNELS
D'ÉDUCATION
ENTRE CONCEPTS ET RÉALITE**

Préparé et présenté publiquement par Madame Marimoutou Lucie

Réalisé sous la direction de Madame Popa- Roch Maria, Docteur en psychologie,

Maître de conférences à l'Université des Antilles,

Sous le tutorat de Monsieur Lorient Jimmy, chargé de cours en Sciences de
l'éducation et consultant en analyse de pratiques.

Année universitaire 2014 -2015

REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION	6
I. ÉTUDE THÉORIQUE	8
1. Réflexivité, posture réflexive et pratique réflexive	8
1.1. La réflexivité, une approche plurielle	8
1.1.1. L'apport des sciences : un examen approfondi de sa propre démarche	9
1.1.2. L'apport de la psychologie : une démarche métacognitive	10
1.1.3. L'apport philosophique : la pensée qui se prend elle-même pour objet	10
1.1.4. L'apport sociologique et anthropologique : activité productive et activité constructive	11
1.2. Posture réflexive et pratique réflexive :	14
1.2.1. Posture réflexive	14
1.2.2. Pratique réflexive	15
1.3. Le point de vue didactique	16
1.3.1. Une période de réforme: un cadre institutionnel propice au développement des pratiques réflexives	16
1.3.2. De l'intérêt de se construire une posture réflexive	18
2. L'analyse de la pratique (APP) comme outil d'émergence de la pratique réflexive	21
2.1. Finalités de l'APP	21
2.2. Modalités de mise en œuvre du dispositif d'APP	22
2.3. Les différents dispositifs d'analyses de la pratique (GAP)	23
2.3.1. Les groupes Balint	24
2.3.2. Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE)	25
2.3.3. Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles, (GAPP)	27
2.3.4. Les groupes de soutien au soutien (GSS)	27
2.3.5. L'entretien d'explicitation	27
II. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES	29
1. Synthèse des notions	29
2. Problématique	30
3. Hypothèses	31
III. PARTIE EMPIRIQUE	32
1. Présentation de la recherche	32
1.1. Choix de la population	32
1.1.1. Les tuteurs	33

1.1.2.	Rôle et missions des tuteurs de stagiaires lauréats de concours	33
1.2.	Choix de la méthode	34
1.2.1.	La recherche qualitative	34
1.2.2.	L'entretien directif comme outil de recueil de données	35
1.2.3.	La grille d'entretien	35
2.	Analyse et interprétation des données	37
2.1.	Les définitions	38
2.1.1.	La posture réflexive	38
2.1.2.	La recherche qualitative	39
2.1.3.	L'identité professionnelle	40
2.1.4.	Les finalités	41
2.2.	Les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'APP	44
2.2.1.	Les actions	44
2.2.2.	Les outils	45
2.2.3.	Les protocoles d'APP	46
2.3.	Evaluation de la posture réflexive	47
2.4.	Formation des tuteurs	52
IV.	DISCUSSION GÉNÉRALE AUTOUR DU PRINCIPE DE RÉALITÉ	54
1.	Les enjeux de la formation initiale	54
2.	Le défi du tuteur	55
3.	La formation continue des tuteurs	56
4.	La posture du stagiaire	56
5.	Apports et limites de la recherche	57
5.1.	Les apports	57
5.2.	Les limites	58
CONCLUSION		59

Déclaration de non-plagiat

Je soussignée Lucie Marimoutou, étudiante à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Martinique (ESPE), école interne de l'Université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que le mémoire de Master que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel. L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans une liste de références placée en fin du mémoire.

Fait à Trinité, le 30 mars 2015



REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements à Monsieur Troadec, Professeur des universités et Directeur de l'ESPE Martinique, pour avoir mis en place ce Master de Formation de Formateurs d'Adultes et d'Analyse de Pratiques qui répond à un réel besoin dans l'académie de la Martinique. Cette laborieuse mais enrichissante aventure humaine a permis à cette première promotion de repartir plus outillée mais également plus sûre de ses compétences professionnelles optimisées au cours de cette formation.

Je remercie également, Madame Popa-Roch ma directrice de mémoire pour son incroyable efficacité, sa bienveillance et son soutien. Je salue son enthousiasme communicatif qui nous a porté lors des moments de doute.

Je remercie aussi, Monsieur Lorient mon tuteur qui m'a permis d'accroître mes connaissances à travers des discussions passionnantes. Il m'a éclairée et guidée avec intelligence au travers de ce concept complexe lié à la réflexivité.

Que mes collègues tuteurs soient remerciés de la confiance qu'ils m'ont accordée en acceptant de participer à cette aventure.

Je remercie enfin, mes collègues de promotion, devenus compagnons de route avec qui nous avons partagés pendant deux ans, joies, peines, découragement, encouragements, créativité mais aussi compétences, pratiques professionnelles, tout ce qui rythme la vie d'un groupe d'adulte en formation.



INTRODUCTION

A l'heure de la naissance des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) et de la « mastérisation », un vent de réforme souffle sur le recrutement et la formation initiale des métiers de l'enseignement et de l'encadrement, mettant en relief la nécessité d'évoluer vers un processus de professionnalisation qui privilégie l'articulation d'une formation partagée entre une mise en situation professionnelle sur un demi-service et une formation à l'ESPE. En effet dans le cadre de la Refondation de l'École, la loi d'orientation et de programme du 8 juillet 2013 introduit l'alternance comme le modèle de formation privilégié des stagiaires de l'Éducation nationale.

Dans ce contexte, l'analyse de la pratique professionnelle prend tout son sens comme outil de construction de la posture réflexive du professionnel, et s'inscrit dès lors dans tous les textes officiels qui régissent la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement. Les travaux de Schön (1983, 1996) témoignent de manière prémonitoire de ce « tournant réflexif », dans le sens d'une « épistémologie de l'agir professionnel prise à rebours ». À la question « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? », Schön (1996, p.22-24) répond qu'il faut, « d'une part transmettre du savoir professionnel et d'autre part, guider les praticiens à redécouvrir ce qu'ils savent déjà et la manière d'utiliser leur savoir-faire ». Cet auteur marque un tournant décisif dans la conception de la réflexivité autour des pratiques professionnelles.

Cette mission dévolue au tuteur depuis la réforme de la formation des enseignants au niveau master, est encadrée par la circulaire n°2010-103 du 13 juillet 2010 qui vient en préciser les contours. Le tuteur accueille, accompagne et exerce des activités de tutorat auprès des stagiaires :

A la fois expert de la pratique (...) et garant d'une articulation efficace et éprouvée entre savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations (...) ()

L'étude s'intéresse à la construction de la réflexivité pendant la formation initiale des futurs Conseillers Principaux d'Éducation (CPE). Elle a précisément pour objet d'interroger les modalités de mise en place de l'analyse de la pratique par les tuteurs, dans la formation initiale, dans le but de développer la posture réflexive des stagiaires. Plus concrètement, il s'agit de contribuer à apporter une réponse à la question : comment les

tuteurs, accompagnant le parcours de professionnalisation des stagiaires, impulsent-ils, par le biais de la pratique réflexive, l'émergence de leur posture réflexive ?

Si la pratique réflexive fait partie des notions qui suscitent un fort engouement auprès des praticiens des domaines les plus divers, toutefois les spécialistes du domaine de la formation professionnelle, mettent en garde contre le fait que toute réflexion occasionnelle sur l'action, ne constitue pas une pratique réflexive. Ainsi, Paquay et Sirota, (2001, p.15) argumentent que « Tout praticien s'arrête, prend du recul, et cherche une solution au problème rencontré. Une pratique réflexive c'est bien plus (...) ».

La suite de l'étude se décline suivant plusieurs parties et vient apporter des précisions et déterminer ce « plus ».

Dans un premier temps, un nécessaire travail de définitions, s'appuyant sur les travaux de Couturier, de Paquay et Sirota (2001), etc..., vient éclairer les concepts de réflexivité, de posture réflexive, de pratique réflexive et d'analyse de la pratique professionnelle. Il est question de l'évolution de ces concepts et de leur impact dans le domaine de la formation des personnels exerçant les métiers d'enseignement et d'encadrement.

Dans un deuxième temps, l'étude rend compte des dispositifs d'analyse de la pratique utilisés par les tuteurs et met en évidence les caractéristiques permettant de détecter l'activité réflexive du stagiaire CPE, en formation initiale. Elle donne un aperçu des représentations et de la perception qu'ont les tuteurs de la pratique réflexive et de l'analyse de pratique.

Bien que la nécessité de ces dispositifs soit clairement établie dans les textes, leurs modes opératoires sont-ils explicités pour autant ? N'y a-t-il pas là un paradoxe, du moins un décalage entre ce que stipulent les textes et la réalité du terrain ? En effet, l'observation du terrain montre que les dispositifs d'analyse de la pratique professionnelle sont difficiles à mettre en œuvre par les tuteurs. N'étant pas ou peu formés aux différents dispositifs, chaque tuteur met en place ce qu'il croit intuitivement être de l'analyse de la pratique. Si les tuteurs possèdent un sens commun de la pratique réflexive, ils méconnaissent la réalité conceptuelle de l'analyse de la pratique professionnelle ainsi que la diversité des outils qui permettent de développer la posture réflexive du stagiaire.

La discussion générale vient mettre en évidence le défi du tuteur et les enjeux de la formation des CPE. Entre concept et réalité, comment les tuteurs accompagnent-ils la posture réflexive du stagiaire, en formation initiale ?

I. ÉTUDE THÉORIQUE

Vouloir étudier la place de la pratique réflexive, dans le dispositif de la formation initiale des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), nécessite au préalable de clarifier les concepts de réflexivité, de posture réflexive, de pratique réflexive et d'analyse de la pratique. La méthode consiste à partir du sens commun pour aller vers une conception scientifique, en fonction du domaine dans lesquels ces concepts s'exercent. La réflexion étant une notion polysémique, la réflexivité, la posture réflexive et la pratique réflexive qui en découlent, apparaissent comme des concepts difficiles à définir. Vouloir définir la réflexivité c'est se confronter à une multitude de définitions liées à des points de vue divers mais pas nécessairement divergents.

1. Réflexivité, posture réflexive et pratique réflexive

1.1.1. La réflexivité, une approche plurielle

Partant du sens commun, le dictionnaire Larousse définit la réflexivité comme la propriété qui caractérise une relation réflexive et précise, en s'appuyant sur le domaine philosophique qu'il s'agit de la pensée qui se prend, elle-même, pour objet. Le dictionnaire Robert apporte une précision en référence aux mathématiques, une relation réflexive est une relation où tout élément est en relation avec lui-même. Le sens commun au regard de la définition proposée par le Larousse et le Robert, invite rapidement à se tourner vers les sciences pour en saisir le concept. En effet si dans le champ lexical de la réflexivité, écrit Couturier (2002), il y a des connotations diverses : reflet, réflexion, réflexe, réfraction, réfléchissement, qu'ils soient issus du champ de la psychologie, de la sociologie, des sciences de l'éducation ou du champ professionnel, il affirme que l'ensemble des auteurs s'accordent sur le sens commun de la notion de réflexivité, qui décrit la pratique réflexive comme une démarche méthodologique relevant du rapport à soi fondé sur l'introspection, puis l'explication de l'implicite. Il est indispensable dès lors, d'aller visiter les divers domaines des sciences et de revisiter certains auteurs tels Vygotski (1934), Piaget (1977),

« l'abstraction réfléchissante », Vermersch (1987) « le retour réfléchissant », Schön (1996) « La réflexion dans l'action ».

1.1.2. L'apport des sciences : un examen approfondi de sa propre démarche

En sciences, la démarche réflexive consiste en une prise de conscience et en un examen approfondi de sa propre démarche scientifique. Le chercheur doit réaliser qu'il s'inscrit lui-même dans des traditions culturelles, dans des cadres sociaux. Il s'agit de sortir des « mécanismes d'explications » qui donnent l'illusion de comprendre son objet d'analyse de façon transparente. C'est ce que Schön (1996) nomme la réflexion en cours et sur l'action, précisant que : « l'agent efficace est celui qui explicite cette réflexion, la modélise et en fait émerger positivement le savoir pratique qui s'inscrit dans son action ». Cette citation invite à se tourner vers les théories socioconstructivistes et à interroger les liens qui existent entre apprentissage et activité. Pour ce faire il est nécessaire de revisiter les théories de l'apprentissage développées par Piaget (1977) et Vygotski (1934) avant de s'attarder sur le concept de réflexivité tel qu'il est décrit en philosophie, en psychologie, en sociologie et en anthropologie, afin de comprendre l'idée de pensée qui se prend elle-même pour objet.

Pour comprendre la diversité et l'évolution du concept de réflexivité, il faut revenir sur les théories constructivistes de l'apprentissage dans lesquelles il puise son origine. Piaget et Vygotski ont largement inspiré les chercheurs, influençant leur approche de la réflexivité. Robbo (2005, p.7) doctorant en Sciences de l'Education, recense les champs théoriques de références de l'Analyse de Pratique Professionnelle (APP), la conception constructiviste, écrit-il, met en avant que le sujet construit lui-même son savoir, ses schèmes, ses réalités à partir d'un « déjà-là ».

Piaget (1896-1980) développe l'idée d'une connaissance autonome, l'intelligence qui organise le monde en s'organisant elle-même. Il décrit un processus où l'expérience ne se construit pas seulement par l'exercice de l'activité mais également par la capacité à revenir sur son action pour l'analyser et la reconstruire. Piaget (1977, p.303) aborde cette notion sous le terme « d'abstraction réfléchissante » dans plusieurs ouvrages et surtout dans les recherches menées sur ce thème en 1977.

Selon la théorie socioconstructiviste, le sujet se forme avec et/ou contre les autres. Vygotski (1895-1934) a mis en évidence que la compréhension de ses propres processus cognitifs par un individu doit nécessairement passer par une interaction sociale médiatisée,

le plus souvent par le langage. Contrairement à Piaget qui met l'accent sur l'individu, Vygotski insiste sur la culture transmise et la signification des mots. Ces deux théories de la psychologie du développement mettent en avant les idées d'activité et de conceptualisation qui seront développées au cours de ce travail.

1.1.3. L'apport de la psychologie : une démarche métacognitive

La psychologie décrit la réflexivité comme une démarche métacognitive. En effet, littéralement « connaissance sur les connaissances », la métacognition se définit selon le dictionnaire Larousse comme la connaissance qu'un individu a de ses propres connaissances (méta-connaissances) ainsi que de son fonctionnement cognitif (les régulations métacognitives : anticipation, contrôle et régulation de l'action). En psychologie de l'éducation la métacognition désigne la composante du savoir d'un individu qui concerne les processus même du savoir. C'est-à-dire, ce qu'il sait de sa façon de savoir. Flavel (1976) définit la métacognition comme la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple les propriétés pertinentes, à l'apprentissage d'informations et de données. La métacognition est donc la capacité de se poser des questions pour planifier une tâche en s'évaluant constamment, avant, pendant et après cette même tâche, afin de se réajuster au besoin. C'est également savoir innover en reliant de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures et savoir sélectionner des stratégies cognitives.

Au-delà de la définition, la psychologie dessine les contours et les fonctions de la réflexivité. Il est à retenir que la réflexivité permet de développer plusieurs capacités : s'interroger, planifier, innover. Ce qui est visé c'est le développement de la personne. Il y a une volonté de réfléchir dans le but de développer ses capacités en vue d'optimiser ses performances.

1.1.4. L'apport philosophique : la pensée qui se prend elle-même pour objet

La définition philosophique décrit l'action de réfléchir, comme le fait d'arrêter sa pensée sur quelque chose pour l'examiner. Elle précise que la conscience se prend elle-même pour objet. Dans un article qui évoque la naissance de la philosophie, le professeur Coursil (1995), citant Platon, part du constat que nos sens sont trompeurs, c'est ce

qu'illustre Platon avec le « mythe de la caverne ». Dans la République, Platon (424-347 av. JC) raconte l'histoire d'hommes enchaînés au fond d'une caverne qui ne pouvant tourner la tête, n'aperçoivent sur le fond de leur caverne que des ombres d'objets qui défilent derrière eux, à la lumière d'un feu éloigné. Cette allégorie met en évidence qu'au-delà d'un monde sensible, il existe un monde intelligible, le monde des idées. Elle révèle que la première règle du savoir est la critique des apparences et des croyances qui masquent le réel. La connaissance ne doit se fonder que sur la raison conclut Coursil (1995). Kant (XVIIIe) nomme cela « le domaine de la raison éclairée ». Evoquant l'œuvre de Platon et le rationalisme grec, Coursil (1995) décrit cette théorie comme le renversement de la raison sur elle-même. Avant d'étudier le monde, la raison s'étudie elle-même. L'auteur décrit une posture de gratuité de l'activité humaine. Délaissant toute activité humaine (construire, décrire, prévoir...) la pensée se prend elle-même pour objet et réfléchit à ce qu'elle fait quand elle réfléchit. Il s'agit d'une pensée à rebours, cette méthode de renversement se nomme « analytique ». Descartes (1637) dans le Discours de la Méthode, précise que si la pensée appartient à tout le monde, en revanche, réfléchir à l'inverse, nécessite quelque apprentissage.

A l'époque de la Grèce Antique, le concept de réflexivité tel qu'il existe aujourd'hui, n'est pas nommé. Toutefois il est évident que Platon (424-347 av. JC), Kant (XVIIIe), et les autres sont à l'origine de la découverte de ce concept. Ils posent les bases du concept de réflexivité, en décrivant cette activité de la pensée qui se retournant, ou plus précisément se renversant sur elle-même, permet de réfléchir et d'analyser ce qui s'offre à priori à nos sens et à notre pensée. Il s'agit d'une pensée à un second niveau, appelé aussi métacognition en psychologie. La philosophie rejoint ici la psychologie, visant la même finalité, connaître ses propres mécanismes de fonctionnement en étant pleinement conscient des interférences (nos sens).

1.1.5. L'apport sociologique et anthropologique : activité productive et activité constructive

En sociologie et en anthropologie, la réflexivité consiste à appliquer les outils de l'analyse à son propre travail, ou à sa propre réflexion, et donc d'intégrer sa propre personne dans son sujet d'étude. Gaucher (2008, p.8) précise que dans le domaine des sciences sociales, la réflexivité constitue un processus cognitif qui « est devenu autant une

exigence scientifique qu'une condition anthropologique ». Pour une bonne réflexivité, ajoute-t-il :

Le chercheur doit comprendre son habitus et ses cadres sociaux et objectiver sa relation à l'objet (pourquoi ça l'intéresse, etc.). Cette réflexion doit être réalisée à deux reprises : lors de l'élaboration du terrain et lors de l'interprétation des données ()

Ce qui est mis en avant cette fois c'est le contexte et le moment dans lequel cette réflexivité s'exerce. Pour le praticien réflexif ces deux éléments sont à interroger. Par ailleurs pour le professionnel, le contexte dans lequel il exerce est constitutif de son identité professionnelle.

En anthropologie, la réflexivité est un processus, inhérent à la condition de l'homme. La réflexivité a permis à l'homme, à la fois de se développer mais aussi de développer des actions plus adéquates à son environnement au travers d'activités productives. Or pour qu'il y ait une activité productive, il faut au préalable, une activité constructive.

Développant ses travaux sur la didactique professionnelle, Pastré (2011) voulant étudier l'articulation entre le modèle cognitif et le modèle opératif, est amené à préciser le sens de la notion d'apprentissage, en se basant sur une distinction opérée par Marx qui définit l'activité productive (en travaillant l'homme transforme le réel) et l'activité cognitive (en transformant le réel l'homme se transforme lui-même). Il en détermine deux, le premier qu'il décrit comme un processus anthropologique fondamental, dans lequel l'humain ne peut agir sans produire de ressources pour gérer et orienter son action. L'activité se déroule alors dans les lieux de travail (usines, atelier...). Le deuxième où l'apprentissage devient une activité à part, instituée comme pratique spécifique, placée dans un cadre institutionnel (l'école).

Pastré (2011) distingue alors que « le modèle cognitif est l'ensemble des savoirs dont dispose un sujet pour comprendre le fonctionnement d'un objet » et que le modèle opératif est « orienté par le but de l'action et le diagnostic de la situation qu'elle implique ».

Ochanine (1981) établit une différence entre ce qu'il appelle « image cognitive » et « image opérative ». L'image cognitive dit-il, décrit un objet en énumérant ses principales propriétés. L'image opérative décrit ce même objet en retenant les propriétés qui sont utiles pour l'action qu'on veut faire sur cet objet.

Cette distinction a constitué la base de l'organisation de l'apprentissage, on apprend d'abord la théorie et ensuite la pratique. Cette idée a donné lieu en formation pour adulte à un modèle applicationniste. En effet, l'idée a longtemps été véhiculée que si le stagiaire était en mesure de suivre à l'identique le modèle constitué par son tuteur, alors il deviendrait à son tour un bon professionnel. Aujourd'hui l'émergence de la pratique

réflexive dans la formation permet de construire un mode opératif à partir de deux sources, le modèle cognitif mais aussi l'exercice de l'activité elle-même. Schön (1983) décrit une « conversation avec la situation », l'apprentissage pratique consistant, écrit Pastré, à réorganiser le modèle cognitif en fonction du but de l'action afin de diagnostiquer les situations.

L'idée forte à retenir au regard de ces différentes approches, est que la réflexivité constitue une réflexion dans son acception : « réfléchir sur ». Ce qui différencie les approches psychologique, philosophique, sociologique et anthropologique, c'est l'objet de la réflexion. En effet la réflexion peut porter sur sa propre pensée, elle peut porter sur soi (la personne), sur son travail, sa démarche avec pour finalité un développement personnel (soi) ou un développement professionnel (ses actions), voire les deux. Quelle que soit l'approche, le but recherché est d'optimiser sa démarche ou ses performances. Ce qui fait l'objet de ce présent travail, c'est avant tout la question de la professionnalisation des stagiaires. Cependant dans les métiers de l'humain il ne peut y avoir de développement professionnel sans développement personnel. Le métier de CPE est au cœur de cette articulation.

Même si la richesse du champ lexical invite à interpréter le concept de réflexivité de manières diverses, néanmoins il faut arriver à trouver dans l'abondante littérature sur le sujet, un début d'éclairage qui permette d'appréhender les concepts plus clairement. Dans la mesure où il s'agit de réfléchir sur le métier, et d'entrer avec les stagiaires dans une professionnalisation au cours de l'année de titularisation, l'approche socioconstructiviste développée par Schön (1983), apparaît comme étant la plus pertinente au regard de l'objet d'étude.

Sa définition du processus de réflexion, dans et sur la pratique, comme un processus de recherche « qui relie l'art de la pratique dans le cas d'incertitude et de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique » est utile au présent travail. Partant de l'expérimentation, précise-t-il, le professionnel met en œuvre des conditions lui permettant de favoriser la comparaison et l'élimination d'hypothèses. L'hypothèse qui résiste le mieux est retenue. Schön distingue trois formes d'expérimentation décrite dans l'étude de Saussez, Ewen, Girard, (2001, p.75) : l'exploration, la vérification du geste et la vérification d'hypothèses.

Dewey (1993, p.165) propose une définition similaire dans laquelle l'expérience réflexive est également une démarche d'investigation, qu'il définit comme :

La transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée, en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives, qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié ()

C'est-à-dire que l'expérience ne devient occasion d'apprentissage, que si elle est le départ d'une réflexion. La prise de conscience du caractère problématique d'une situation, doit conduire à une réflexion qui va permettre la recherche et l'élaboration d'hypothèses pour transformer celle-ci. L'investigation médiatise le passage d'une forme d'expérience, à l'expérience réflexive. Les auteurs (Saussez, Even, Girard, 2001, p.76) notent au passage la proximité de la pensée de Dewey (1938-1993) et celle de Vygotski (1934-1997) pour qui « la conscience est l'expérience vécue, d'une expérience vécue médiatisée par le langage ».

Ces deux définitions permettent de clarifier le concept de réflexivité. Une fois retenue l'idée d'un processus de recherche qui fonctionnerait sur le mode de l'investigation et l'élaboration d'hypothèses, ayant pour objectif une résolution de problème, prenant en compte à la fois le contexte, le moment de l'action et l'objet d'étude, il reste toutefois à distinguer et à définir la posture réflexive, la pratique réflexive et le rôle joué par l'analyse de pratique dans le développement de la posture réflexive.

1.2. Posture réflexive et pratique réflexive :

1.2.1. Posture réflexive

La posture réflexive précède la pratique réflexive. La posture réflexive est sporadique, elle est liée à la rencontre d'une difficulté ponctuelle qui va nécessiter d'être dans une posture réflexive pour la résoudre. Toutefois si cette posture est régulière et maintenue, alors elle devient une pratique réflexive.

Schön (1983) défend l'idée que le praticien réflexif ne quitte pas sa posture de praticien réflexif. Quelques années plus tard Balas-Chanel (2012, p.4), propose une définition de la posture réflexive et de la pratique réflexive qui vient éclairer ces deux concepts. « La posture réflexive est une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité ». Elle cite en exemple une personne à qui on demanderait de décrire sa journée, il y a de fortes probabilités, dit-elle, pour qu'il vous parle de ce qui s'est passé durant cette journée (l'incident professionnel, le nouveau collègue qui est arrivé et la première impression qu'il lui a fait, ...) et non de ce qu'il a fait,

lui-même, durant ces événements (comment il a réagi devant cet incident, ou comment il a accueilli ce nouvel arrivant).

Il est à retenir que cette posture n'est pas spontanée et qu'elle oblige le praticien à faire un effort. Il s'agirait donc d'une posture dynamique qui serait plus en relation avec, l'action.

1.2.2. Pratique réflexive

Concernant la pratique réflexive, Balas-Chanel (2012, p.4) affirme qu'on peut dire que l'on pratique un sport, une activité culturelle ou religieuse, si cette pratique est régulière. Il en va de même pour la pratique réflexive :

Pratiquer la pratique réflexive, c'est adopter cette posture réflexive, de manière régulière et intentionnelle, dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir, ou de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives ()

La pratique réflexive, ajoute-t-elle, « c'est réfléchir sur sa pratique, sur son action ». Cette définition vient renforcer l'idée émise par Schön (1983), que cela peut avoir lieu pendant l'action, mais aussi se faire a posteriori, dans des moments consacrés à ce retour réflexif.

Dès lors il faut réussir à créer les conditions d'entraînement, pour rester dans le registre sportif, et les moments d'exercice de cette pratique. Les textes qui régissent la formation initiale, doivent être en mesure de s'adapter et de poser officiellement ce cadre qui garantisse la pratique de la pratique réflexive.

Une fois la distinction établie entre posture réflexive (caractère sporadique) et la pratique réflexive (caractère régulier), le lien qui les unit apparaît plus clairement. En conclusion à cette sous partie, il est possible d'affirmer que la posture réflexive précède la pratique réflexive, et que pour acquérir une posture réflexive il faut pratiquer l'analyse de pratique, non pas de manière occasionnelle, mais au contraire de manière régulière et intentionnelle comme l'affirme Balas-Chanel (2012). Autrement dit, c'est l'analyse de la pratique comme outil de pratique réflexive, qui permet à la posture réflexive d'émerger et de se construire. Conscients de l'importance de cette démarche, les professionnels de l'éducation se sont intéressés de près au développement des pratiques réflexives, par le biais de l'analyse de la pratique professionnelle, dans la formation initiale des enseignants, en témoignent les textes officiels parus ces dernières années.

1.3. Le point de vue didactique

1.3.1. Une période de réforme : un cadre institutionnel propice au développement des pratiques réflexives

La complexité du concept de pratique réflexive développée ci-dessus est également liée à l'émergence du concept de professionnalisation dans les métiers de l'enseignement. En effet, il a fallu passer d'un concept de métier, à un processus de professionnalisation où les compétences sont à construire. Le cahier des charges de la formation initiale de la formation continue des personnels d'enseignement et d'éducation, s'est enrichi depuis 2007 d'un référentiel métier, qui décline les dix compétences autour desquelles s'organise la formation. Ces personnels doivent au terme de leur formation initiale, montrer une capacité à faire face aux exigences professionnelles réelles en situation, renvoyant au développement des compétences multiples.

Depuis la rentrée 2010, la dimension préprofessionnelle intègre les « Masters de l'enseignement, de l'encadrement et de la formation », imposant un autre modèle d'alternance. Les étudiants, dès la première année (Master1) réalisent un stage d'observation, puis de pratique accompagnée, tout en préparant le Master et le concours. En deuxième année (Master 2), une fois les épreuves écrites du concours terminées, les étudiants bénéficient d'un stage en responsabilité, tout en préparant les épreuves orales du concours. La session dite rénovée (2013-2014) du concours destiné aux personnels d'enseignement et d'éducation, basée sur un référentiel enrichi de quatre compétences communes supplémentaires, prévoit d'introduire un stage d'une année entre les épreuves écrites et orales du concours. Ces épreuves orales différées permettent aux candidats d'arriver plus enrichis professionnellement à l'épreuve finale du concours.

Les années 90 ont marqué une évolution majeure, jusqu'alors le concept métier était fondé sur un modèle applicationniste (transmission magistrale, idée d'un modèle à imiter etc.). À partir de Schön (1993), cette conception est remplacée peu à peu par l'objectivisme, théorie qui stipule que la pratique constitue un objet à appréhender par la réflexion, le conseil, la démonstration. Le processus de professionnalisation devient un modèle d'alternance, la réflexion intervient dans et sur l'action. Dès lors le concept d'analyse de pratiques professionnelles apparaît dans les discours et les textes de l'Éducation nationale. Il répond manifestement à un besoin correspondant aux changements sociétaux, à la diversité des publics au sein de la formation initiale et

continue, aux programmes, aux recrutements des enseignants et d'une manière plus générale à tout ce qui concerne l'évolution du métier d'enseignant. Sans prétendre à une quelconque exhaustivité, voici quelques extraits de textes émanant du ministère de l'Education nationale qui montrent à quel point l'analyse de la pratique est présente dans les esprits depuis les années 90.

En 1994, une note de service relative au référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaires en fin de formation initiale stipule que :

C'est un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation. Ceci implique que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon des modalités qui permettent au stagiaire de prendre le recul nécessaire à l'analyse de son activité (...). Il doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement ()

En 2002, le bulletin officiel du mois d'avril généralise la mise en place des dispositifs d'analyse de la pratique dans tous les Instituts Universitaire de Formation de Maîtres (IUFM), comme enjeu de professionnalisation des enseignants.

En 2007, le premier bulletin de l'année relatif au cahier des charges de la formation initiale des maîtres en IUFM réaffirme le principe de l'alternance.

C'est là tout le sens d'un dispositif associant dans un continuum la formation disciplinaire, la connaissance du terrain et de l'environnement économique et social, la formation didactique et pédagogique fondée sur les études de cas tirées de situations vécues des stagiaires et sur un aller-retour permanent entre la pratique et la théorie ().

Les nouvelles dispositions concernent également un référentiel qui déclinent dix compétences à acquérir et prévoit l'allongement de la période de formation :

L'organisation de la formation professionnelle en trois ans, articulant formation initiale et formation continue, constitue le point de départ indispensable d'une formation professionnelle tout au long de la vie ()

En 2013, un arrêté vient ajouter la compétence 14 au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, précisant que les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation doivent :

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques, se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques, réfléchir sur sa pratique -seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action (...) ()

Depuis 1989 l'APP est en congruence avec la loi d'orientation notamment parce qu'elle permet de rendre l'enseignant acteur, voire auteur, de sa formation. Á l'évidence, il apparaît primordial de généraliser l'analyse de pratiques en formation et au plan de

l'accompagnement de l'entrée dans le métier. À l'exception de Balint, psychiatre et psychanalyste hongrois, qui dès les années cinquante fonde les premiers groupes d'APP, la question de l'APP dans la formation des enseignants ou des formateurs reste encore un concept relativement récent à l'Éducation nationale.

La forte incitation ministérielle inscrite dans les textes officiels, suffit-elle à promouvoir cette nouvelle manière d'aborder la formation dans le milieu enseignant ? Ne serait-il pas judicieux d'interroger la pertinence des modalités de l'entrée de l'APP dans le monde de l'éducation. Pourquoi le stagiaire doit-il se construire une posture réflexive, comment le tuteur accompagne-t-il la construction de cette posture ?

1.3.2. De l'intérêt de se construire une posture réflexive

Les travaux du sociologue Perrenoud (2004), l'ont conduit à s'interroger sur la manière de former des praticiens réflexifs en formation initiale. Il distingue au moins trois enjeux de formation, l'acquisition d'une posture réflexive, (d'une attitude ouverte, d'une éthique de la réflexion), le développement d'un savoir-analyser, et l'appropriation de savoirs sur l'action. L'objet de la présente étude s'intéresse prioritairement au premier enjeu, celui de l'acquisition par le stagiaire d'une posture réflexive pendant sa formation initiale. Les travaux de Perrenoud ont le mérite de poser les enjeux que devraient viser la formation, reste à savoir comment les mettre en œuvre au sein de la formation initiale des personnels d'enseignement et d'éducation dévolue aux Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE).

Dans le cadre du plan de formation des professeurs stagiaires, l'ESPE de Martinique, propose deux modules où il est question d'analyse de pratiques professionnelles. Le premier intitulé « analyse de la pratique », d'une durée de douze heures sous forme de travaux dirigés, et le second intitulé « analyse de situations complexes en établissement scolaire » qui s'étale sur quatre heures. Il s'agit de permettre aux enseignants et aux CPE, d'envisager le métier du professorat et de l'éducation « autrement ».

Dubar et Tripier (1998) viennent préciser ce qui se cache derrière cet adjectif « autrement ». Le métier ou la profession selon la définition de Dubar et Tripier (1998) ne s'apprend pas seulement par imitation ou par reproduction. Il s'apprend aussi et largement par reconstruction, par réinterprétation, par réappropriation, mais également par une mise à distance qui permet un regard neuf sur les événements vécus.

Le développement réflexif est le concept qui sous-tend cette visée professionnalisante. En effet le métier n'est plus un modèle qu'on applique mais une profession qui évolue à partir de compétences qui se construisent au fil de la pratique. Les métiers de l'humain induisent que l'on se forme en partie sur sa propre expérience. La pratique réflexive, affirme Perrenoud (2004), fait de toute expérience vécue, un moment d'apprentissage. Ainsi, chaque praticien capitalise des savoirs qu'il peut réinvestir pour résoudre de nouvelles problématiques professionnelles.

La posture réflexive a plusieurs fonctions : la première est d'avoir un regard critique mais constructif sur sa profession ; la deuxième est d'assurer une autonomie au professionnel ; la troisième est de problématiser les difficultés afin de résoudre les problèmes rencontrés ; la quatrième est de permettre un travail collaboratif ; la cinquième contribue à un travail créatif et original. Cette réflexion est à mettre en lien avec les dimensions de l'APP, outil indispensable à l'émergence de la posture réflexive. Faisant la synthèse des travaux existants, Schön (1993), Fablet (2004), Jorro (2012), il est possible de distinguer trois dimensions de formation dans l'analyse de pratique professionnelle : la dimension critique, la dimension opérationnelle et la dimension formative.

Dans la dimension critique régulatrice Jorro, (2012), affirme que le professionnel découvre de nouvelles pistes d'action et ainsi développe sa créativité, en prenant du recul sur sa propre posture. Il apporte sa propre vision (originalité) de son travail, en acceptant de ne pas être d'accord avec tous les acteurs (l'institution en général), et d'en faire une valeur ajoutée à sa propre pratique. L'analyse de pratique s'inscrit comme une démarche métacognitive de formation professionnelle. Les objectifs assignés au dispositif d'analyse de pratique visent, par le biais de la métacognition, à améliorer les pratiques, à faire évoluer les représentations du métier, à développer une meilleure intelligibilité des situations, à amener le professionnel à penser sa pratique et à théoriser son action afin d'aider à la prise de conscience. L'apport psychologique apparaît à cette occasion, avec le développement des capacités de penser sa pratique, de planifier une tâche, de la faire évoluer, et d'innover.

Dans la dimension opérationnelle, il s'agit de traiter de situations professionnelles concrètes rencontrées dans la pratique et apportées par le praticien. Ici, en abordant la résolution de problématiques concrètes, l'analyse de pratique est utilisée à des fins de professionnalisation car elle permet de travailler la dimension identitaire dans la construction du métier. L'analyse de pratique professionnelles écrit Fablet (2004, p.105) :

A pour principale finalité la construction de l'identité professionnelle des praticiens, dans ses différentes composantes : renforcer les compétences requises dans les activités

professionnelles exercées, accroître le degré d'expertise, faciliter la compréhension des contraintes et des enjeux spécifiques des univers socio-professionnels et développer les capacités de compréhension d'ajustement d'autrui (...) ()

Dans la dimension formative (Fablet 2004), l'analyse de pratique professionnelle apporte un soutien à la réflexion engagée par des apports de contenus et la diversité des actions, mis en lumière avec l'aide du groupe. Cette dimension favorise le travail collaboratif. Ces apports permettent au professionnel de s'appuyer sur de nouveaux outils concrets pour faire évoluer sa prise de confiance et sa pratique professionnelle.

Les dimensions opérationnelle et formative mettent en relief l'apport sociologique, en insistant sur la construction de l'identité professionnelle, conférée par le contexte socio-professionnel, qui favorise le travail en équipe.

A plus long terme, l'APP permet d'enrichir l'autonomie et la responsabilité du professionnel, en provoquant une attitude de questionnement et de compréhension nécessaire à la distanciation pour une analyse plus lucide. En cheminant à travers ces trois dimensions, le professionnel se construit une posture de «praticien réflexif». En effet, si l'on se base sur le modèle de praticien réflexif de Schön (1993) qui comprend deux niveaux de réflexion, la réflexion dans l'action (qui consiste en une prise de conscience de certains éléments de la pratique en action), et la réflexion sur l'action (qui conduit l'enseignant à prendre une distance vis-à-vis de sa pratique quotidienne et à s'interroger sur le contenu et les raisons qui justifient certaines décisions), le praticien passe par quatre étapes de réflexion : la phase de déclenchement où le praticien prend conscience d'un aspect de sa pratique ; la phase de cadrage pendant laquelle le praticien identifie les particularités de cet aspect ; la phase de recadrage où le praticien remet en perspective cet aspect à la lumière de ses expériences passées et la planification qui permet au praticien de prévoir ses actions futures. Ces phases se retrouvent dans tous les protocoles d'analyse de la pratique professionnelle.

Au regard de la méthode proposée par Schön (1993), la difficulté, voire le défi, qui s'offre au tuteur, est de développer la posture réflexive du stagiaire en le mettant dans les conditions qui favorisent sa pratique réflexive. Cette démarche suppose que le tuteur non seulement aménage un temps, mais également soit outillé pour favoriser l'émergence de la posture réflexive du stagiaire à travers des dispositifs de pratique réflexive adaptés. L'analyse de la pratique constitue un de ses outils, cependant il est nécessaire de bien en comprendre l'origine, les modalités de mise en œuvre, les finalités ainsi que les différents dispositifs pour en faire un usage pertinent vers la professionnalisation.

2. L'analyse de la pratique (APP) comme outil d'émergence de la pratique réflexive

La dénomination APP fait référence à des dispositifs très divers du point de vue de leurs finalités, de leurs méthodologies, de leurs conditions de réalisation, ou encore de leurs effets attendus sur les praticiens. Pour en comprendre le sens, il est utile de se référer à une définition générale de l'analyse des pratiques. Celle proposée par Blanchard-Laville et Fablet (1999, pp. 285-286) paraît assez complète :

Ce sont des activités qui, sous cette appellation, analyse des pratiques, ou une appellation similaire, sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue (...) concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (...) ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (...). Les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées ()

Cette définition, certes un peu longue, a le mérite de préciser en quelques lignes le cadre dans lequel s'exercent ces activités, d'en préciser le public qui en est destinataire, la finalité mais aussi la procédure. L'APP apparaît comme un outil de formation particulièrement intéressant pour les professionnels qui travaillent sur l'humain (enseignant, formateurs, psychologues, thérapeutes, travailleurs sociaux). Elle devient donc un recours dans la formation à ces métiers dits relationnels, où une partie importante du travail ne peut être prescrite. En effet reposant sur le déroulement en temps réel de l'action, le praticien est obligé de construire en permanence des réponses adaptées à des situations toujours singulières.

2.1. Finalités de l'APP

Les différents dispositifs d'analyse de pratique ont tous comme objectifs d'aider les professionnels à se perfectionner, à comprendre leurs ressources, ou à développer leur identité professionnelle. Que ces dispositifs s'inspirent de l'approche Balint, dans le milieu médical, ou de l'approche réflexive de Schön (1993), dans le milieu de l'éducation, ils ont tous en commun d'utiliser la situation de travail comme point de départ de la réflexion du

professionnel. Ainsi, grâce à l'analyse de pratique, ce n'est pas par une formation classique, basée sur la transmission de savoirs ou de savoir-faire, que le professionnel va développer ses compétences, mais bien par une analyse, dans l'après-coup de la situation, que le professionnel met à jour ce qu'il a appris. Le caractère réflexif caractérise la démarche d'analyse de pratiques. Il s'agit par la réflexion sur les pratiques et sur les savoirs pratiques, à l'aide d'outils théoriques, de passer du discours spontané intuitif sur les pratiques, à un discours professionnel, réfléchi, raisonné, argumenté, travaillant sur les savoirs pratiques pour intégrer, outre la dimension personnelle (critique), les dimensions interpersonnelle et professionnelle (opérationnelle et formative).

2.2. Modalités de mise en œuvre du dispositif d'APP

À travers le dispositif d'analyse de pratique, le professionnel est invité à analyser des moments de pratique dans un groupe guidé par un ou plusieurs animateurs. Les séquences s'appuient sur des cas concrets qui traduisent des pratiques subjectives, selon une démarche qui se déroule en cinq temps.

Dans un premier temps, un praticien expose un cas qui l'interroge ou le préoccupe. Dans un deuxième temps, le groupe d'une moyenne de douze participants, s'approprie la compréhension de la situation en formulant des questions factuelles. L'exposant peut repérer les déterminants, les invariants de sa pratique et les fondements de ses choix. Dans un troisième temps un jeu d'hypothèses de compréhension, selon différents points de vue, élargit le champ des représentations de la situation exposée, et aide à investiguer les différents facteurs en jeu dans la situation (individuels, groupaux, institutionnels, relationnels), qui souvent ne sont pas identifiés in extenso par le praticien. La pratique exposée peut être travaillée dans une perspective professionnelle plus générale, quand la situation exposée s'y prête. Le dernier temps peut être consacré à des propositions d'actions, sans retour sur la situation exposée, qui offrent à l'exposant un éclairage nouveau enrichi des apports du débat.

Lors du déroulement de l'analyse de pratique un certain nombre de règles doivent être respectées : celle du libre arbitre qui suppose un travail impliquant, celle de la confidentialité, celle de la bienveillance, et donc du non jugement, et celle de non complaisance qui permet un travail collectif en profondeur. L'animateur est garant de la force du cadre qui est obligatoire pour arriver aux objectifs.

Dans les APP, au-delà des trois dimensions précitées (opérationnelle, régulatrice, formative), les participants développent des compétences nécessaires à leur propre développement : savoir repérer les silences qui font sens, comprendre que le silence est nécessaire à l'élaboration et à la compréhension de l'expérience, apprendre à respecter les silences et leur importance, dépasser sa peur éventuelle du silence, savoir faire preuve d'une qualité d'écoute, de questionnement, de communication, savoir utiliser la reformulation.

Les techniques de reformulation participent à une écoute active. Elles permettent de faire repréciser le sens. Elles ont un effet tremplin qui invite le narrateur à poursuivre, sans avoir la sensation d'être face à un interrogatoire imposé. Elles ont pour but également de respecter le point de vue du narrateur et non d'induire et de suggérer un sens, savoir analyser sa pratique et favoriser une démarche réflexive. Ce qui ne signifie pas analyser celle des autres.

L'analyse de pratiques professionnelles accorde de l'importance à l'expérience du sujet. Le professionnel-narrateur analyse son expérience, prend de la distance et donne du sens à son expérience et à ses émotions. Cette démarche réflexive se veut développante, en ce sens où le professionnel acquiert une capacité à auto-analyser les situations professionnelles qui l'interrogent, le perturbent ou lui posent problème. Ainsi, les APP ont pour objectif de favoriser l'autonomie des participants et paradoxalement, c'est le groupe qui va permettre cette autonomie.

2.3. Les différents dispositifs d'analyses de la pratique (GAP)

Jacques Nimier (2008) retraçant l'histoire des groupes d'analyse de pratique, présente les fondateurs de l'APP. Selon lui, l'APP trouve son origine dans le corps médical avec Freud puis, peu à peu, s'adapte au milieu enseignant, non sans consommer une certaine rupture avec la psychanalyse. Pour moi, écrit Jacques Nimier, « l'origine des Groupes d'Analyse de Pratique (GAP) remonte à Freud et à la question de savoir comment transmettre la psychanalyse ». Dès le début Freud a affirmé qu'elle ne pouvait s'enseigner à l'Université car elle demandait d'avoir vécu soi-même une analyse. Il institue donc une « psychanalyse de contrôle » pour résoudre le problème qui permet à l'analyste novice de « travailler sa pratique ».

Nimier poursuit en évoquant Balint, (psychiatre et psychanalyste d'origine hongroise), à qui on pense surtout en raison de son travail avec des groupes de médecins et

sa méthode de supervision permettant d'analyser leur pratique. On pense moins à sa préoccupation de l'époque qui était de former des personnes en nombre et notamment des travailleurs sociaux amenés à intervenir sur des problèmes d'ordre relationnel.

C'est en 1945, que les premiers groupes où on analyse sa pratique à partir de l'exposition de cas concret, voient le jour. Lemaire, Docteur en psychiatrie et psychanalyste puis professeur de psychologie à Paris V, crée avec des collègues l'Association française des centres de consultations conjugales. S'inspirant des groupes Balint il forme en grand nombre des conseillers conjugaux.

En 1973 Lévine adapte la méthode au milieu enseignant, en créant les Groupes de Soutien au Soutien, les GSAS. Les participants y travaillent les notions de transfert et de contre-transfert sous la conduite d'un animateur par le biais de la méthode de la co-réflexion.

En 1975 De Perreti définit un protocole pour les Groupe d'Analyse de la Pratique (GAP), inspiré des méthodes de Carl Rogers. Il introduit ainsi une coupure avec la tradition purement psychanalytique facilitant l'entrée dans le monde enseignant en levant quelques réticences. Il pose l'hypothèse qu'on peut remplacer la formation d'un animateur par l'application d'un protocole rigoureux en cinq étapes dans le fonctionnement du groupe. C'est grâce à cette hypothèse que les groupes d'analyses de la pratique se sont démocratisés au sein de l'école.

2.3.1. Les groupes Balint

Prétendre pouvoir présenter les groupes d'analyse de la pratique de manière exhaustive serait bien présomptueux. En s'inspirant des travaux de Robo, seuls quelques exemples de groupe d'analyse de pratiques professionnelles, parmi les plus connus, seront évoqués.

Les groupes Balint-enseignant sont des groupes d'analyse de pratiques construits à l'instar des groupes de recherche-formation, pour des omnipraticiens sous le contrôle d'analystes. Initiés dans les années 1960 par Enid et Balint, ils fonctionnent sur des études de cas librement commentés autour de trois axes : la relation médecin-malade, le contre-transfert du médecin envers le patient, le rôle du leader (moniteur, animateur). Ces groupes ne dépassent pas quinze participants et réunissent des personnels de l'éducation. Ils sont

animés, si possible, par un psychanalyste, ou par un psychologue clinicien, ou par une autre personne ayant acquis une bonne expérience du groupe Balint.

L'objet du travail de l'analyse est un cas évoqué par un participant, en lien avec sa pratique et une difficulté rencontrée. L'objectif n'est pas de permettre une analyse personnelle, encore moins de soigner. Ce n'est pas non plus l'étude clinique de cas (d'un enfant ou d'un stagiaire à problème), ni l'analyse didactique (au sens pédagogique du terme). Ce dont il s'agit, c'est de former, en travaillant sur le système de relations et d'émotions dans la situation évoquée, à l'articulation du professionnel et du personnel, et ce avec beaucoup de précautions.

L'objectif est, grâce au langage, par le biais d'un récit suivi de questions-réponses, d'évocations, d'hypothèses, « de faire prendre conscience intellectuellement et affectivement des processus inconscients en jeu » (Blanchard-Laville, 2001) dans la relation pédagogique-éducative ou de formation analysée.

L'intérêt du groupe Balint-enseignant, précise Imbert (2000) est de provoquer une sorte de résonances entre les participants, parfois plusieurs semaines après. Et ceci tout particulièrement parce que, grâce à la posture du moniteur, la parole ne se boucle pas sous le poids de réponses et d'un savoir obturant, mais demeure travaillée par des effets de vérité. Il revient alors à chacun des participants de construire ses réponses, son propre savoir.

Ces groupes à caractère psychologique, sont surtout constitués de professionnels ayant déjà une expérience solide. Ils ne sont cités qu'à titre d'exemple car pas utilisés en formation initiale. Il est utile cependant de rappeler l'origine des pratiques réflexives qui ont permis à l'analyse de pratique de se vulgariser.

2.3.2. Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE)

Le GEASE, dispositif d'analyse de pratiques développé dans les années 70, s'intéresse plus particulièrement à l'analyse de situations professionnelles. Le GEASE prend avant tout en compte le processus, le sens, mais pas le contenu. Ce travail d'analyse de pratique, transposé à une problématique de communication, permet d'explorer, toutes les hypothèses possibles d'un problème, en se mettant à la place de chacun des acteurs concernés, pour dépasser les aprioris, les jugements de valeur, et pour ne rester concentré que sur l'analyse factuelle d'une situation. Perez-Roux (2012) développant une réflexion

sur la réflexivité en formation initiale des enseignants, précise que le GEASE est un dispositif particulier destiné à comprendre la complexité des situations éducatives, en utilisant plusieurs cadres interprétatifs (éthique, pédagogique, didactique, institutionnel...). Une séance habituelle de GEASE comprend dix à douze personnes, dure environ 2 heures 30 à 3 heures et comprend sept étapes.

L'analyse de situations professionnelles complexes constitue une variante du GEASE. Obin (1993), alors inspecteur général de l'Éducation nationale met au point cette méthode empiriquement lors d'un séminaire qu'il anime entre 1991 et 1993 dans le cadre de l'IUFM de Lyon. S'appuyant sur son expérience de formateur dans la formation des personnels de direction, il base sa méthode sur l'étude de situation professionnelle complexe tout comme le GEASE. L'intérêt est porté à l'événement ou à la série d'événements. Il ne s'agit, en outre, pas seulement d'analyser mais d'apporter des connaissances au travers d'une situation qui sert de support projectif.

La différence dans l'analyse de la situation professionnelle réside dans le fait que le point de départ n'est pas une situation vécue achevée mais bien une situation suspendue, dans laquelle les décisions n'ont pas été encore prises : la narration (1 à 2 pages dactylographiées) s'arrête avant que la situation ne soit dénouée, ou que le cas ait été résolu. Par ailleurs s'adressant prioritairement à des chefs d'établissement en formation, Obin (1993) cherche à mettre au point une grille d'analyse pertinente centrée sur l'action. Les grilles d'analyse habituelles (psychologiques, psychosociologiques...) sont extérieures au champ professionnel des personnels d'encadrement observe-t-il. « Elles permettent d'éclairer une situation mais rarement de mieux agir ». Il propose donc une grille fondée sur les normes d'action, le droit (norme interne de l'institution), la morale et l'éthique (normes d'action intériorisée des acteurs).

Cette technique est la plus connue, quand elle n'est pas la seule, des formateurs du parcours métiers de l'éducation de l'ESPE de Martinique. En effet, la plupart d'entre eux ont eu la chance d'être formés par Obin lui-même en 2010. L'avantage de ce dispositif est qu'il est facilement adaptable par les tuteurs aux stagiaires CPE. Il est possible d'utiliser cette grille de lecture même lors un entretien. Il ne nécessite pas, pour le tuteur d'être un spécialiste de l'analyse de la pratique pour travailler de manière pertinente avec les stagiaires. À la condition cependant qu'il maîtrise le protocole imaginé par Obin.

2.3.3. Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles, (GAPP)

Jacques Nimier (2008, pp. 123-133) définit les GAPP comme un groupe stable de huit à quinze étudiants en formation initiale, ou d'enseignants en exercice qui se réunissent périodiquement pour analyser leurs pratiques pédagogiques. Ce groupe travaille avec un animateur formé pour ce genre de travail. Il peut devenir

Un lieu de sécurité, de réassurance, de référence, de stabilité dans le temps et l'espace ; un lieu où peut évoluer la représentation que les stagiaires ou les enseignants ont de leur métier, en confrontant entre eux leurs propres représentations ; un lieu où peut commencer un travail d'analyse de la pratique de chacun, ce qui demande l'instauration d'un climat de non-jugement ; un lieu où peut se faire la découverte du statut de l'erreur (...); un lieu d'apprentissage du travail en groupe (...). En un mot un lieu où il est possible d'améliorer ses capacités de communication ()

Cette méthode s'adapte particulièrement aux groupes constitués et notamment en formation initiale, mais aussi en formation continue, et s'inscrit plus dans les modules d'analyse de la pratique proposés aux stagiaires au cours de leurs périodes de regroupement à l'ESPE. Elle n'est pas applicable dans la relation duelle (tuteur-stagiaire).

2.3.4. Les groupes de soutien au soutien (GSS)

Initiés par Levine, ces groupes formés de dix à douze personnes volontaires, en général de la même discipline, valident un contrat de solidarité (chacun fait sien le cas du collègue qui expose et s'expose), le principe de non-jugement et de non-conflictualité (ni dynamique, ni psychothérapie de groupe, c'est le problème à résoudre qui est prioritaire), le respect absolu des quatre temps de la méthode. L'apprenant est restitué comme personne dans ses espaces, son histoire et son intériorité. De ce fait, le soutien au soutien correspond à un appareil groupal ayant valeur de lieu de ressourcement, de décentration et de contre-espace, permettant un changement de perception.

2.3.5. L'entretien d'explicitation

Perrenoud (2002, p.7) résume ainsi le projet de Vermersch (1987) qui a conduit à l'élaboration de la méthode de l'entretien d'explicitation.

Le projet théorique de Vermersch est de comprendre comment les gens agissent, en particulier lorsque leur action n'est pas réfléchie. C'est pourquoi il ne s'intéresse pas aux intentions ou au contexte (...). Vermersch attire cependant utilement notre attention sur la tentation constante de toute analyse : se réfugier dans les satellites de l'action, s'écarter du procédural, parce qu'il est plus difficile à saisir, étant pour une part pré réfléchi, et donc aussi, une fois formalisé, plus difficile à assumer ()

Vermersch (1987, p.30) pose les bases théoriques et pratiques d'une technique d'entretien particulière qui vise à faire expliciter les modalités de l'action. Il précise dans l'introduction de son ouvrage, « l'explication concerne en premier lieu ce qui est implicite dans la réalisation d'une action, qu'elle soit mentale ou matérielle ». Par le biais d'un questionnement guidant mais non directif, l'interviewer aide le participant à recontextualiser le moment de l'action afin de l'amener à se remémorer la manière dont il a agi implicitement. À travers ces « verbalisations vers l'expression du vécu », (p.55), trois buts sont recherchés : s'informer, aider l'autre à s'auto-informer et former l'autre à s'auto-former. Cette technique est particulièrement intéressante en formation initiale.

Contrairement aux autres dispositifs qui nécessitent d'être en groupe et de disposer d'un certain temps (2H30) pour aller au bout d'un protocole, celui-ci a l'avantage de pouvoir être mis en œuvre assez facilement lors d'un entretien entre le tuteur et son stagiaire. Cependant, il nécessite de la part du tuteur une solide formation pour acquérir la méthode.

Si l'analyse de la pratique apparaît comme un outil incontournable pour faire émerger la posture réflexive à travers une pratique réflexive régulière, en revanche la boîte à outils qu'elle propose est si vaste et si diversifiée que la difficulté consiste à choisir le bon outil. Il faut entendre par là, l'outil le plus pertinent et le plus adapté aux situations rencontrées avec les stagiaires. Certes ces différents outils ont des finalités communes évoquées précédemment, toutefois en fonction du contexte (relation duelle ou groupale, la taille du groupe), du moment (le temps dont le tuteur dispose) mais aussi de l'objet qu'on souhaite analyser (une situation complexe, un moment dans un entretien, un geste précis...), il faut opérer un choix.

II. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

1. Synthèse des notions

L'étude théorique a permis de faire un point sur les différents concepts rappelés brièvement ici.

La réflexivité selon Schön (1983) se décompose en deux mouvements complémentaires s'alimentant l'un l'autre : la réflexion en cours d'action et la réflexion sur l'action. La réflexion sur l'action amène le praticien à adopter une posture réflexive dans l'action. La réflexivité est un processus de recherche « qui relie l'art de la pratique dans le cas d'incertitude et de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique ». Elle constitue une démarche d'investigation que Dewey (1938-1993, p.165) définit comme :

La transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée, en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives, qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié ()

La posture réflexive est sporadique et précède la pratique réflexive, elle est décrite comme « une posture mentale qui n'est pas spontanée. Il s'agit de tourner son attention vers soi-même et vers son activité, plutôt que vers le contexte dans lequel s'est déroulée cette activité. », (Balas-Chanel 2012, p.4).

La pratique réflexive a un caractère régulier,

C'est adopter cette posture réflexive, de manière régulière et intentionnelle, dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir, ou de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives, (Balas-Chanel 2012, p.4) ()

C'est une sorte de débriefing que l'on opère avec soi-même. La réflexion « tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action et sur le savoir intuitif implicite dans l'action », (Schön 1994, p.84). La pratique réflexive revient à revivre mentalement l'expérience vécue pour en cerner les éléments prégnants et identifier ce qui a contribué au succès ou à l'échec de l'expérience.

L'analyse de pratique est définie par Blanchard-Laville et Fablet, (1999, pp.285-286), comme « des activités qui, sous cette appellation, analysent des pratiques, ou une appellation similaire, sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue (...) ».

La finalité quel que soit le point de vue duquel on se place, (psychologique, sociologique, psychosociologique, didactique) est de réfléchir sur son action quel que soit le moment (pendant, après...) dans le but de construire des compétences professionnelles et de les optimiser. La démarche d'investigation décrite par Schön (1983) et Dewey (1993) apparaît comme très utile à la suite du travail.

Cette clarification et cette distinction des notions permettent de réfléchir à la construction d'un cadre pertinent d'observation du terrain. Une fois la problématique et les hypothèses posées, la partie empirique développe, autour de ces notions, le protocole de recherche retenu qui permettra de rendre compte de la construction de la posture réflexive des stagiaires, à travers la pratique réflexive mise en place par le tuteur.

2. Problématique

Si les textes officiels définissent la place de la réflexivité dans la formation initiale des personnels d'enseignement et d'encadrement, s'ils affirment la nécessité d'aider le stagiaire à devenir un praticien réflexif, s'ils stipulent que l'analyse de la pratique est un outil incontournable dans le parcours de professionnalisation du stagiaire, en revanche aucun ne décrit, de manière précise, les modes opératoires qui prévalent à la mise en œuvre de cette pratique réflexive par les tuteurs.

Entre concept et réalité, les moyens dont disposent les tuteurs permettent-ils de réaliser cet objectif ? Chaque tuteur met en place intuitivement ce qu'il croit être de l'analyse de la pratique professionnelle. Cependant les tuteurs ont-ils été formés à la pratique réflexive, connaissent-ils les différents dispositifs d'analyse de la pratique qui permettent de développer la posture réflexive ?

Dès lors, comment les tuteurs accompagnent-ils les stagiaires dans la construction de leur posture réflexive ? Quels outils utilisent-ils réellement pour favoriser la pratique réflexive de leurs stagiaires et ainsi développer leur posture réflexive lors de leur formation initiale à l'ESPE de la Martinique ?

3. Hypothèses

Pour répondre à ces questions, trois hypothèses sont avancées. Premièrement, le développement d'une posture réflexive chez le stagiaire doit s'appuyer sur l'application d'un protocole d'analyse de pratique par le tuteur. Deuxièmement, l'application par le tuteur d'un protocole d'analyse de la pratique est conditionnée à sa connaissance des dispositifs existants dans le domaine de la formation. Troisièmement, le choix du protocole d'analyse de pratique est adapté à la spécificité de la situation complexe et à la dimension de posture réflexive sollicitée par cette dernière.

L'étude empirique et le protocole de recherche mis en place, doivent permettre d'observer l'usage que les tuteurs CPE font de l'analyse de la pratique professionnelle. Cette observation du terrain est l'occasion de vérifier les hypothèses posées puis de les infirmer ou de les confirmer.

III. PARTIE EMPIRIQUE

Le travail sur le contexte et les notions a permis de déterminer que l'évolution impulsée par la recherche de professionnalisation dans les métiers d'enseignement et d'encadrement, a conduit à la réforme du recrutement et de la formation initiale de ces personnels. Cette évolution pour ne pas dire révolution donne une place prépondérante à l'analyse de pratique comme modèle de formation dans le monde de l'éducation.

Les textes encadrant la formation tentent de proposer un cadrage de ce nouvel apprentissage, somme toute assez récent, sans réussir à en décrire de manière précise et détaillée les modalités. Cet état de fait laisse une large marge de manœuvre aux tuteurs, qui peut être source de créativité pour certains, mais aussi source d'inquiétude pour d'autres qui s'interrogent sur les modalités de mise en œuvre de l'analyse de la pratique dans le cadre de leur tutorat.

Cette étude s'intéresse précisément aux pratiques des tuteurs. Elle cherche à déterminer l'état des connaissances des tuteurs dans le domaine de la réflexivité et de la pratique réflexive. Elle souhaite décrire les méthodes d'analyse de pratique qu'ils utilisent le plus souvent avec leur stagiaire. Enfin elle se donne pour objectif de faire un point sur le degré de formation actuelle des tuteurs et leurs besoins en formation.

Il s'agit pour nous de travailler sur les représentations et les points de vue des tuteurs de terrain.

1. Présentation de la recherche

1.1. Choix de la population

Afin de vérifier les hypothèses posées précédemment, le protocole de recherche prévoit d'interroger quatre tuteurs CPE, ayant en charge le suivi de stagiaires lauréats du concours CPE de la session 2014. Le protocole a été présenté au cours d'une réunion de tuteurs en présence de l'inspecteur pédagogique régional de la Vie scolaire, en début d'année scolaire. La demande de participation a été faite à cette occasion et validée par l'ensemble des tuteurs. Ils se sont portés volontaires pour participer à l'étude. Ils ont

également donné leur autorisation de publier les entretiens à la condition de garantir leur anonymat.

1.1.1. Les tuteurs

La population cible se compose de quatre tuteurs, une femme et quatre hommes exerçant le métier de CPE depuis plus de dix ans. Trois d'entre eux sont impliqués dans la formation initiale ou continue de leurs collègues, depuis au moins quatre ans. Il faut préciser qu'il existe cette année cinq tuteurs pour sept stagiaires. Étant le cinquième tuteur, ayant en charge deux stagiaires, nous nous sommes exclues de la recherche.

Tableau 1 : Caractéristiques de la population cible

Tuteurs	A	B	C	D
Sexe	Homme	Homme	Femme	Homme
Expérience professionnelle	12 ans	15 ans	12 ans	24 ans
Expérience En formation	5 ans	6 mois	4 ans	20 ans
Nombre de stagiaires	1	2	1	1

1.1.2. Rôle et missions des tuteurs de stagiaires lauréats de concours

Afin de comprendre le rôle de tuteurs, nous rappelons ici les missions des tuteurs ainsi que les profils des stagiaires bien qu'ils ne fassent pas partie de l'étude.

La mission des tuteurs est clairement définie par les textes (la circulaire n° 2010-103 du 13 juillet 2010) qui encadrent la formation initiale. Elle a été rappelée dès l'introduction :

À la fois expert de la pratique (...) et garant d'une articulation efficace et éprouvée entre savoirs théoriques et la pratique professionnelle, capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations (...), le tuteur accueille, accompagne et exerce des activités de tutorat auprès des stagiaires ()

Les cinq stagiaires dont il est question sont des lauréates de la session 2014.

Cependant trois d'entre elles sont issues de la session exceptionnelle 2014 (2013-2), elles sont titulaires du Master MEEF encadrement éducatif. Elles effectuent leur deuxième année de stage avec un service complet et bénéficient de modules de formation à l'ESPE en 2014-2015.

Les deux autres ont participé à la session renouvelée. Elles bénéficient d'une formation par alternance, qui articule une formation partagée entre une mise en situation professionnelle sur un demi-service accompagnée d'une formation à l'ESPE. L'une d'entre elles est titulaire du Master 2, l'autre inscrite en deuxième année du parcours encadrement éducatif, doit le valider au cours de l'année 2015. Ces stagiaires bénéficient d'un double tutorat réalisé à la fois par un tuteur dit de terrain et un tuteur ESPE.

1.2. Choix de la méthode

La recherche se centrant essentiellement sur les quatre tuteurs CPE, nous souhaitons obtenir un discours sur leurs pratiques, un aperçu de leurs représentations, ainsi que la perception qu'ils ont de la pratique réflexive, de l'analyse de la pratique et de leur propre pratique.

1.2.1. La recherche qualitative

La recherche qualitative est un ensemble de techniques d'investigation. Elle a pour avantage de permettre l'obtention d'un aperçu des représentations et de la perception de la population étudiée. L'inconvénient est que les résultats de l'observation ne peuvent aisément faire l'objet d'analyse de statistiques et ne peuvent être généralisés. En effet l'observation porte sur un échantillon très réduit et donc pas représentatif.

Elle ne permet d'obtenir qu'un aperçu d'une perception à un instant T d'un phénomène du point de vue des individus interrogés. De plus, elle se caractérise par une haute complexité du traitement des données.

Par ailleurs, l'usage prévoit qu'avant de démarrer une recherche, le chercheur s'enquiert de ce qui a déjà été fait dans le domaine qu'il investigate. Ayant trouvé peu d'outils permettant de travailler sur les représentations des tuteurs et sur l'aspect qualitatif, il a fallu créer nos propres outils.

1.2.2. L'entretien directif comme outil de recueil de données

La technique utilisée est celle de l'enquête par entretiens individuels. De Ketele et Rogiers (1996, p.20) définissent la technique de l'entretien comme :

Une méthode de recueil de l'information qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations (...) ()

Il existe trois types d'entretien : l'entretien libre ou non directif, lorsque l'interviewer intervient très peu sur le discours de l'interviewé, l'entretien semi directif dans lequel l'interviewé doit répondre à une série de questions préparées à l'avance mais qui sont posées de manière aléatoire ; l'entretien directif qui obéit au même principe mais pas aux mêmes modalités, les questions sont identiques et posées dans le même ordre à tous les interviewés.

Pour notre part, le choix s'est porté sur l'entretien directif car les entrevues visent à obtenir une définition des concepts propre à leurs utilisateurs, à décrire les protocoles d'analyse de la pratique utilisés par chaque tuteur, et à mettre en évidence les caractéristiques permettant de détecter l'activité réflexive du stagiaire et de l'évaluer. Par ailleurs le temps des CPE étant limité, en raison de multiples sollicitations, au cours d'une journée, il fallait trouver un dispositif qui leurs permette d'être disponibles tout en ne les soustrayant pas à leur service. C'est également la raison pour laquelle les entretiens se sont passés sur leur lieu d'exercice.

L'avantage de cette méthode est qu'elle permet à l'interviewé de s'exprimer librement tout en étant guidé. Guilbert et Jumel (1997, p.102) la définissent comme « un système souple et contrôlé accessible au non spécialistes s'ils respectent les consignes essentielles. La méthode consiste à faciliter l'expression de l'interviewé en l'orientant vers des thèmes jugés prioritaires pour l'étude tout en lui laissant une certaine autonomie ».

1.2.3. La grille d'entretien

Après avoir investigué l'abondante littérature ayant pour objet d'étude la pratique réflexive, et fait un point sur l'état de la recherche dans ce domaine, nous n'avons pas trouvé de grille d'entretien.

La grille d'entretien conçue pour l'occasion, comporte des questions ouvertes sur des thèmes précis : la posture réflexive et l'analyse de la pratique réflexive ainsi que

l'évaluation de cette posture. Elle se décompose en cinq temps, un temps de définition, un temps qui interroge les finalités, un temps de description, un temps d'évaluation et un temps qui concerne la formation des tuteurs.

Une fois cette grille élaborée, elle a été testée sur un collègue de Master non spécialiste du domaine professionnel, mais formé à l'analyse de la pratique et notamment à la méthode de Vermersch, l'entretien d'explicitation. Ce test a permis de reformuler quelques questions.

La pratique réflexive dans la formation initiale des personnels d'éducation.

Entre concept et réalité

Contexte et but de la recherche

Dans le cadre de mon master de Formateur de Formateurs d'Adultes, je rédige un mémoire intitulé : La pratique réflexive dans la formation initiale des personnels d'éducation entre concept et réalité.

A ce titre je souhaite mener avec vous, si vous le voulez bien un entretien d'une durée de quinze minutes. J'aimerais, si vous en êtes d'accord, vous interroger sur votre pratique de formateur tuteur ayant en charge le suivi de stagiaires lauréat de concours, en année de titularisation. Le but est de décrire les protocoles mis en place par les CPE tuteurs pour aider les stagiaires à se construire une posture réflexive.

M'autorisez-vous à, l'issue de notre entretien après l'avoir anonymé, à en publier les résultats?

Date et heure de l'entretien :

Expérience professionnelle:

Expérience dans la formation :

Tableau 1 : Grille d'entretien

Questions	Finalités
Q1 : Quelle définition donneriez-vous de la posture réflexive ?	Obtenir des informations sur les savoirs théoriques des tuteurs
Q2 : Quelle définition donneriez-vous de l'identité professionnelle ?	Obtenir des informations sur les savoirs théoriques des tuteurs
Q3 : Pourquoi est-ce important pour le stagiaire d'acquiescer cette posture ?	Clarifier les finalités de l'action
Q4 : En quoi la posture réflexive participe-t-elle à la construction de l'identité professionnelle ?	Obtenir des informations sur les savoirs théoriques des tuteurs
Q5 : Quelles actions mettez-vous en œuvre pour développer cette posture chez le stagiaire ?	Recueillir des informations procédurales : les modalités de mise en œuvre
Q6 : Quels outils utilisez-vous ?	Obtenir des précisions concernant les modalités de mise en œuvre
Q7 : Quelle définition donneriez-vous de l'analyse de la pratique professionnelle ?	Obtenir des informations sur les savoirs théoriques des tuteurs
Q8 : Quel protocole d'analyse de pratique utilisez-vous ?	Déterminer si le formateur a une connaissance des dispositifs et s'il les applique.
Q9 : A quoi décelez-vous que vous en êtes en présence d'une activité réflexive chez le stagiaire ?	Faire la part de ce qui relève de la subjectivité (l'intuition du ressenti) et de la réalité objective, observable.
Q10 : Avez-vous noté une évolution de cette posture ? Si oui, donnez les critères qualitatifs et quantitatifs qui vous permettent de l'évaluer.	Recueillir des informations sur les modalités d'évaluation du stagiaire, mise en place par le tuteur (A-t-il élaboré des critères ?)
Q11 : Avez-vous reçu une formation à l'analyse de la pratique ?	Savoir si le formateur en dehors de son expérience de terrain a été formé aux méthodes
Q12 : Si oui, quand, laquelle et sur quelle durée ?	Savoir quel type de formation le tuteur a reçu ? Déterminer les besoins en formation.

2. Analyse et interprétation des données

Plusieurs méthodes existent pour exploiter les résultats d'un entretien. Nous choisissons d'appliquer une analyse thématique du contenu que nous avons dans un premier temps retranscrit mot à mot. L'analyse de contenu consiste à « sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses et des faits ». Elle « étudie et compare le sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours ; » (Blanchet et Gottman, 1992, p. 92). Pour ce faire nous avons appliqué un code couleur afin de repérer plus aisément les données significatives.

Les cinq thèmes abordés lors des entretiens sont en lien avec les concepts développés dans notre première partie : définition de la posture réflexive, de l'analyse de la pratique et

de l'identité professionnelle, description des différents protocoles d'APP, évaluation de la présence de la posture réflexive et formation des tuteurs. Il s'agit précisément d'aller vérifier comment se déclinent ces concepts dans la réalité du terrain.

2.1. Les définitions

Après avoir présenté dans la partie théorique les concepts de posture réflexive et d'analyse de la pratique nous avons souhaité vérifier que ceux-ci étaient suffisamment connus des tuteurs ayant en charge la construction de la posture réflexive.

Les tableaux suivants présentent les réponses des tuteurs aux questions posées lors de l'entretien. Chaque tableau présente une question.

2.1.1. La posture réflexive

Q1 : Quelle définition donneriez-vous de la posture réflexive ?
R1-A : La posture réflexive c'est la capacité à prendre du recul , à s'auto-analyser , à déterminer des modalités d'action qui tiendront compte de l'analyse et du recul qu'on aura eus .La posture réflexive génèrera forcément une analyse de ce que nous sommes, ce que nous voulons être, et elle déterminera les modalités d'action.
R1-B : Une définition simple qui consiste à reprendre d'une manière détaillée ce qui s'est passé, comment ça s'est passé et comment on peut faire pour l'améliorer. Pour exemple une fois un entretien réalisé, vérifier que l'objectif a été atteint, vérifier que les conditions ont été réunies pour mener un entretien.
R1-C : C'est d'abord une prise de conscience d'une réalité, par exemple il y a un souci et on se dit : « il faut que je pense à... »
R1-D : La posture réflexive telle que je la conçois, c'est la distance qu'on peut prendre par rapport à la pratique du métier sur le terrain, en lien avec les obligations légales, mais aussi en adaptabilité permanente avec la réalité du terrain, du public qu'on a, de l'environnement.

2.1.2. L'analyse de la pratique.

Q7 : Quelle définition donneriez-vous de l'analyse de la pratique professionnelle ?
R7-A : Ce serait la possibilité qu'on a de « bilanter » son action, de s'autoévaluer , de voir comment on se positionne dans sa pratique. C'est ça il me semble, et puis déterminer des possibles marges d'améliorations.
R7-B : L'APP consiste selon moi à pouvoir disséquer les moyens mis en œuvre sur le terrain pour pouvoir atteindre les objectifs fixés. L'APP en termes d' analyse , on peut ou pas arriver à se situer par rapport à une demande. L'APP permet d'opérer, surtout si elle est collective, une forme d' auto critique et de se situer par rapport aux collègues.
R7-C : L'analyse de pratique ne peut se faire uniquement individuellement. Elle commence de manière individuelle, et elle se prolonge de manière collective. Quand je dis collectif, cela peut-être duel, concerter l'autre pour vérifier et pour permettre d' affiner une analyse . C'est en ce sens qu'elle est réflexive.
R7-D : Je peux difficilement donner une définition différente de celle que j'essaie de leur transmettre en formation, puisque ça s'adresse à une action, en principe achevée, et que c'est l'occasion de revenir sur une action qui s'est produite, et de voir comment on aurait pu mieux aborder cette situation pour trouver des solutions plus performantes... « Revenir sur ce que je dis, et ce que je pense ». En tout cas c'est comme ça que je vis l'APP. Revenir sur le traitement d'une situation et voir comment en impliquant les acteurs et en collant davantage aux aspects légaux, on peut trouver une solution ou des pistes de solutions qui soient plus conformes à la fois à l'intérêt recherché, par rapport aux personnes victimes dans la situation, mais par rapport aussi aux acteurs.

Si nous isolons la question 1 qui a trait à la définition de la posture réflexive, trois notions ressortent du discours des tuteurs : l'analyse (3 fois citées), la prise de recul ou de distance (3 fois citées) et la prise de conscience (1 fois citée).

En revanche si nous élargissons à toutes les questions qui cette fois englobent la pratique réflexive, par le biais de l'analyse de la pratique, nous pouvons alors pousser l'analyse plus loin et obtenir des données plus significatives. Deux champs sémantiques sont mis en évidence par les réponses des tuteurs : celui de l'introspection et celui de la réflexion.

Tableau 2 : Définition de la réflexivité

Introspection		Réflexion	
Vocables-locutions	Occurrence	Vocables-locutions	Occurrence
Retour sur soi	1	Analyse, reprendre de manière détaillée disséquer	10
Prise de conscience	1	Se poser des questions, se demander comment	6
Auto-analyse	3	Faire le point, revenir sur, « bilanter »	5
Auto critique	1	Prise de recul, regarder dans le rétro, avoir un feed-back	7
Se remettre en question	1		

Nous constatons au regard de cette analyse que le champ lexical de la réflexion est plus souvent évoqué que celui de l'introspection.

Dans la partie théorique, nous référant à Couturier (2002) qui affirme que l'ensemble des auteurs s'accordent sur le sens commun de la notion de réflexivité, c'est-à-dire celui qui décrit la pratique réflexive comme une démarche méthodologique relevant du rapport à soi fondé sur l'introspection, puis l'explication de l'implicite, nous pouvons affirmer que les tuteurs évoquent moins l'aspect introspectif de la posture réflexive que son caractère analytique.

Ils sont, de ce point de vue, plus proche de l'approche psychologique telle qu'elle est développée dans la partie empirique. (Cf. définition de Flavel, 1976). Nous avons avancé que ce qui est visé, c'est le développement de la personne. Il y a une volonté de réfléchir dans le but de développer ses capacités en vue d'optimiser ses performances.

2.1.3. L'identité professionnelle

Q2 : Quelle définition donneriez-vous de l'identité professionnelle ?
R2A : Je reste persuadé, qu'il y a plusieurs identités professionnelles . Pour moi il y a autant d'identités professionnelles qu'il y a de CPE.
R2-B : Ce serait pour moi, l'aspect personnel mis de côté, pouvoir se positionner de la manière dont on veut être perçu par les adultes, CPE est la profession que j'exerce donc je me positionne en tant que CPE en fonction des objectifs et des missions qui y sont liées.
R 2-C : l'identité professionnelle se construit d'abord par rapport à un cadre particulier, défini par des procédures, tâches et des missions .
R2-D : Au sens large c'est ce qui caractérise une profession dans sa construction et sa pratique quotidienne . En ce qui nous concerne en tant que CPE, on a une identité de mon point de vue très dépendante du contexte et donc j'aurais dire, pas à géométrie variable, mais un peu à paramètres un peu dépendant.

En réalisant la grille d'entretien, il est apparu judicieux d'interroger les tuteurs sur la question de l'identité professionnelle des CPE puisqu'elle constitue une des finalités de l'analyse de la pratique, selon Fablet (2004, p.105), l'analyse de la pratique : « a pour principale finalité la construction de l'identité professionnelle des praticiens, dans ses différentes composantes (...) ».

Nous savons par ailleurs que c'est une question qui fait débat dans la profession. Existe-il une ou plusieurs identités professionnelles pour le CPE ? Trois tuteurs sur quatre reconnaissent que l'identité professionnelle se définit en référence à un cadre qui précise nos missions et nos pratiques (les procédures, les tâches...). Ils font implicitement référence au référentiel de compétences dont ils se servent pour accompagner et évaluer leurs stagiaires. Deux tuteurs, cependant, affirment que cette identité professionnelle serait à géométrie variable en raison du contexte (D), voire plurielle en fonction de la personnalité du CPE (A).

Cette idée vient de ce que le métier de CPE est devenu complexe en raison de l'accroissement des responsabilités dévolues au CPE. Vitali (1995, p.13) décrit le métier comme un « métier dérivable ». La circulaire du 28 octobre 1982 situe l'activité du CPE sur trois champs, le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et l'animation éducative, faisant du CPE à la fois un conseiller technique du chef d'établissement, un manager de la vie scolaire, un conseiller pédagogique, un éducateur, un médiateur et un animateur.

2.1.4. Les finalités

Deux questions assez similaires (Q3 et Q4) ont été posées aux tuteurs, cette technique en entonnoir permet de partir du général pour aller vers le particulier, amenant l'interlocuteur à préciser sa pensée. Cela permet également de guider l'interlocuteur vers le thème que l'interviewer souhaite aborder. Dans le cas présent il s'agit de l'identité professionnelle introduite par la question 2.

Q3 : Pourquoi est-ce important pour le stagiaire d'acquérir cette posture ?
R3-A : Selon moi ce n'est pas seulement nécessaire, mais c'est fondamental et vital. De cette posture réflexive le stagiaire pourra construire ce qu'il voudra être en tant que professionnel , à travers non pas une posture mais des postures en fonction des différentes situations professionnelles qu'il aura à aborder. Un temps nécessaire de retour sur soi et sa pratique qui viseront à entrer dans le champ de ce qu'on attend de nous en tant que CPE.
R3-B : C'est d'autant plus important pour le stagiaire qu'il débute et va nécessairement apprendre sur le tas et dans la durée. La posture réflexive permet de se forger une expérience dans le sens où, si on ne réfléchit pas à l'action menée, on ne peut pas en tirer des leçons pour progresser . L'expérience n'est pas l'accumulation d'actions mais l'expérience naît de la réflexion qu'on aura eu après l'action.
R3-C : Les choses ne sont pas immuables, il y a des décrets des textes qui évoluent par ailleurs nous travaillons avec de l'humain. On est contraint de s'adapter et de réajuster . Celui qui a une posture réflexive c'est celui qui est toujours en réflexion pour améliorer les choses.
R3- D : Ce qui est important dans cette démarche c'est que le stagiaire doit être convaincu que ce qu'il pratique dans l'espace où il est, ne constitue pas une pratique unique transposable dans n'importe quelle autre espace. Avoir une posture réflexive ça lui permet d' avoir du recul par rapport à sa propre formation, par rapport à la pratique qu'il a dans un environnement donné.

Présupposant que la posture réflexive participe à la construction de l'identité professionnelle du stagiaire, nous nous attendions à retrouver cette notion dans les réponses des quatre tuteurs.

Or un seul (A) évoque à ce stade, la construction de l'identité professionnelle comme finalité première de la posture réflexive : « construire ce qu'il voudra être en tant que professionnel ».

En revanche la notion de distanciation apparaît deux fois avec l'emploi du vocable « recul » et la locution « retour sur soi, sur sa pratique », mettant en relief la dimension critique régulatrice. En prenant du recul sur sa propre posture, le professionnel découvre de nouvelles pistes d'action et ainsi développe sa créativité comme l'affirme Jorro (2012).

La notion d'amélioration est également évoquée deux fois, par B « leçons pour progresser » et par C « pour améliorer les choses », rappelant la dimension formative qui a travers la résolution de problème permet de travailler la dimension identitaire (Fablet, 2004)

<p>Q4 : En quoi la posture réflexive participe-t-elle à la construction de l'identité professionnelle ?</p>
<p>R4-A : Elle y participe dans le sens où, dans notre métier nous faisons plein de choses, où on aborde un champ de possibles assez vaste dans le cadre d'un référentiel de compétences, lui aussi assez important. Il y a forcément dans ce référentiel, des éléments qui nous intéressent particulièrement.</p> <p>Avoir cette posture réflexive nous permet de construire notre identité et de déterminer avec beaucoup plus de précision ce sur quoi nous voulons être particulièrement opérationnels, dans le champ de mission des CPE. Cette posture réflexive fait de nous les CPE que nous sommes.</p>
<p>R4 -B : Elle y participe à plein, à tout moment car elle oblige à se remettre en question et à rester bien centré sur nos missions. Il faut faire attention à ne pas chercher à tout faire.</p>
<p>R4-C : La posture réflexive participe non pas à donner une identité mais à tendre vers une identité, à affiner les grandes lignes. De par nos postures, les actions que nous menons, les réflexions que nous posons, tout cela va aider à l'identification des professionnels que nous sommes.</p>
<p>R4-D : Justement elle y participe car elle permet non seulement d'identifier les différents paramètres qui constituent notre identité professionnelle, d'ailleurs sans cesse en construction en ce qui nous concerne. Elle permet aussi, quand le stagiaire arrive à l'avoir de manière optimale, même si il est difficile de l'avoir quotidiennement, d'arriver à identifier comment sa personnalité propre, mais aussi la personnalité et la posture de ceux avec qui il travaille, singulièrement avec la direction sous l'autorité de laquelle on travaille, comment se construit son identité en fonction de ses paramètres là. Je pense que ça lui permet aussi d'éviter des erreurs.</p>

Reprenant le débat sur l'identité professionnelle complexe des CPE, introduite par la question 2, les tuteurs répondent à la question 4, en affirmant que la posture réflexive permet d'identifier : les paramètres qui constituent notre identité professionnelle (D), au regard de nos postures et de nos actions (C), notre propre personnalité et la posture de nos collaborateurs, et identifier également ce sur quoi nous voulons être opérationnels (A).

Tandis que l'un d'entre eux (A) évoque les diversités de nos responsabilités et de nos tâches : « Dans le sens où, dans notre métier nous faisons plein de choses, où on aborde un champ de possibles assez vaste dans le cadre d'un référentiel de compétences, lui aussi assez important », un autre (B) explique que la posture réflexive nous oblige à rester centré sur nos missions.

2.2. Les modalités de mises en œuvre des dispositifs d'APP

Cette question constitue le point central de l'étude. Pour obtenir des informations précises sur les modalités de mise en œuvre de la pratique réflexive nous avons posé progressivement trois questions : l'une sur les actions menées auprès des stagiaires, l'autre sur les outils utilisés, pour aboutir à la précision des protocoles utilisés.

2.2.1. Les actions

Q5 : Quelles actions mettez-vous en œuvre pour développer cette posture chez le stagiaire ?
R5-A : L'une des principales, c'est l'analyse des pratiques professionnelles ou de situations professionnelles d'une manière générale, même si ce n'est pas tout à fait la même chose. Ça permet de se poser, et de s'arrêter de « bilanter » ce qu'il a fait : « voilà ou j'en suis et compte tenu de ce que l'institution attend de moi voilà les possibles améliorations que je peux apporter, marges de progrès que je peux investir ». Tout cela permet de construire cette identité à travers ces actions qui permettent de s'autoanalyser. Je pense principalement que les actions, c'est réfléchir dans le cadre de sa propre pratique.
R5 B : De manière assez simple, mais peut-être pas suffisamment développée, je demande au stagiaire de préparer en amont l'entretien. Pourquoi il doit voir l'élève, quel type d'entretien veut-il mener ? Après l'entretien, je lui demande de prendre un temps pour pouvoir vérifier si l'entretien s'est passé comme il l'avait prévu.
R5-C : Pas d'action particulière définie au départ. Prendre la réalité du stagiaire ; évaluer ses connaissances et ses compétences. Un questionnement, ce qui va ce qui ne va pas je leur demande de me faire l'inventaire de manière hiérarchisée, ce qui est important, ce qui leur prend du temps.
R5-D : Ce que j'essaie de faire avec la stagiaire, c'est de ne pas porter de jugement a priori sur les démarches qu'elle entreprend, mais de toujours l'inviter à se poser des questions : « qu'est-ce que ce que je mets en place, dans le contexte dans lequel je mets en place, est ce que c'est la meilleure façon d'atteindre l'objectif que j'essaie d'atteindre ? ». C'est-à-dire j'essaie de demander au stagiaire de toujours, même quand il est convaincu que ce qu'il construit est construit sur des bases solides, de toujours avoir un feedback, une évaluation sur ce qui est fait, et de ne pas se contenter d'analyser ce qui est en bout de course, mais de toujours, par étape, s'arrêter et regarder un peu dans le « retro » et se demander : « comment je peux corriger, comment je peux renforcer cette action-là, si ça va dans le bon sens ? ».

Cette première question qui se veut plus générale a pour but d'essayer de classer les modes opératoires des tuteurs avant d'entrer dans le détail des dispositifs utilisés.

Ce qui ressort des réponses données par les tuteurs se situe dans le champ lexical de la réflexion. Trois tuteurs sur quatre mettent en œuvre le questionnement comme action pour développer la posture réflexive du stagiaire.

Tableau 3 : Actions mises en place pour développer la posture réflexive

Réflexion	
Vocables-locutions	Occurrence
Réfléchir	1
Se poser des questions, se demander comment	3
Faire le point, revenir sur, « bilanter»	2
Prise de recul, regarder dans le rétro, avoir un feed-back	2

Les réponses des tuteurs corroborent l'idée forte, retenue dans la partie théorique, que les différentes approches, psychologique, anthropologique et sociologique, insistent sur la dimension réflexive. L'expression « réfléchir sur » en résume la teneur.

2.2.2. Les outils

Q6 : Quels outils utilisez-vous ?
R6-A : J'utilise des grilles d'observation lors d'une action particulière, des fiches-bilans qui permettent de faire le point en formalisant concrètement à travers un document. Je n'ai pas de document particulier mais je travaille beaucoup dans le cadre de l'analyse de pratique professionnelle, beaucoup aussi par l'échange avec le stagiaire de telle manière de lui permettre de pouvoir s'auto analyser.
R6-B : Je n'utilise pas vraiment d'outils, si ce n'est l'écrit pour en garder une trace, car l'écrit facilite la réflexivité. Mais je n'ai pas de support. C'est plutôt un protocole non écrit que je me suis fait.
R6-C : Je n'utilise pas d'outils particuliers, j'utilise le questionnement, qui fait quoi, comment, et pourquoi ?
R6-D : Je suggère, car ce n'est pas toujours fait, de dire au stagiaire de tenir un petit tableau de bord mensuel avec trois entrées, où le stagiaire me met son ressenti par rapport à la manière dont les choses sont menées et ressenties par les autres. Ensuite je lui mets des observations que nous développons lorsqu'on se voit. Ce que j'essaie de faire, en particulier lorsque le stagiaire n'adhère pas à cette démarche et que les outils ne sont pas utilisables, où les points d'étape ne se font qu'aux visites qui sont forcément éloignées. J'essaie d'être disponible au moins téléphoniquement pour faire un point sur la manière dont elle vit l'évolution du stage, par rapport aux objectifs qu'on s'est fixés et au référentiel.

Bien que trois tuteurs (A, B et C), affirment d'emblée, ne pas utiliser d'outils particuliers, l'observation montre que l'utilisation des outils varient selon les tuteurs, allant de la grille d'observation et la fiche bilan pour A, à l'écrit réflexif pour B, le questionnement pour C, et le tableau de bord mensuel pour D.

A priori, aucun tuteur n'utilise le même outil. Cependant la question précédente montre que la plupart des tuteurs utilisent le questionnement (tableau 3). Le questionnement se situe sur les deux plans, il fait à la fois partie des verbes d'action « questionner » et est à la fois considéré comme un outil au service de l'analyse de la pratique. Lorsqu'on évoque les étapes d'une analyse de pratique, la phase de questionnement en constitue la deuxième, après la phase d'exposition.

2.2.3. Les protocoles d'APP

Q8 : Quel protocole d'analyse de pratique utilisez-vous ?
R8-A : Cela dépend de la situation, de l'action du stagiaire que j'adapte plus ou moins. Mais à travers l'analyse de la pratique professionnelle ce qui est important c'est de permettre au stagiaire de s'auto-analyser le plus largement possible. Tout ce qui est de l'ordre du droit, de la morale et de l'éthique, permet d'analyser les choses de manière très large à mon sens et de balayer tous les aspects et les incidences que ça génère au niveau de l'élève, au niveau de l'établissement, de la société. Dès qu'on touche à des choses relatives à l'élève, on est forcément dans des situations complexes. Et puis aussi cela permet au stagiaire de faire le point sur son niveau de connaissance en droit, son niveau d'appréhension de ce qui renvoie à la morale, et en se positionnant sur l'un ou l'autre des champs, cela permet d'avoir une action éthique. La technique de JP Obin à mon sens permet d'analyser le plus largement possible une situation.
R8-B : Pas de protocole particulier si ce n'est les impératifs qu'on se fixe, de ne pas reporter au lendemain mais prendre le temps de se dire de suite ce qui a été facilitant, ce qui n'a pas été efficace.
R8-C : Je n'utilise pas de protocole. J'exagère en disant cela, je ne formalise pas de protocole cependant j'utilise le questionnement d'Obin, j'interroge le droit, l'éthique et la morale.
R8-D : Un protocole assez classique c'est-à-dire, d'abord faire un diagnostic, un état des lieux. Ensuite définir des objectifs avec des objectifs généraux, mais aussi des objectifs opérationnels et puis, j'essaie d'avoir en tête des aspects préventifs, c'est-à-dire voir comment on peut de manière organisée prévenir la répétition de situations qu'on aurait à traiter.

Au regard des dispositifs d'APP présentés dans la partie théorique, nous pouvons observer que deux tuteurs (A et C) sur quatre utilisent partiellement le protocole d'analyse de situations complexes développé par Obin (1993). D dit utiliser un protocole classique cependant non identifié par les théoriciens. B affirme ne pas utiliser de protocole

particulier. Il est à noter que B n'est en charge de tutorat que depuis la rentrée, le manque d'expérience dans le domaine pouvant expliquer l'absence de protocole.

Il est à retenir que trois tuteurs sur quatre, mettent en place un protocole d'analyse de la pratique professionnelle, ce qui permet de vérifier la première hypothèse : le développement de la posture réflexive doit s'appuyer sur un protocole. Toutefois en étudiant de manière plus approfondi le type de protocole, il apparaît que la moitié des tuteurs utilisent un dispositif connu et éprouvé. Les autres mettent en place des dispositifs non identifiés.

Ces remarques sont à mettre en lien avec les dernières questions (Q 11 et Q12) qui traitent de la formation des tuteurs. Bien qu'à ce stade nous n'ayons pas posé la question qui permette de le vérifier, nous pouvons subodorer que notre deuxième hypothèse se vérifie. L'application d'un protocole par le tuteur est conditionnée à sa connaissance des dispositifs. Néanmoins nous ne pourrions l'affirmer qu'après avoir analysé les questions 11 et 12.

La troisième hypothèse pose que le choix du protocole est adapté à la spécificité de la situation complexe. Un seul tuteur (A) va dans le sens de notre hypothèse et répond spontanément « ça dépend » à la question quel protocole d'analyse de pratique utilisez-vous ? Les autres tuteurs n'en font pas état. Il est difficile dans ce cas d'affirmer avec certitude que l'hypothèse est vérifiée.

2.3. Evaluation de la posture réflexive

La recherche triennale menée par Hensler, Garant, Dumoulin (1998 à 2001), a permis de déterminer des critères qui permettent de déceler une activité réflexive, ainsi que ceux permettant de mesurer une évolution qualitative du raisonnement. Faisant la synthèse de ces travaux nous avons réalisé un tableau qui met en évidence ces critères. Nous nous proposons d'utiliser ce tableau comme grille de lecture pour analyser les réponses aux questions 9 et 10.

Tableau 4 : Critères de présence et d'évolution de la posture réflexive

Les critères de la présence de l'activité réflexive	Les critères d'évolution qualitative du raisonnement
La description de la situation	La richesse de la description du raisonnement
L'analyse de cette situation	La référence explicite à des expériences antérieures
La formulation d'hypothèse	La référence à des connaissances pour l'analyse
L'identification de pistes et	La variété des hypothèses émises pour
L'analyse de leur impact	La variété des hypothèses émises pour la recherche
Le réinvestissement	La présence de justification pour la sélection d'une
Le changement apporté	La présence de justification pour la sélection d'une
	La pertinence
	La référence à des connaissances explicites pour

<p>Q 9 : À quoi décelez-vous que-vous en êtes en présence d'une activité réflexive chez le stagiaire ? Donnez des exemples.</p>
<p>R9-A : Quand je suis en présence d'une activité réflexive, je note que ce qui est proposé en termes de piste d'action, correspond à la réalité d'une situation analysée. Les pistes de solutions abordées sont cohérentes, structurées, organisées, réalistes et réalisables.</p> <p>S'il n'y a pas eu d'analyse qui sous-tend l'action, on part dans tous les sens, on est dans l'ordre du très général, mais on n'est plus dans l'ordre de ce qui correspond à la situation donnée.</p>
<p>R9-B : Je le détecte car le stagiaire échange assez vite avec moi. Je trouve d'ailleurs cela trop rapide. Je constate qu'il y a une volonté chez le stagiaire de réfléchir à ce qu'il fait. Cependant on est souvent plus sur la forme que sur le fond dans un premier temps. Ensuite le stagiaire se questionne beaucoup et s'interroge sur comment il a fait et comment il aurait pu faire autrement. Il cherche à se positionner, à se mesurer à celui qui aurait plus d'expérience. Etre dans la réflexivité nécessite d'avoir un cadre et un temps pour analyser ce qui s'est passé de manière objective. Or c'est souvent trop rapide, il y a une forme d'autosatisfaction chez certains alors que l'objectif n'a pas été atteint. D'où la question : quel était l'objectif de départ ? Quel en a été le résultat ?</p>
<p>R9-C : Je le repère quand je suis en présence d'un questionnement de la part de ma stagiaire, d'abord introspectif mais pas uniquement. Lorsque je l'interroge sur une autre lecture possible des événements et qu'elle me répond alors je perçois qu'elle a envisagé d'autres manières de voir les choses et qu'elle n'est pas restée centrée sur elle-même.</p>
<p>R9-D : Je l'observe quand, ça me fait d'ailleurs penser que pour le coup cette année j'ai une stagiaire qui est très peu dans cette démarche-là, de manière générale, quand le stagiaire n'hésite pas à la fois à me solliciter pour une relecture d'évènements ou d'actions qu'il a menées, quand il n'hésite pas à rechercher l'avis ou l'adhésion du travail en équipe par rapport au projet, mais aussi surtout je l'observe dans la rédaction du rapport d'activité, des formulations qui intègrent ce retour réflexif.</p>

L'application stricto sensu de la grille d'Hensler, Garant et Dumoulin, à ces entretiens pose problème car elle oblige à interpréter les réponses des tuteurs pour qu'elles correspondent au libellé des critères.

Tableau 5 : Utilisation des critères de présence d'une posture réflexive

Les critères de la présence d'une activité réflexive	Occurrence
La description de la situation professionnelle	0
L'analyse de cette situation	4
La formulation d'hypothèse explicative	0
L'identification de pistes et solutions	2
L'analyse de leur impact	0
Le réinvestissement	0
Le changement apporté	0

Le critère 2 « analyse de cette situation », est corrélé au critère 1 « description de la situation professionnelle ». Comment le stagiaire peut-il analyser une situation s'il ne l'a pas décrite ? Autrement dit, si le stagiaire est en mesure de proposer l'analyse d'une situation, alors on peut supposer, au préalable, qu'il l'a été implicitement en mesure de l'identifier. Il est possible qu'à posteriori, il ne décrive pas cette phase opérée mentalement. Tout le travail du tuteur consiste à lui faire expliciter cette phase de description.

De même le critère 3 « formulation d'hypothèse explicative » intervient de fait dans la phase d'analyse, nous pouvons également considérer qu'elle est implicite.

Toutefois les tuteurs n'évoquent pas la question des conséquences de la réflexivité, ils ne disent rien de l'impact, du réinvestissement et du changement apportés par l'activité réflexive. Cette absence de réponse nous interpelle, est-ce à dire que les tuteurs ne se posent pas la question ou qu'ils la considèrent également comme implicite et omettent d'en parler lors de l'entretien ?

Deux critères relatifs à la résolution de problème retiennent, en définitive, l'attention des tuteurs : l'analyse de situation et l'identification de pistes de solution.

Q10 : Avez-vous noté une évolution de cette posture ? Si oui, donnez les critères qualitatifs et quantitatifs qui vous permettent de l'évaluer.

R10-A : Quand les stagiaires sont au début de leur exercice, l'**analyse** la plupart du temps est pour le moins « superficielle », là où je vois que les choses évoluent, c'est dans la pertinence de l'analyse. Au départ ils sont dans une analyse qui découle de leurs connaissances livresques.

Plus l'**analyse** s'affine, plus la posture réflexive se pense de manière structurée, plus ce qui est donné témoigne de la capacité à déduire plus facilement l'implicite, d'analyser les choses avec plus de rétrospection, à voir plus loin. Plus l'**analyse** s'affine, plus les modalités d'action sont prégnantes, plus en lien avec la situation sur laquelle on veut agir.

Le stagiaire rentrera non pas dans l'ordre de la solution qui est à mettre en place pour un problème donné, mais dans ce qui correspond, de son point de vue, compte tenu de ce qu'il a ciblé comme problème. Il apporte des solutions au plus près d'une problématique qu'il a repérée. Cette évolution dans l'**analyse** montre que le stagiaire et ses idées se structurent.

Pour résumer les critères qualitatifs seraient la pertinence, la structuration de la réflexion, la capacité à poser un vrai diagnostic sur la situation donnée. Et les critères quantitatifs seraient les résultats qui rendent compte des résultats obtenus et la résolution du problème ciblé.

R10-B : Oui j'ai noté une évolution car au départ les entretiens étaient très rapides. Maintenant les stagiaires prennent plus le temps de se poser, de **réfléchir** à ce qui s'est passé, comment ça s'est passé, « est-ce que c'est ce que j'ai obtenu ce que je voulais ».

R10-C : Avant le stagiaire était dans la posture suivante : « ça pose problème, je dois trouver une solution ». maintenant elle n'en reste pas au constat, mais elle me fait voir qu'elle cherche d'abord à comprendre avant de chercher une solution à mettre en œuvre. Elle est en demande, elle n'est plus centrée sur elle. Elle regarde avec l'autre.

R10-D : (Rire) je n'ai pas la chance cette année d'avoir quelqu'un qui est dans cette démarche réflexive, alors c'est un peu difficile. Ce que j'ai pu constater par le passé., ça se mesure par rapport à la posture du stagiaire, par rapport à l'**analyse** qu'il fait de sa pratique, par l'empathie qu'il peut avoir par rapport aux jugements mais aussi aux appréciations qu'on peut porter sur son travail. Il n'y a pas d'outil de mesure qui nous permette de chiffrer, mais ça se voit dans l'engagement du stagiaire dans la démarche qu'on lui propose Je ne sais pas comment traduire ça, ça reste souvent de l'ordre de l'impression que le stagiaire peut dégager, par rapport à la posture qu'il adopte lui-même.

Tableau 6 : Utilisation des critères révélant une posture réflexive

Les critères d'une évolution qualitative du raisonnement	Occurrence
La richesse de la description du raisonnement	4
La référence explicite à des expériences antérieures	0
La référence à des connaissances pour l'analyse	1
La variété des hypothèses émises pour l'interprétation	0
La variété des hypothèses émises pour la recherche de solutions	1
La présence de justification pour la sélection d'une hypothèse	0
La présence de justification pour la sélection d'une solution	0
La pertinence	1
La référence à des connaissances explicites pour l'analyse des effets	1

La variété des critères de cette grille de lecture correspond peu à la pratique des tuteurs qui se concentrent essentiellement sur le critère de l'analyse.

Le seul critère qualitatif qu'ils mettent communément en avant est « l'affinage » de cette analyse. Les autres critères sont évoqués à la marge par un seul tuteur.

Lors de l'entretien cette question a surpris et a entraîné un long silence et une intense réflexion qui traduisait le fait que les tuteurs ne soient pas habitués à travailler avec ces critères. Ils ne les ont pas formalisés.

D traduit son embarras après avoir spécifié qu'il n'existe pas d'outil de mesure « Je ne sais pas comment traduire ça, ça reste souvent de l'ordre de l'impression ».

2.4. Formation des tuteurs

Q11 : Avez-vous reçu une formation à l'analyse de la pratique ?
R11-A : Non pas vraiment
R11-B: Non, j'ai assisté à des journées d'échanges de pratiques avec des collègues mais je n'ai pas été formé à l'analyse de la pratique professionnelle.
R11-C : Oui j'ai suivi la formation dispensée par JP Obin.
R11-D : Oui, pas en formation initiale évidemment parce qu'à cette époque-là ça ne se faisait pas, ça ne figurait pas dans le référentiel, mais en formation continue oui. On a eu l'occasion d'avoir une formation mais malheureusement on pratique très peu. Il y a très peu de groupes constitués.

Q12 : Si oui, quand, laquelle et sur quelle durée ?
R12-C : Cette formation s'est déroulée sur deux jours, environ 12 heures de formation. Malheureusement je l'ai peu mise en pratique avec les collègues du bassin, mais je l'ai tout de même beaucoup utilisée avec la COP de mon établissement précédent, dans l'étude de certaines situations éducatives.
R12-D Nous avons eu au niveau du Plan Académique de Formation (PAF), des formations de 12 heures avec un inspecteur général. Il s'agissait d'une formation à l'analyse de situation professionnelle. Ensuite, à l'initiative d'un IPR, une formation qui n'a jamais dépassé la demi-journée par bassin, mais c'est resté très anecdotique.

Deux tuteurs C et D attestent avoir reçu une formation de douze heures à l'analyse de la pratique professionnelle. Interrogés plus en détail, ils évoquent une formation, de deux demi-journées, à l'analyse de situations professionnelles complexes, animée par Obin. Cette formation proposée par le Rectorat de l'Académie de Martinique a fait partie du plan académique de formation. Elle s'adressait à un public désigné. C et D ont respectivement une expérience de formateur de quatre ans pour l'un et vingt ans pour l'autre, et n'ont été formés qu'une fois durant cette période à un seul protocole d'analyse de pratique professionnelle.

En outre, ils affirment l'un et l'autre avoir eu très peu l'occasion de pratiquer cette méthode en raison du peu de groupes constitués. Dans la partie théorique, nous précisons que la méthode d'Obin, s'adresse prioritairement à des groupes. Néanmoins l'observation du terrain montre que les tuteurs ont adapté partiellement la méthode en utilisant uniquement la grille de questionnement.

La comparaison avec les réponses de la question 8 révèle que, bien qu'A affirme ne pas avoir été formé à la méthode d'Obin, il en utilise la grille de questionnement. En revanche D qui lui a été formé à cette méthode ne l'utilise pas dans sa pratique avec sa stagiaire.

Nous pouvons avancer deux explications à cet état de fait. Premièrement, A a entendu parler de cette méthode par ses collègues lors d'un groupe d'échange de pratiques et s'est auto formé à la méthode.

Deuxièmement D, comme il le précisait précédemment, n'a pas la chance cette année d'avoir une stagiaire qui est dans cette posture réflexive : « je n'ai pas la chance cette année d'avoir quelqu'un qui est dans cette démarche réflexive alors c'est un peu difficile ». Il a donc pu estimer que la méthode n'était pas adaptée. C'est ce que sous-entend sa réponse (R6-D) : « Ce que j'essaie de faire, en particulier lorsque le stagiaire n'adhère pas à cette démarche et que les outils ne sont pas utilisables, (...), j'essaie d'être disponible au moins téléphoniquement pour faire un point sur la manière dont elle vit l'évolution du stage, par rapport aux objectifs qu'on s'est fixés et au référentiel (...) ».

C qui affirme ne pas avoir été formé, n'utilise pas de protocole et répond très succinctement à la question des protocoles utilisés, signe de sa méconnaissance des dispositifs.

Revenant à l'hypothèse 2, il est possible d'affirmer maintenant que l'application par le tuteur d'un protocole d'APP est conditionnée à sa connaissance des dispositifs.

Pour conclure, l'hypothèse 1 relative à l'application d'un protocole d'APP corrélée au développement de la posture réflexive du stagiaire se vérifie. L'hypothèse 2 qui met en relation la connaissance des tuteurs et l'application des dispositifs se vérifie également. Cependant les éléments recueillis à travers les réponses données par les tuteurs ne permettent pas de corroborer l'hypothèse 3, relative à l'adaptation des dispositifs à la nature de la situation professionnelle rencontrée.

IV. DISCUSSION GENERALE AUTOUR DU PRINCIPE DE REALITE

La question de départ se décline de la manière suivante : entre concept (étude théorique) et réalité (étude empirique), les moyens dont disposent les tuteurs, permettent-ils de réaliser l'objectif fixé par les textes institutionnels, à savoir accompagner la construction d'une posture réflexive chez le stagiaire ?

Le postulat pose que chaque tuteur met en place intuitivement ce qu'il croit être de l'analyse de la pratique professionnelle. Il induit une interrogation sur la formation des tuteurs à la pratique réflexive, leur connaissance des différents dispositifs d'analyse de la pratique qui permettent de développer la posture réflexive ?

La problématique formalise ce questionnement qui porte sur la manière dont les tuteurs accompagnent les stagiaires dans la construction de leur posture réflexive, ainsi que sur les outils utilisés pour favoriser la pratique réflexive de leurs stagiaires, lors de leur formation initiale à l'ESPE de la Martinique.

Trois hypothèses ont été élaborées pour servir de base à l'étude du terrain. Premièrement, le développement d'une posture réflexive chez le stagiaire doit s'appuyer sur l'application d'un protocole d'analyse de pratique par le tuteur. Deuxièmement, l'application par le tuteur d'un protocole d'analyse de la pratique est conditionnée à sa connaissance des dispositifs existants dans le domaine de la formation. Troisièmement, le choix du protocole d'analyse de pratique est adapté à la spécificité de la situation complexe et à la dimension de posture réflexive sollicitée par cette dernière.

Cette démarche se donne pour finalité de clarifier les enjeux de la formation initiale, le défi qui s'offre au tuteur, mais aussi d'interroger la formation des tuteurs, la part du stagiaire dans la réussite ou pas de l'objectif. Les apports et les limites rencontrés viennent clore ce travail.

1. Les enjeux de la formation initiale

La question de la professionnalisation du métier d'enseignant, comme le précise l'introduction, a présidé au débat sur la rénovation de la formation initiale des personnels d'enseignement et d'éducation. Perrenoud (2001, p.11) développe cette idée dans

l'introduction de son ouvrage : « l'une des idées forces consiste à inscrire la formation, tant initiale que continue, dans une stratégie de professionnalisation du métier d'enseignant ».

L'institution a manifesté sa volonté de soutenir cette réforme en favorisant le passage des Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM) aux Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), reconnaissant ainsi l'identité professionnelle des personnels d'éducation qui apparaît dans le nom de l'école. Jusqu'ici il n'était question que de personnels enseignants.

La formation initiale et continue, écrit Perrenoud, « est un des leviers qui permettent d'élever les compétences des praticiens ». Partant de ce principe la loi sur la refondation de l'école en 2013 prévoit d'élever le niveau de compétences des personnels d'enseignement et d'éducation au niveau Master. Le bulletin officiel (2015) introduit un nouveau référentiel de compétences, offrant ainsi un outil d'évaluation des stagiaires aux tuteurs.

Il va de soi que le rôle et la responsabilité des tuteurs s'en trouvent, dès lors, modifiés. En effet devenir un professionnel nécessite non seulement d'acquérir des compétences, le sens des responsabilités, mais également de l'autonomie. Cela ne peut se faire sans développer sa capacité à réfléchir, à travers une pratique réflexive. (Cf. partie théorique).

2. Le défi du tuteur

La mission dévolue aux tuteurs depuis les années 2000 est donc de former des praticiens réflexifs. Le défi du tuteur est de faire passer un lauréat de concours de son statut d'étudiant en Master à un statut de professionnel de l'éducation. Les textes officiels nous l'avons vu dans la première partie insistent sur le rôle du tuteur et l'incitent fortement à développer la réflexivité du stagiaire. Cependant ils ne précisent pas les modalités de mise en œuvre de la pratique réflexive qu'ils préconisent.

L'observation du terrain montre que, ce manque de cadrage donne lieu à des pratiques plus ou moins diverses, dans l'échantillon de population étudiée.

Les quatre tuteurs utilisent des outils différents sans évoquer le choix de l'utilisation de tel ou tel outil. Ils fonctionnent selon des habitudes de travail qu'ils ont développées : « C'est plutôt un protocole non écrit que je me suis fait », (R6-B).

Ils n'ont pas réellement de protocoles formalisés, ni de critères d'évaluation de la pratique réflexive du stagiaire qu'ils évaluent plus de manière intuitive.

Ils ne connaissent pas les différents protocoles d'analyse de la pratique professionnelle. S'arrêtant à ce à quoi ils ont été formés, quand ils l'ont été, ils utilisent peu ou prou un protocole plus ou moins identifié.

3. La formation continue des tuteurs

Il est surprenant d'observer, alors que l'institution se fixe des objectifs aussi ambitieux que ceux déclinés dans les textes, en témoigne la complexité du référentiel de compétences des CPE, qu'elle ne prévoit pas les moyens suffisants de former les acteurs qui travaillent à la réalisation de ceux-ci.

Si l'analyse de pratique est devenue un outil incontournable de la formation initiale, alors il faut former des tuteurs capables de développer la pratique réflexive des stagiaires dans les ESPE.

Aujourd'hui, tout se passe comme s'il suffisait d'être de bons professionnels, voire soi-même un bon praticien réflexif, pour savoir accompagner la construction de la pratique réflexive d'un stagiaire.

L'observation du terrain montre que même le plus aguerri des tuteurs peine à décrire le cadre de sa pratique de tuteur : « Je ne sais pas comment traduire ça, ça reste souvent de l'ordre de l'impression que le stagiaire peut dégager, par rapport à la posture qu'il adopte lui-même. », (R10-D).

Il y a une nécessité à aider les tuteurs à mener à bien leur mission en optimisant leurs connaissances et en les outillant bien plus efficacement. Cela leur permettrait de choisir en fonction de l'activité avec le stagiaire, de la situation professionnelle rencontrée, le protocole le plus adapté à la pratique réflexive du stagiaire.

4. La posture du stagiaire

Un seul tuteur évoque la difficulté inhérente à la posture du stagiaire (R10-D) : « je n'ai pas la chance cette année d'avoir quelqu'un qui est dans cette démarche réflexive, alors c'est un peu difficile ». C'est un sujet que les tuteurs passent souvent sous silence dans la mesure où ils sont en charge de la construction de la posture réflexive du stagiaire, ils en sont responsables. Evoquer cette difficulté c'est prendre le risque pour le tuteur d'exposer sa propre pratique et de la voir jugée.

Si nous considérons qu'être tuteur c'est d'abord être soi-même un praticien réflexif, cela ne devrait pas poser de problème au regard de tout ce qui a été dit précédemment sur la réflexivité.

Cependant il ne faut pas oublier que les métiers de l'éducation travaillent sur de l'humain et que la dimension psychologique de la personne entre pour une large part dans son processus de formation.

Quand bien même les tuteurs seraient formés, quand bien même ils seraient des professionnels expérimentés, des formateurs aguerris et des praticiens réflexifs reconnus, il n'en reste pas moins que si la personnalité ou le vécu du stagiaire l'empêchent d'entrer dans cette démarche alors elle s'avère inefficace.

Cette réflexion devrait donner lieu à un autre sujet d'étude pour confirmer ou infirmer les remarques avancées à cet endroit. En tout cas, la remarque de ce tuteur a le mérite de poser les limites de l'action du tuteur dans la construction de la posture réflexive du stagiaire.

5. Apports et limites de la recherche

5.1. Les apports

Le travail mené depuis deux ans pour tenter d'appréhender les contours de cette notion complexe qu'est la réflexivité, ainsi que les différents dispositifs d'analyse de la pratique professionnelle, montre combien que ce champ de connaissance est vaste et reste encore à explorer. Sans vouloir prétendre le maîtriser, loin de là, il serait souhaitable de partager ces connaissances avec les tuteurs.

Même si la réflexion est entamée à l'ESPE de Martinique, que des tentatives de formation ont vu le jour cette année, il est nécessaire de mettre en place, au sein de l'ESPE, un vrai parcours de formation d'analyse de la pratique avec des modules d'entraînement qui ne se réduisent pas à quelques rencontres annuelles entre tuteurs.

A l'instar d'une pratique sportive, Balas-Chanel (2012, p.4) affirme que la pratique réflexive nécessite un entraînement :

On peut dire que l'on pratique un sport, une activité culturelle ou religieuse, si cette pratique est régulière. Il en va de même pour la pratique réflexive : pratiquer la pratique réflexive, c'est

adopter cette posture réflexive, de manière régulière et intentionnelle, dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir, ou de réagir, dans les situations professionnelles ou formatives.

Il est évident qu'une telle formation nécessiterait de dégager un budget, mais aussi du temps. C'est par ailleurs ce facteur temps qui manque aux tuteurs en général pour mener à bien leur mission auprès des stagiaires.

Le Master de Formateur de Formateurs d'Adultes pourrait servir de modèle à la mise en place de cette formation, en supposant qu'on y augmente le volume horaire du module d'analyse de la pratique qui ne permet pas de réaliser cet entraînement évoqué par Balas-Chanel.

Créer un statut de formateur tuteur, ou de conseiller pédagogique tel qu'il existe dans le premier degré, permettrait sans doute aux tuteurs d'être reconnus dans cette mission spécifique qui serait alors intégrée, de manière plus lisible dans leurs missions, et permettrait de les exercer dans un cadre de travail aménagé.

5.2. Les limites

Les limites de cette recherche viennent du protocole choisi. Les observations faites ici, sur un très petit échantillon de population, ne peuvent être extrapolées. Par ailleurs le mode d'exploitation des données ne permet pas d'élaborer des statistiques fiables en termes de représentativité.

L'autre limite réside dans le fait que pour être complète cette étude aurait nécessité d'investiguer également du côté des stagiaires pour mesurer l'impact réel de l'action des tuteurs sur les stagiaires. Cela aurait permis d'étudier la difficulté évoquée précédemment, à savoir : est-ce que la personnalité du stagiaire constitue un facilitateur ou frein à la construction de sa posture réflexive ?

CONCLUSION

Partant d'une question inspirée par des textes officiels, rénovant la formation initiale des personnels enseignant et d'éducation, qui incitent fortement les tuteurs à accompagner la posture réflexive des stagiaires sans préciser clairement le cadre de l'exercice de cette mission (les modalités, la démarche, les outils...), l'étude réalisée décrit l'activité des tuteurs CPE, sur le terrain.

Revenant sur les trois hypothèses de départ, vérifiées pour deux d'entre elles : premièrement, le développement d'une posture réflexive chez le stagiaire doit s'appuyer sur l'application d'un protocole d'analyse de pratique par le tuteur ; deuxièmement, l'application par le tuteur d'un protocole d'analyse de la pratique est conditionnée à sa connaissance des dispositifs existants dans le domaine de la formation ; troisièmement, le choix du protocole d'analyse de pratique est adapté à la spécificité de la situation complexe et à la dimension de posture réflexive sollicitée par cette dernière, l'étude permet de conclure sur un certain nombre de points.

Après avoir exploré le champ des connaissances liées à la réflexivité, nous pouvons affirmer que tenter de maîtriser le concept de réflexivité est une démarche intellectuelle ardue au regard de la complexité de la notion liée aux différentes approches (psychologique, sociologique, philosophique, anthropologique... etc).

Accompagner la construction d'une posture réflexive est une démarche sensible, délicate, qui ne laisse place à l'improvisation, car c'est l'humain qui est au centre de cette démarche, non la technique et les savoirs.

La pratique réflexive par laquelle s'acquière la posture réflexive est un processus qui permet de raconter, de décrire, éventuellement de mettre en commun, d'échanger, d'analyser un vécu professionnel personnel, pour tenter de comprendre ce qui a été fait, ce qui s'est passé, ce qui a été produit, ce qui est advenu.

Cette méta-compétence (acquérir une posture réflexive), liée à une démarche de professionnalisation, nécessite un travail sur soi, sur ses connaissances (métacognition), un cheminement professionnel et personnel de la part du stagiaire, un accompagnement du stagiaire par les tuteurs, et une solide formation des tuteurs.

Au regard de ce cheminement à travers les pratiques des tuteurs de l'ESPE de Martinique, nous pouvons répondre à notre question : entre concept et réalité, les moyens dont disposent les tuteurs permettent-ils de réaliser cet objectif ?

La réponse est non, leur engagement, leur enthousiasme, leur dévouement et leur professionnalisme n'y suffisent pas. Ils ont besoin d'une formation spécifique dans le cadre de la formation continue à l'analyse de la pratique professionnelle pour remplir leur mission de manière pertinente et optimale.

Bibliographie

- Balas-Chanel A, (2012). *La pratique réflexive, une valse à 7 temps. Expliciter 93*, Revue du GREX.
- Blanchard-Laville C, Fablet D, (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard Laville C, Genevois G, (2002). *Les enseignants entre plaisir et souffrance: Revue Française de Pédagogie. Volume 139, Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques: approches sociologiques*.
- Coursil J, Ariste, (1995). *Séminaire de logique terministe*, UAG, Département d'Etudes Pluridisciplinaires Appliquées, 124-125.
www.coursil.com/bilder/3_language/.../logique%20terministe.pdf
- Couturier Y, (2002). *Les réflexivités de l'œuvre théoriques de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique*. Texte original publié dans la revue *Esprit Critique*.
- De Keteley JM et Rogiers X, (1996), *Méthodologie du recueil d'informations, fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études documents*. Bruxelles : DeBoeck.
- De Perreti A, (1996), *Le groupe d'approfondissement personnel*. Cahiers pédagogiques, n°346.
- Dewey J, (1933), *How we think A Restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago : Henry Regnery.
- Dewey J, (1993), *Logique. Une théorie de l'enquête*. Paris : PUF, 165
- Descartes, (1637). *Le Discours de la Méthode*, Paris : Gallimard, collection folio essai.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Descartes/discours_methode/discours_methode.html
- Dubar C, Tripier P. (1998), *Sociologie des professions*. Paris: A. Colin
- Fablet D, (2004), *Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative*. *Connexions*, n°82, 105-117.
www.cairn.info/revue-connexions-2004-2-page-105.htm.
- Flavell J.H, (1976), *Metacognitive aspects of problem solving*. L.B., Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gaucher C, (2009), *De passeur de mots à médiateur de sens : affronter les risques méthodologiques d'une interprétation anthropologique de la quête identitaire des Sourds*. *Recherches Qualitatives*, 28(3), 6-18.
- Guibert J, Jumel G, (1997) *.Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaine et sociales*. Paris, Armand Colin.
- Hensler H, Garant C, Dumoulin M-J (1998- 2001), *La pratique réflexive pour un cadre de référence partagé*, *Recherche et Formation*, n°36. Paris : INRP
- Nimier J, (2008), *Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques (1922-1995)*, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*. Editions de l'INS HEA n°4,123-133.
- Obin JP, (1993), *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris, Hachette Education.
<http://www.jpobin.com/pdfanalyse/grilleanalyse.pdf>
- Ochanine D, (1981), *L'image opérative, actes du séminaire et recueil d'articles*. Paris : Université Paris I
- Paquay L, Sirota R (2001), *Le Praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation*. *Recherche et Formation*, n°36. Paris, INRP.
- Pastré P, (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Perrenoud P, (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Perrenoud P, (2004), *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation Education Permanente n°160*.
- Perrenoud P (2004), *Analyse de Pratiques et Attitude Réflexive en Formation*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 11-32.
- Perrez-Roux T (2012), *Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France*. Université de Nantes, IUFM, France.
- Piaget J, (1977), *Recherche sur l'abstraction réfléchissante*. Paris, Presse Universitaire de France.
- Platon, (1903), *Dialogues*. Londres, John Burnet. Texte grec corrigée par Philippe Remacle, Traduction française : Victor Cousin.
- Robo P, (2003), *Analysons nos pratiques professionnelles*, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 346/1996.

Robo P, (2005). *Pourquoi comment analyser sa pratique professionnelle? Les effets de l'APP*, texte publié dans le *Nouvel Éducateur* n°172.

Saussez F, Ewen N, Girard J, (2001), *Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation. Recherche et Formation*, n°36. Paris, INRP.

Schön D, (1993), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

Ruth-Sahd L. (2003). *Reflective practice: A critical analysis of data-based studies and implications for nursing education. Journal of Nursing Education*, 42(11), 488-497.

Vermersch P, (1987), *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vygotski L. S. (1934), *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales, publié en français en 1985.

Textes officiels :

- Circulaire. n° 2002-070 du 4-4-2002. Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation dans les IUFM-B.O. n°15 du 11avril 2002.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- Note de service n° 94271 du 16-11-1994: "Référentiel des compétences professionnelles du Professeur des Écoles stagiaire en fin de formation initiale"
- Circulaire n° 2001-150 du 27-7-2001:"L'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue».
- J.O. du 18-7-2013, arrêté du 1-7-2013
- Circulaire n° 2004-015 du 27-1-2004.
- BO 6 du 5 février 2004 : Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées.
- BO 30 du 25 juillet 2013 Formation des enseignants.
- BO 1 janvier 2007 Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
- BO-13 du 26 mars 2015.