

Analyse de situation éducative et dispositif de formation des formateurs

Le paradoxe de la formation fait qu'en France il n'existe pas, de formation initiale pour le métier de formateur d'enseignant. À la fin des années 1990 est donc apparu le souhait d'une formation diplômante dans ce domaine. Les deux équipes de l'université (UPV) et de l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) se sont donc lancées dans une démarche de projet qui a abouti à la co-habilitation d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) créé en 2001 et actuellement modifié pour devenir un *master* professionnel. Un des quatre modules de cet ensemble est prévu pour former les formateurs d'enseignants, et plus généralement des *métiers de l'humain* à l'analyse des situations éducatives.

Pour tenter de répondre aux questions structurant l'atelier de formation de formateurs en dévoilant notre problématique et nos problèmes, je travaillerai en trois temps, précisant d'abord les références théoriques et pratiques sur lesquelles se fondent la conception et la réalisation de ce module. Dans un deuxième temps, je me consacrerai au contrat de travail qui associe les participants et je terminerai par la question encore non résolue de l'acquisition des compétences pour conduire un groupe d'analyse.

1. Les références à la formation de formateur à et par l'analyse de situation

Liées explicitement à l'ensemble des travaux de J. Ardoino (1980 et 1992) sur *l'analyse plurielle des situations éducatives*, ces cent dix heures multiplient les approches de l'analyse d'une situation éducative. Une différence est marquée avec ce que la plupart des formateurs appellent encore *analyse de pratiques* : le choix du vocable signifie qu'il y a *singularité* de la situation mais aussi qu'on ne peut *isoler* en quelque sorte les pratiques du contexte dans lequel elles se produisent. Pour activer le travail, il est prévu de recourir à une activité collective menée sous une forme arrêtée depuis une quarantaine d'année : le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situation Éducative (GEASE). Cette forme montpelliéraine s'est édifiée progressivement et sur un double fond, pragmatique (formation de formateurs, de psychologues, de directeurs de colonies de vacances) et théorique (attention aux travaux de Bourdieu, 1992, Ardoino, *op. cit.* et Vermersch, 1994). Un double mouvement s'observe : l'analyse de situation permet de former un *praticien réflexif* (Perrenoud, 2001) mais aussi, et c'est beaucoup moins connu, l'analyse de situation éducative peut être menée

dans l'intention de faire découvrir la complexité et l'imbrication des sciences de l'éducation (Étienne, 2003).

Fondée sur la répétition d'analyses conduites suivant les mêmes phases et les mêmes règles de confidentialité ainsi que d'absence de jugement, cette formation recourt à une conduite assurée par un animateur dont la formation est l'objet de cette communication. Un narrateur appartenant au groupe raconte une situation dans laquelle il a été acteur ou témoin (*exposition*), puis, par des questions ou des relances (*exploration*), les membres du groupe s'approprient la situation sur laquelle ils vont émettre des hypothèses explicatives et/ou compréhensives (*interprétation*) dans un troisième temps pendant lequel le principal intéressé est en situation d'écoute et non de parole qu'il retrouvera dans la phase ultime (*réaction*).

À l'issue de la séance, ou dans un temps ultérieur, il peut être organisé un travail réflexif sur le déroulement du GEASE, sur les dynamiques à l'œuvre et sur les savoirs concernés. L'habitude s'est prise d'appeler méta-GEASE cette phase dont l'enjeu premier est de capitaliser les acquis des participants puisque le *transfert* n'est pas évident. Moins formalisée et ritualisée, cette situation de travail sur la situation d'analyse est essentielle pour notre propos et nous aurons l'occasion d'y revenir. En effet, le GEASE peut parfaitement être employé comme une méthode d'entraînement sans que les participants envisagent jamais de passer de l'autre côté du miroir et de jouer le rôle de formateur. Il en va tout autrement dans notre cursus universitaire et professionnel. Dès lors, notre problématique concerne la didactisation d'une pratique de formation qui ne peut être sa propre didactique à elle seule. De la présentation des principes de fonctionnement et des références scientifiques (en l'occurrence la *multiréférentialité* mais aussi l'*anamnèse* et l'analyse du discours) à la régulation des premières séances, tout participe d'un souci de mettre en forme (pour expliquer et comprendre ce qui se passe) comme de mise en scène pour que se joue la scène de la formation fondée sur l'*alternance*. Une alternance fondée sur le faire puis sur le fait de penser individuellement et collectivement (Le Boterf, 1994) les situations vécues et rapportées.

2. La communication d'un contrat d'analyse et l'implication dans les travaux du groupe

Dans cette formation de cent dix heures, le premier semestre est dédié à l'apprentissage des techniques et compétences pour analyser des situations éducatives. Un des principaux obstacles à cet apprentissage tient à un certain nombre de rituels hérités des années 1960 : le choix du narrateur se fait selon une technique héritée de la dynamique de groupe. Sur un signal de l'animateur, le premier qui prend la parole devient le narrateur et expose une situation au groupe. Mal vécue en formation initiale d'enseignant, cette contrainte a souvent été remplacée par une évocation individuelle (Vermersch, 1994) suivie d'une confrontation par groupes de trois ou quatre

avec la consigne de choisir une des situations évoquées. Au silence gêné des débuts traditionnels de GEASE succède un trop plein annonciateur de séances ultérieures. Une autre technique utilisée en formation de chefs d'établissement consiste à faire un tour de table des présents en laissant un droit de retrait (un *joker*) qui signifie que nul n'est contraint d'être narrateur, pas plus qu'il n'est obligé de participer à ce groupe de formation (la *négativité*). Dans le cadre de la formation de formateurs, il est évidemment intéressant de commencer par la forme la plus pure et d'essayer de mettre en discussion les effets obtenus.

Un autre point de vigilance réside dans la délimitation de la situation. Nous avons maintenant un appui intéressant dans les travaux contemporains (Barbier, 2000). Il n'en reste pas moins que les participants, y compris ceux du DESS, éprouvent dans un premier temps les plus grandes difficultés à discerner ce que sont un cas, un problème et une situation. Bien souvent, la situation s'inscrit dans une histoire et il n'est pas rare qu'une situation en cache une autre. Ce fut le cas lors de l'analyse d'une situation d'évaluation d'un stage d'animateurs qui renvoyait à une situation d'animation vécue au cours du même stage mais enfouie dans la mémoire.

Sans passer en revue tous les points délicats que nous présentons dans un ouvrage à paraître (Fumat, 2003), il est évident que la recherche en formation peut se focaliser sur la nature des hypothèses : elles ne sont pas d'ordre scientifique mais elles ne sont pas non plus simple jeu de l'esprit. Nous sommes souvent questionnés par les groupes qui découvrent le GEASE sur la nature des hypothèses et sur l'intérêt de les mettre en relation pour aller de la juxtaposition au réseau d'éléments explicatifs ou compréhensifs. Ce qui est difficile à faire comprendre, notamment avec des publics d'inspecteurs ou de chefs d'établissement, c'est qu'on ne cherche pas la vérité mais qu'on s'entraîne à analyser des situations éducatives.

Enfin, les groupes entendent très vite, en cinq à six séances, les bénéfices qu'ils peuvent escompter de ce travail régulier, d'autant plus formateur que la structure simple, et finalement peu originale, produit de réelles possibilités de *développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (Perrenoud, 2001) et de formateur ! Ce qui entraîne inéluctablement la proposition de travail en méta-GEASE : il s'agit de consacrer une à deux heures à analyser la dynamique des questions ou des relances et le tissage du réseau d'hypothèses. Mais il peut y avoir un autre avantage qui a été utilement exploité en pré-professionnalisation d'étudiants de licence aux métiers de l'éducation et qui est illustré par la place de ce module dans l'ensemble de notre DESS : le thème et les niveaux d'analyse du GEASE fournissent l'occasion d'aller chercher dans les sciences contributives à l'éducation des points d'appui. Ainsi, une situation de cahier épinglé dans le dos d'une élève de cours préparatoire forcée de faire le tour de la cour de récréation des garçons (Fumat, 2003) est l'occasion d'une étude historique et institutionnelle de la punition dans l'école française. Vue sous cet angle,

l'analyse de situation éducative ne se limite pas à un savoir analyser, elle s'inscrit dans l'acquisition par l'entraînement d'un savoir agir qui s'appuie sur des savoirs.

3. L'acquisition des compétences pour conduire un groupe d'analyse

Mais l'essentiel de nos efforts repose sur l'acquisition de compétences professionnelles que des animateurs formés dans le cadre du DESS pourront d'autant mieux utiliser que nous sommes l'objet d'une demande croissante de la part de nombreux publics (CHU, IRTS, IUFM, Rectorat) qui explique que les membres de l'équipe passent maintenant plus de temps à former des animateurs qu'à intervenir directement pour conduire des groupes de ce type. Le premier terme que j'ai utilisé ici est celui d'animateur dans la mesure où il s'agit d'un groupe humain qui se réunit régulièrement et sur la base du volontariat, même si la reconnaissance institutionnelle est pratiquement indispensable. Les règles du GEASE sont au premier abord une aide à la structuration du dispositif mais l'expérience de la première promotion donne à penser que le passage du stade de narrateur ou de participant à celui d'animateur est marqué de quelques obstacles que je résumerai ainsi : la responsabilité du groupe impose de contrôler son impact et d'accueillir les mouvements divers qui peuvent se produire selon que tel ou tel risque se manifeste. Ainsi, la confusion classique des hypothèses qui viennent prendre la place des questions ou des relances est-elle plus facile à traiter que l'émergence d'une émotion forte qui se traduit par la montée de larmes chez un professeur chevronné qui évoque la première gifle qu'il vient de donner à un élève. De ce point de vue, la première découverte est que le groupe peut être amené à jouer ce rôle avec beaucoup de finesse et de tact. D'où le principe de lui laisser jouer ce rôle qu'il tiendra mieux, au bout de quelques séances, que le plus chevronné des superviseurs déjà bien occupé par la gestion du tour de parole où il doit distinguer la simple relance de la monopolisation de la parole et observer les attitudes non-verbales pour impliquer le plus possible les participants, surtout quand une grande hétérogénéité crée des situations délicates.

Son deuxième métier est celui de conducteur. Le terme ne doit pas être confondu avec celui de directeur. C'est plutôt du côté de l'orchestre que l'on ira chercher des références. Pour éviter que le GEASE ne vire au groupe thérapeutique, de parole ou d'écoute, à la résolution de problème ou à l'étude de cas, il est nécessaire qu'une personne fasse preuve de vigilance et assure le cadre de travail. La formation à cet aspect nous pose d'autant plus de problèmes qu'il s'agit de didactiser une action professionnelle *factitive* (où l'on fait faire en évitant soigneusement de faire). Pour l'instant, nous nous contentons de mises en situation de conduite de GEASE et les superviseurs en formation nous disent, lors d'un méta-GEASE qui suit, les dilemmes qui les ont agités et les points qu'il n'ont pu régler. Le plus fréquemment cité oppose les nécessités de l'animation qui incite à la participation pour éviter de s'enfermer dans un rôle de régulateur de parole

et celles de la conduite qui demandent, à l'instar de tout pilotage, un ajustement fin et anticipateur du groupe, voire un rappel à des principes fondamentaux comme l'absence de critique, de conseil ou des formes déguisées comme le fameux « moi, à ta place, j'aurais fait... ». La parole donnée au narrateur et au conducteur lors du méta-GEASE déclenche une réflexion fine sur les décisions prises par ce dernier et sur la perception qu'en a eues le premier intéressé ainsi que les participants. Un autre formateur de l'équipe, Alain Lerouge, a inventé un dispositif intéressant qu'il nomme « GEASE autocommenté » : il informe et commente ses décisions au fur et à mesure qu'il les prend. Le classique recours à des observateurs, avec des consignes ouvertes ou fermées, permet à la fois de conserver une taille raisonnable au groupe qui ne devrait pas dépasser quinze personnes et de multiplier les points de vue sur l'action, à commencer, dans notre perspective, par celle du conducteur.

Enfin, nous nous sommes mis d'accord pour souligner que le terme le plus adéquat pour cette fonction étrange était encore celui de formateur : la personne qui accompagne le groupe agit plus sur ses apprentissages qu'elle ne joue un rôle de gentil animateur ou de conducteur assuré. C'est même son rôle principal que de faire apprendre par l'analyse. Certes, la voie est longue et incertaine mais cette nouvelle approche de la formation tend à instaurer le cadre d'une véritable *alternance intégrative*. Les deux certitudes de l'histoire de la formation sont que l'on n'apprend pas théoriquement pour aller ensuite appliquer et que l'immersion dans le travail n'est pas un mode de formation mais l'assurance d'une compétence future. Le concept d'alternance ne dit pas autre chose mais l'organisation éclatée rend improbable la liaison entre les tuteurs de terrain et les formateurs de centre. L'analyse de situation éducative permet de construire des compétences à *dénouer* les nœuds les plus complexes qui se rencontrent à chaque moment dans la classe et l'établissement mais aussi dans l'hôpital et le centre éducatif fermé. L'animateur de GEASE prend alors une autre dimension puisqu'il sensibilise le groupe, par son action et non par sa parole, à l'approche clinique reposant sur des savoirs constitués, même s'ils s'accroissent incessamment, et sur la combinaison inédite de leurs éléments. C'est sur ce dernier point que la formation est la plus difficile car la présence d'un tiers de la promotion en formation initiale d'étudiants qui viennent d'obtenir une maîtrise de sciences de l'éducation, de psychologie ou de sociologie fait apparaître une grande hétérogénéité que tous les cours d'ingénierie de formation ne pourront pas réduire. C'est dans des perspectives à plus long terme que s'inscrit cette formation du formateur responsable de GEASE : elle repose sur une certaine opacité des compétences qui ne se livrent pas aussi facilement que le prétendent les référentiels qui prétendent les regrouper.

En conclusion, notre expérience d'équipe travaillant depuis plus de dix ans la question de l'analyse de situation, dans le dispositif évoqué et dans quelques autres (entretien d'explicitation, autoconfrontations et récits de vie) nous a permis de bâtir un projet de formation de formateur sous forme de ce DESS appelé à évoluer en *master*. Si nous pensons actuellement maîtriser assez correctement les principaux éléments du dispositif de référence, nous ne pouvons que souligner et mettre en discussion deux points qui nous sont apparus très nettement à l'issue de ces deux premières années et que nous avons eu tendance à négliger dans nos fonctions précédentes de responsable de la formation des formateurs dans une MAFPEN puis dans un IUFM : la recherche n'est pas suffisamment sollicitée dans nos travaux qui se réfèrent trop exclusivement à des éléments issus de la pratique analysée des uns et des autres. Il y a une fausse évidence qui fait reposer la formation de formateur sur un isomorphisme dangereux avec la formation. Notre projet consiste donc à essayer de comprendre comment l'*habitus* (Bourdieu, 1992) est concerné, puis, éventuellement, modifié par les pratiques spontanées ou instituées d'analyses de situations, de pratiques ou du travail. Enfin, nous sommes en quête d'éléments pour constituer une didactique de la formation de formateurs référée à l'alternance intégrative. Autrement dit, nous rejoignons deux des questions posées pour cet atelier : *Faut-il penser et organiser une « formation des formateurs » ? Dans ce cas, qui est habilité à les former ?* Nous avons répondu oui à la première et hasardé pour la seconde que ce seront des équipes composées d'universitaires et de professionnels se consacrant au master recherche+professionnel que le ministère n'a pas osé porter sur les fonds baptismaux. Mais nous avons besoin de communiquer et d'échanger avec les équipes qui font des hypothèses similaires ou complémentaires pour avancer dans cette voie nouvelle de formation de formateurs à et par la recherche mais aussi à et par l'analyse de situations de formation.

Éléments bibliographiques

Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars.

Ardoino, J. (1992). L'approche mutlréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, p. 15-34. Paris : Université Paris VIII.

Barbier, J.-M. (2000, dir.). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF

Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992). *Réponses, pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.

Fumat, Y., Vincens, Cl., Étienne, R. (à paraître en septembre 2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.

Fumat, Y. (1996) : D'un ensemble confus à un réseau de causes : le GEASE. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 23-24.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.

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

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

Vincens, Cl. (1996). Presque tout sur les GEASE. *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p. 39-40.