

Pôle Sud Est des I.U.F.M.

Montpellier – 17 / 19 octobre 2002

Séminaire n°2







ACTES DU SEMINAIRE P.S.E. "Pratiques d'Analyses de pratiques" Octobre 2002

Préambule	4
Présentation du séminaire "Pratiques d'analyse de pratiques"	5
Grille du séminaire	6
Résumés des ateliers proposés	7
INTRODUCTION DU SÉMINAIRE Patrick ROBO	
CONFERENCES	15
L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES (APP) QUELQUES EXEMPLES ET QUELQUES QUESTIONS	
Echanges suite à la conférence de René AMIGUES	22
Françoise CAMPANALE - Claudine GELLENS-VINCENT - Claude MONIN	22
LA PLACE DU SUJET DANS L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : LE S' DE LANGAGE ''Je vous fais une fleur, Monsieur''	23
ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES FORMATEURS : ETHIQUE ET POSTURE Jean DONNAY	
Echanges suite à la conférence de Jean DONNAY	
ANALYSE DU TRAVAIL ENSEIGNANT ET FORMATION DES PROFESSEURS	
Echanges suite à la conférence de Marc DURAND	
ATELIERS	66
Atelier 1 : "Mettre en place une formation de formateur à l'analyse de pratique : quelles stratégic quelles démarches pour surmonter les résistances"	67
Compte rendu des travaux de l'atelier "Mettre en place une formation de formateurs à l'Analyse Pratiques Professionnelles (APP) : quelles stratégies, quelles démarches pour surmonter les résistances ?"	68
Claudine GELLENS-VINCENT, Claude MONIN	<i>6</i> 8
Atelier 2 : Le travail du maître formateur du premier degré. La situation de conseil en stage de pratique accompagnée : le rôle du collectif dans l'analyse et le développement de l'expérience	70

Compte rendu des travaux de l'atelier "Le travail du maître formateur du premier degré. La situat de conseil en stage de pratique accompagnée : le rôle du collectif dans l'analyse et le développement l'expérience"	t de
Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, Valérie SALLEFRANQUE	
Atelier 3 : "De la construction de connaissances à la pratique : quelques réflexions sur un Séminaire d'analyse Collaborative des Pratiques d'Enseignement (SAPEA)"	76
Compte rendu des travaux de l'atelier "De la construction de connaissances à la pratique : quelque réflexions sur un Séminaire d'analyse Collaborative des Pratiques d'Enseignement (SAPEA)"	79
Atelier 4: "Conduite d'un G.E.A.S.E."	
Compte rendu de l'atelier "Conduite d'un G.E.A.S.E."	
Atelier 5 : "Une analyse de pratique "ordinaire" avec des stagiaires PE"	
Compte rendu des travaux de l'atelier "Une analyse de pratique "ordinaire" avec des stagiaires" Marie-Thérèse CHEMLA, Josiane HOCDE	
Atelier 6 : Des pratiques réflexives à l'analyse des pratiques : la question de l'intimité professionnel	
Jean-Pierre LEPAGE.	
Compte rendu des travaux de l'atelier "Des pratiques réflexives à l'analyse des pratiques : la questi de l'intimité professionnelle"	90
Atelier 7 : "Analyse des pratiques de Professeurs Conseillers Pédagogiques de professeur stagiaires EPS"	92
Alain BARBOT, Jean-Pierre BERENGUIER, Yvette LAURENT Compte rendu des travaux de l'atelier "Analyse des pratiques de Professeurs Conseillers Pédagogiques de professeur stagiaires EPS"	97
Atelier 8 : Vers des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP) Patrick ROBO	
Compte rendu des travaux de l'atelier "Vers des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP)"	
Atelier 9 : "Un dispositif d'accompagnement en PE"	
Compte rendu des travaux de l'atelier "Un dispositif d'accompagnement en PE" Claude SOUM	
Atelier 10 : "Comment faisons-nous écrire nos stagiaires PE PLC ?"	
Atelier 11 : "De l'analyse de séquence à l'analyse de pratiques"	
Compte rendu des travaux de l'atelier "De l'analyse de séquence à l'analyse de pratiques"	.116 .116

Atelier 12 : "Place de l'analyse de pratique professionnelle dans le C	
d'intégration professionnelle)"	117
Monique et Pierre PRE	117
Compte rendu des travaux de l'atelier "Place de l'analyse de pratiq	ue professionnelle dans le GSIP
(Groupe de suivi et d'intégration professionnel)"	122
Jean-Albert LAGARRIGUE, Guy BILLES	122
Perspectives pour une formation de formateurs à l'analyse des prat	iques professionnelle dans le cadre
du PSE	123
Alain LEROUGE	123
Compte rendu des échanges sur "Les perspectives pour une format	tion de formateurs à l'A.P.P. dans
le cadre du P.S.E."	124
René BERNARD & Jean Marcel SICART	124
Bibliographie - Sitographie pratiques	125
≥ Patrick ROBO €	125
Liste des participants	129
Adresses courriel utiles	130
Notes personnelles	131



Coordination et maquettage des actes du séminaire

 $\textbf{Patrick ROBO}: \underline{patrick.robo@montpellier.iufm.fr}$

Préambule



l'issue d'un précédent séminaire sur "l'Entretien de formation en visite de classe" organisé en 2001 par l'IUFM de Montpellier dans le cadre du "Pôle Sud-Est" des IUFM, le besoin est apparu de recenser et préciser les différents dispositifs et acceptions qu'englobe le concept d'analyse de pratiques au sein de nos instituts.

Le "P.S.E." a retenu le principe d'un deuxième séminaire et l'équipe montpelliéraine l'a organisé à la Grande Motte, les 17, 18 et 19 octobre 2002.

Cette manifestation a réuni suivant les jours entre quatre vingt et cent vingt formateurs autour d'un "Panorama des pratiques d'analyses de pratiques professionnelles".

Comme en 2001, grâce aux contributions des intervenants et à l'implication d'un certain nombre de participants, nous avons pu réaliser les actes de cette rencontre avec pour objectif de garder trace des travaux effectués et de mutualiser les savoirs ainsi construits.

Il est vrai qu'il a fallu un certain temps pour recueillir l'ensemble de ces écrits, mais tout vient à point... Les ACTES sont enfin là, riches des apports, réflexions et questionnements de tous.

Que chacun, qui d'une manière ou d'une autre y a contribué, soit ici remercié.

René Bernard, Alain Lerouge, Patrick Robo, Jean-Marcel Sicart Coordonnateurs du séminaire - IUFM de Montpellier



Présentation du séminaire "Pratiques d'analyse de pratiques"

Séminaire Analyse de Pratiques Professionnelles (2)
Pôle Sud Est des IUFM
17/19 octobre 2002
La Grande Motte (34)
Organisé par l'IUFM de l'académie de Montpellier

Informations générales

1) Objectifs du séminaire :

- a) clarifier les différentes acceptions et pratiques de l'APP
- b) identifier et mutualiser les différentes pratiques d'APP dans les IUFM du PSE en direction des étudiants/stagiaires et/ou des formateurs, ou...
- c) mettre en œuvre des formations de formateurs IUFM à l'APP dans le cadre d'un plan intra et inter académique, afin de développer les pratiques d'APP dans nos IUFM.

2) Principes organisationnels:

a) le séminaire se déroulera en hébergement au VVF de la Grande Motte (Hérault) sur 2,5 jours, piloté par l'IUFM de Montpellier.

du Jeudi 17/10/02 - 11 H 00 au Samedi 19/10/02 - 12 H

- b) quatre conférences sont prévues :
 - conférence introductive pour dresser un "Panorama des pratiques et dispositifs d'APP"- René AMIGUES ;
 - conférence sur "La place du sujet dans l'APP" Christian ALIN ;
 - conférence sur "Postures et éthique du formateur face à l'APP" Jean DONNAY ;
 - conférence sur "Analyse du travail et formation" Marc DURAND ;
- c) un état des lieux des pratiques actuelles dans les IUFM du PSE sera dressé dans le cadre d'**ateliers** de mutualisation, échanges, croisement de pratiques d'A.P.P. dans les IUFM en direction des stagiaires et /ou des formateurs.
- d) la réflexion pourrait conduire à développer des perspectives et projets de Formation de Formateurs à l'A.P.P. dans nos IUFM
- e) l'ensemble du séminaire donnera lieu à des"ACTES"publiables réalisés par l'équipe de Montpellier.



Grille du séminaire

"Analyse des pratiques : Panorama des pratiques d'analyse" - La Grande Motte (34) -

	1 ^{er} Jour : JEUDI 17 OCTOBRE	
11 H 00	Accueil des premiers arrivants	Equipe de F. de F. IUFM Mtp
12 H 15	Repas	
14 H 00	Ouverture du séminaire	A. LEROUGE - P. ROBO R. BERNARD - JM SICART
14 H 30	Conférence : "Panorama de l'analyse des pratiques professionnelles"	R. AMIGUES
16 H 00	Pause	
16 H 30	1ère vague d'ateliers sur les pratiques d'APP dans les IUFM	
18 H 00	Activités libres	
19 H 00	Repas	
	2ème jour : VENDREDI 18 OCTOBRE	
8 H 45	Plénière	Alain LEROUGE Patrick ROBO
9 H 00	2 ^{ème} vague d'ateliers sur les pratiques d'APP dans les IUFM	
10 H 30	Pause	
10 H 45	Conférence : "La place du sujet dans l'analyse des pratiques professionnelles"	Christian ALIN
12 H 00	Repas	
14 H 00	3 ^{ème} vague d'ateliers sur les pratiques d'APP dans les IUFM	
16 H 00	Pause	
16 H 30	Conférence : "L'analyse des pratiques professionnelles des formateurs : éthique et postures"	Jean DONNAY
18 H 00	Activités libres	
19 H 00	Repas	
	3ème jour : SAMEDI 19 OCTOBRE	
8 H 45	Plénière	Alain LEROUGE Patrick ROBO
9 H 00	Conférence : "Analyse du travail et formation"	Marc DURAND
10 H 45	Pause	
11 H 00	Intervention de synthèse et de prospective vers un plan de formation de formateurs à l'APP intra et inter IUFM	Alain LEROUGE
11 H 50	Clôture du séminaire	Patrick ROBO
12 H 15	Repas	



Résumés des ateliers proposés

Atelier 1

"Mettre en place une formation de formateur à l'analyse de pratique : quelles stratégies, quelles démarches pour surmonter les résistances ?"
- proposé par Jean-Pierre LEPAGE - IUFM de Lyon -

Thèmes abordés dans l'atelier:

Les pratiques de formation, les référents, les résistances à l'analyse de pratique.

A partir d'une présentation du dispositif de formation de formateur de l'IUFM de Lyon sur l'analyse de pratique et du croisement avec les expériences des autres IUFM, cet atelier pourra explorer :

- les différents référents de l'analyse de pratique
- les méthodes et dispositifs pertinents pour travailler ces référents
- les résistances à surmonter (lesquelles et comment)

Atelier 2

"Le travail du maître formateur du premier degré. La situation de conseil en stage de pratique accompagnée : Le rôle du collectif dans l'analyse et le développement de l'expérience." - proposé par Jean-Claude MOUTON & Daniel FAÏTA - IUFM d'Aix-Marseille -

Thèmes abordés dans l'atelier :

Maître formateur ; conseil ; collectif professionnel ; développement de l'expérience ; milieu de travail

Il s'agit dans cet atelier de rendre compte d'un travail de coanalyse de situations de conseil en formation initiale mené avec un collectif de sept maîtres formateurs du premier degré pendant l'année scolaire 2001/2002.

Le groupe a centré son travail sur le stage de pratique accompagné des PE2 en formation et en particulier sur la phase d'analyse et de conseil que mène le maître formateur à la suite de la prestation du stagiaire dans la conduite de la classe.

Nous avons utilisé pour ce faire la méthodologie de clinique de l'activité en milieu de travail mis au point par Clot et Faïta (2000). A savoir, à partir du choix par le collectif de maîtres formateurs d'une situation de travail, de mener des autoconfrontations simples et croisées sur les images de leur activité qui vont servir de support à des débats au sein de ce même collectif.

L'objectif de l'atelier est de montrer, à partir d'extraits de vidéos sur des autoconfrontations ou des phases d'analyse collective, les données produites par cette expérimentation à propos du rôle décisif que joue un collectif de maîtres formateurs pour investir les zones d'incertitude que comportent les situations de conseil dans le but d'améliorer leurs pratiques et celle des débutants.

Ce sera l'occasion d'ouvrir un débat sur la question de l'aménagement du milieu de travail dans la formation au métier des stagiaires PE.

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SHELLER, L., Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2000.2,p1 à 8.

"De la construction de connaissances à la pratique : quelques réflexions sur un Séminaire d'analyse Collaborative des Pratiques d'Enseignement (SAPEA)"

- proposé par Françoise CAMPANALE - IUFM de Grenoble -

Thèmes abordés dans l'atelier :

Formation initiale des enseignants, construction collaborative de connaissances, praticien réflexif, cognition située, formation de formateurs

Après avoir présenté les grandes lignes de l'organisation d'un séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement, mis en place à l'IUFM de Grenoble depuis trois ans pour des professeurs stagiaires de lycées et collèges. Ce séminaire, interdisciplinaire et s'appuyant sur des théories issues des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive, est conçu comme un espace de travail collaboratif s'appuyant sur des documents-outils. La question travaillée est celle de la construction de savoirs d'expérience par des enseignants qui n'ont pas, ou peu, d'expérience préalable. Nous sommes partis du principe qu'un enseignant débutant construit des connaissances de son métier et de ses élèves en enseignant, mais aussi en formation, pour peu que soient réunies les conditions suivantes :

- les situations travaillées par les participants sont issues de leur expérience récente. Ce ne sont pas des cas ad hoc, ni des événements d'un passé lointain;
- l'accent est mis sur les situations plutôt que sur les pratiques des participants, pour éviter la rationalisation a posteriori;
- les analyses sont collaboratives, de telle facon que chacun puisse exprimer son propre point de vue, et qu'en soient tirés en commun quelques principes généraux, pouvant orienter les pratiques futures des participants. Ces analyses sont éventuellement étayées par l'utilisation de documents-outils, distribués au cours de la séance.

Nous nous interrogerons ensuite sur quelques points : - la référence à la notion de praticien réflexif est-elle utile pour la construction de tels séminaires? - dans quelle mesure les apports de telles sessions de séminaires peuvent-elles être transférés dans la pratique ? - quel type de formation de formateurs pour de tels séminaires mettre en place?

Site web du séminaire : http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/

Atelier 4

"Conduite d'un G.E.A.S.E."

- présenté par Odile IMBERT - IUFM Nice -

Thèmes abordés dans l'atelier :

L'analyse de pratiques, outil de professionnalisation. Contrat de communication. Déontologie.

Cet atelier est destiné aux formateurs désireux de s'initier à cette technique particulière de l'Analyse de pratiques qu'est le G.E.A.S.E.

Après un cadrage théorique rapide, l'animateur proposera une mise en situation de type G.E.A.S.E., avec choix d'un cas proposé par un des participants, et répartition des rôles.

Après ce G.E.A.S.E."en temps réel", le groupe fera un retour réflexif sur le dispositif, intégrant les apports des observateurs, et débouchant sur des propositions éventuelles de modifications.

Un document synthétique sera proposé aux collègues désireux d'avoir une formalisation plus poussée de cette technique.

"Une analyse de pratique" ordinaire "avec des stagiaires" - proposé par Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU - IUFM d'Aix-Marseille -

Thèmes abordés dans l'atelier : (en cinq mots-clés) Milieu de travail, éléments pérennes

Présentation d'une expérience d'analyse de pratiques avec des stagiaires PE dans le cadre d'un GFP ("groupe de formation professionnelle" conduit par un enseignant IUFM et des maîtres formateurs qui assurent le suivi d'un groupe stable de stagiaires -regroupement hebdomadaire).

Cette présentation servira de point de départ à des discussions et échanges d'expériences dans le but de mutualiser les pratiques mais aussi de dégager des perspectives pour les formateurs.

Atelier 6

"Analyse de pratique et intimité professionnelle"

- présenté par Jean-Pierre LEPAGE - IUFM Lyon -

Thèmes abordés dans l'atelier :

professionnel - personnel - limites - transparence et protection

Une première partie serait consacrée à un échange et un repérage de quelques situations rencontrées par les participants qui posent qui illustrent les questions des limites au "dévoilement", des limites par rapport ce que se sent capable le formateur à mettre en travail , du mélange entre part professionnelle et part personnelle de l'identité du stagiaire, du formateur et plus généralement des enseignants .

Une deuxième partie de l'atelier pourrait être centrée sur une simulation : à partir d'un texte (une narration d'une situation évoquée dans une séquence d'AP qui figure dans un livre de Blanchard Laville) les participants tenteraient de déterminer comment ils mettrait cette situation en travail avec un repérage des questions qu'elle pose en terme de limites ou de dérives possibles

La troisième partie pourrait être une tentative de production sur ce que le groupe aurait déterminé comme repères à l'activité d'AP :

- Les limites de l'investigation
- Des repères pour construire cette "intimité" nécessaire
- Les méthodes qui peuvent aider à trouver la "bonne distance"
- Le cadre qui permet une protection des participants et de l'animateur.
- Les inévitables prises de risques
- Voir article paru dans la revue passage de l'IUFM de Lyon

Atelier 7

"Analyse des pratiques de Professeurs Conseillers Pédagogiques de professeur stagiaires EPS Présentation des travaux d'un groupe de développement de l'IUFM d'Aix-Marseille"

- présenté par Alain BARBOT, Jean-Pierre BERENGUIER, Yvette LAURENT - IUFM Aix- Marseille -

Thèmes abordés dans l'atelier : (en cinq mots-clés)

formation des PCP ; bilans post-visite; outils de lecture et compréhension ; analyse du travail ; confrontations

En introduction, nous présenterons le contexte de travail de notre groupe de développement;

Une première partie illustrera les articulations entre construction de la démarche d'investigation

Et émergence de cadres d'analyse des pratiques

Une 2ème partie présentera les tendances qui émergent de notre analyse

En conclusion, nous évoquerons nos perspectives et nos interrogations concernant

Le réinvestissement de notre travail dans la formation des PCP.

"Vers des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP)" - présenté par Patrick ROBO - IUFM Montpellier -

Thèmes abordés dans l'atelier :

Multiréférentialité - Formation de formateurs - Clinique - Réflexivité - Accompagnement

Inspirés des Groupes d'Approfondissement Personnel (G.A.P.), des Goupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (G.E.A.S.E.), des Groupes Balint enseignants, des Groupes de Soutien au Soutien (G.S.A.S.), croisés avec des apports de la Pédagogie Institutionnelle, les GFAPP sont des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles par l'analyse de pratiques et ce suivant un protocole institué et instituant.

L'atelier permettra, à partir d'une présentation du dispositif, de réfléchir et mutualiser à la fois sur les principes, valeurs, théories de références, sur le protocole de fonctionnement, sur les objectifs mais aussi sur les facteurs d'efficience d'une telle modalité de formation axée sur la réflexivité et la production mutualisable de savoirs.

Atelier 9

"Un dispositif d'accompagnement en PE"

- présenté par René AMIGUES, Laurence ESPINASSY, Frédéric SAUJAT - IUFM Aix-Marselle -

Thèmes abordés dans l'atelier :

Milieu de formation, accompagnement d'équipes de formateurs, dispositif de formation des PE2

Le but de l'atelier sera de présenter un dispositif d'accompagnement d'équipes de formateurs PE2.dans l'analyse des pratiques et de situer ces dernières dans le dispositif général de formation . Seront présentés les présupposés théoriques et les outils qui permettent de penser cette mise en œuvre.

Atelier 10

"COMMENT FAISONS-NOUS ECRIRE NOS STAGIAIRES PE-PCL?

(Quels dispositifs d'accompagnement et d'aides à l'écriture réflexive pour l'analyse des pratiques et problèmes professionnels ?)"

- présenté par André DUNY - IUFM Lyon -

Thèmes abordés dans l'atelier :

DISPOSITIFS d'ECRITURE REFLEXIVE sur les PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT- En relation avec DIFFERENTS MODELES de PROFESSIONNALITES (sosies)

Forme:

Echanges de savoirs faire et de questionnements professionnels des formateurs volontaires :

Déroulement proposé :

tour de table à égalité en vue mutualisation : chacun se prépare si possible avant le stage ou la veille pour une courte communication de quelques mn : temps divisé par nombre de personnes de l'atelier.

- 1- description de dispositifs, inducteurs, situations pour faire écrire nos stagiaires PE-PCL?
- 2- bugs ou obstacles rencontres
- 3- formulation du problème
- 4- hypothèses de dépassement, tâtonnements, incertitudes, réussites, échecs

Demande de participation d'un maître de conférence ayant pratique et recherche sur l'écriture réflexive dans l'analyse de pratique qui interviendrait juste à propos.

"De l'analyse de séquence à l'analyse de pratiques" - proposé par Odile IMBERT - IUFM Nice -

Thèmes abordés dans l'atelier :

L'analyse de pratiques comme changement de posture

L'objectif de cet atelier est de clarifier ce qu'est l'analyse de pratiques, par opposition à d'autres formes d'intervention sur le terrain (conseils à visée pragmatique, jugement, soutien empathique, etc.)

Les collègues participant à cet atelier seront conviés à travailler sur le script d'un entretien post-séquence mené par des formateurs I.U.F.M, et à repérer ce qui, dans cette situation leur semble relever de l'analyse de pratiques ou, au contraire, leur apparaît comme son opposé.

Ce travail devrait permettre de dégager quelques caractéristiques des dispositifs d'analyse de pratiques, par opposition à d'autres dispositifs de formation.

Atelier 12

"Place de l'analyse de pratique professionnelle dans le GSIP (Groupe de suivi et d'intégration professionnelle)"

- présenté par Monique & Piere PRE - IUFM Lyon -

Thèmes abordés dans l'atelier :

Grille de lecture et sa finalité, référent, position de parole, questionnement, champs d'observation, observables.

A partir de notre expérience (personnelle) lyonnaise de la mise en place des GSIP : Analyse de pratique et analyse de situations : les différents espaces de travail dans la supervision. Utilité de la mobilisation de différentes grilles de lecture d'une situation éducative (éthique, relationnelle, pédagogique...) à partir d'une méthodologie stabilisée.



INTRODUCTION DU SÉMINAIRE

Patrick ROBO IUFM Montpellier

En octobre 2001 l'IUFM de Montpellier organisait, dans le cadre du Pôle Sud-Est (P.S.E.) des IUFM un séminaire sur l'Analyse des pratiques ayant pour thème "**L'entretien de formation en visite de classe**".

A l'issue de ce séminaire il était demandé de prolonger le travail et d'envisager un deuxième séminaire... C'est ce à quoi l'IUFM de Montpellier a répondu favorablement en organisant cette manifestation qui nous réunit aujourd'hui en élargissant la réflexion avec le thème "**Pratiques d'Analyses de pratiques professionnelles dans nos IUFM**" (du P.S.E.) et nous sommes heureux d'accueillir autant de participants.

Nous pourrions nous demander pourquoi, aujourd'hui, s'intéresser autant à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (A.P.P.)... Une réponse pourrait être : "Parce que c'est dans l'air du temps" si l'on partage celle faite par un conseiller du Ministre de l'Education nationale à qui cette question était posée. Nous ferons plutôt l'hypothèse que c'est la conséquence, d'une part, du développement de telles pratiques dans des institutions et organismes hors Education nationale (milieux médical, socio-éducatif, ONG, IRTS, entreprises...) et, d'autre part, des travaux, recherches et écrits autour de ce concept en Sciences humaines dont les Sciences de l'Education. Nous ajouterons également l'effet de quelques textes officiels liés à la formation des personnels de l'Education.

En introduction de ce séminaire, pour tenter de poser le cadre de nos travaux, je m'autorise quelques remarques et réflexions.

- 1) En premier lieu j'avancerai que l'APP est un concept à la fois émergent, explosif et problématique.
- > Concept émergent dans les écrits existants, tels certains textes officiels qui nous régissent, comme :
 - La Note de service n° 94271 du 16-11-94, "*Référentiel des compétences professionnelles du Professeur des Ecoles stagiaire en fin de formation initiale*", qui stipule, entre autres 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 (analyse de son action, analyse du public destinataire, analyse du contexte dans lequel se situe l'action). (...) Il [le P.E. stagiaire] doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement."

A noter que si pour bon nombre de formateurs, l'APP revêt aujourd'hui un caractère obligatoire et nouveau... cette note de service date de 1994.

• La Circulaire n° 2001-150 du 27-7-01 "L'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue" qui préconise (extrait) :

"Une démarche à privilégier :

Les ateliers d'analyse de pratiques qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts, doivent être privilégiés : études de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites, etc. Ils nécessitent une organisation particulière : étalement dans le temps, groupes restreints et travail de proximité."

Par ailleurs, si l'on se réfère à la littérature disponible, il appert, selon M. MAILLEBOUIS et M-D. VASCONCELLOS (dans "Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles", Repère bibliographique. *Perspectives documentaires en éducation n°41, 1997*) que "*c'est un concept émergent*" depuis une quinzaine d'années.

Ì	> (Concept	explosif	pour p	olusieurs	raisons	:

_

^{1:} mis en gras par l'auteur.

- Par le phénomène de "massification" de cette pratique en vertu des textes officiels ainsi que des injonctions et actions ministérielles (dans le cadre du Programme National de Pilotage et des Universités d'Eté/Automne); en effet, tous les professeurs stagiaires en IUFM, tous les entrants dans le métier devraient bénéficier d'actions de formation et d'accompagnement fondées sur l'APP.
- Par les tensions que suscite, entre décideurs, formateurs, courants de pensées... la mise en œuvre ou non d'APP.
- Par les résistances, voire oppositions que ce concept provoque chez des décideurs institutionnels, chez des formateurs, chez des personnels de l'Education en formation (initiale ou continue).

> Concept problématique à différents niveaux :

- Selon les définitions ou acceptions que l'on attribue à l'APP, des désaccords, incompréhensions, malentendus peuvent voir le jour entre autre à propos des finalités ou objectifs visés.
- En ce qui concerne sa mise en œuvre des questions et difficultés apparaissent : quelles modalités appropriées choisir en fonction des objectifs retenus ? comment mettre en adéquation certains protocoles avec l'organisation institutionnelle de la formation ? comment articuler cette démarche avec les autres composantes de la formation ? Parmi les difficultés rencontrées : des résistances, des refus, des blocages de certains responsables opposants ou opposés au principe même de l'APP ; la compréhension du sens et de l'intérêt de telles pratiques par des stagiaires ou des néo-titulaires ; le peu de formateurs formés aux pratiques de l'APP, etc.
- Des questions se posent quant à la Formation à l'APP et ce pour les personnels en formation mais aussi pour les formateurs. Formation à l'analyse ou au "savoir analyser" ? Formation par "imprégnation" (en participant à des dispositifs d'APP) ou par une posture "meta" (sur le dispositif vécu) ? Application de théories ou régulation de pratiques par des théories ? etc.
- 2) En deuxième lieu j'avancerai que l'APP est un "concept valise", et ce pour trois raisons au moins :

Le concept d'APP est **polysémique** ne serait ce qu'aux niveaux :

- De l'appellation et des finalités qui en découlent : analyse systémique, institutionnelle, clinique, transactionelle, organisationnelle, didactique, thérapeutique, etc.
- Des objectifs visés : remédiation, approfondissement, formation, développement personnel, thérapie, élucidation, recherche, transformation, etc.

Le concept d'APP est **polymorphe** ce qui peut se traduire par :

- Analyse individuelle ou en groupe, sur l'observation, sur le récit, par écrit, etc.
- Analyse centrée sur la pratique, ou sur l'activité, la tâche, la situation, la profession, le groupe, une discipline, etc.

Le concept d'APP se traduit en "polypratiques", ainsi par exemple :

- Des pratiques dans l'institution ou en marge de celle-ci, payantes, avec ou sans supervision, ponctuelles ou dans la durée, obligatoires ou facultatives, en petit ou grand groupe, etc. avec animateur, ou moniteur, ou formateur, ou...
- 3) A minima une question triple se pose alors : **Pour qui, par qui et comment la mettre en œuvre ?** A cela un certain nombre d'éléments de réponses peuvent être fournies lors de ce séminaire au travers de ce que nous pourrions nommer un "**PANORAMA**" des pratiques d'analyse de pratiques dans nos IUFM.

Ce panorama, au caractère non exhaustif pourrait nous permettre d'y voir plus clair en essayant de repérer chaque fois les **influences** (origines), les **références** qui sous-tendent chaque modalité d'APP qui pourraient être abordées au travers de leurs **définitions** respectives, les **pratiques** mises en œuvre, leurs **protocoles**...

- 4) La réflexion lors de ce séminaire pourrait ainsi nous conduire à échanger à partir de l'idée que l'on peut apprendre à analyser en analysant et à interroger cette idée... dans la perspective, l'objectif de développer un "savoir analyser" pour "s'anticiper autrement" et ainsi construire un "savoir devenir professionnel"; ce qui devrait nous conduire à échanger et réfléchir sur la formation de formateurs à l'APP en s'interrogeant sur ce que je nommerais une "didactique professionnelle", sur comment former des formateurs/animateurs compétents, sur comment développer des pratiques d'APP dans nos IUFM.
- 5) C'est autour de tout cela qu'est architecturé ce séminaire qui se déclinera en :

- Ouatre conférences :
- □ "Panorama des pratiques et dispositifs d'APP" par René AMIGUES ;
- □ "La place du sujet dans l'APP"- Christian ALIN ;
- □ "Postures et éthique du formateur face à l'APP"- Jean DONNAY ;
- □ "Analyse du travail et formation"- Marc DURAND.
- ➤ Des **ateliers** de mutualisation, échanges, croisement de pratiques d'A.P.P. dans les IUFM en direction des stagiaires et /ou des formateurs.

Ces ateliers ayant une double visée :

- Aborder les questions qui se posent (encore) quant aux différentes pratiques présentées ;
- Dégager des besoins et des perspectives de formation de formateurs à l'APP.
- Une démarche collective de production de "traces" de ces travaux que nous, équipe de l'IUFM de Montpellier, nous engageons à matérialiser sous forme d'ACTES qui feront suite à ceux produits lors du séminaire précédent également sur le thème de l'APP.

6) Après ce propos introductif il ne reste plus qu'à souhaiter à tous "*Bon séminaire*" sans oublier que...

"Tout être humain est langage humain et toute expression sourd de son individualité laquelle est toujours ordonnée par d'autres s'ils l'accueillent en humain, par des paroles qui l'honorent"

Françoise DOLTO



CONFERENCES

L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES (APP) QUELQUES EXEMPLES ET QUELQUES QUESTIONS

René AMIGUES Equipe ERGAPE - EA 484 IUFM Aix Marseille

e terme de «pratiques professionnelles» renvoie à des manières de faire d'une personne qui utilise des procédés reconnus par une profession pour enseigner. Une pratique est composite, elle est faite de plusieurs dimensions de nature variée. Elle recouvre à la fois des dimensions personnelles et collectives, des normes et de l'inventivité, du conscient, du non-conscient et de l'inconscient, des savoirs et des compétences, etc. La pratique est une nébuleuse. un enchevêtrement d'histoires : sociale, professionnelle, personnelle, institutionnelle qui permet de faire face à des situations avec une certaine efficacité. C'est le «sens pratique» dont parle Bourdieu (1980). Cependant, les approches des pratiques seront différentes selon les dimensions mises en avant : cognitives, émotionnelles, personnelles, sociales... Mais elles seront différentes aussi selon que les pratiques seront considérées comme un objet de recherche, visant la production de savoirs, ou comme un objet d'intervention visant davantage la formation des personnes.

L'APP: un objet de recherche et d'intervention

La frontière qui distinguerait clairement ce qui relève de la recherche ou de l'intervention n'est pas toujours aisée à réaliser. L'une va de pair avec l'autre et les contenus de l'intervention dépendent des présupposés épistémologiques. Cela signifie clairement que l'APP ne saurait être ni «généraliste» ni «totalisatrice»; elle est forcément partielle dès lors qu'elle se centre sur certaines dimensions et pas sur d'autres.

- Pour M. Altet (1994, 1996) l'analyse des pratiques répond à trois fonctions :
- une fonction opératoire dans la recherche d'une plus grande efficacité de l'action professorale;

- une fonction théorique visant la production de savoirs sur les procédés mis en jeu et les modélisations proposées;
- une fonction formative.

Cette dernière fonction se fonde sur l'analyse en groupe de situations vécues et vidéoscopées en prenant soin de faire travailler les intéressés sur d'autres bandes que les leurs de façon à éviter des implications ou des remises en cause trop fortes. Le but étant de repérer différents moments mettant en jeu des processus d'interactions particulières ou d'ajustements, par exemple.

Une question qui se pose est de savoir en quoi un modèle conçu pour la recherche peut fonctionner comme un outil de formation ? Par exemple pour les professeurs, une chose est de collaborer à une recherche, autre chose est de s'engager dans l'analyse de situations observées. Manifestement l'analyse de telles situations pose d'autres questions que celles traitées par la recherche, comme le rapport entre l'action et son vécu. Comment ce type de question est pris en compte dans la formation ? Est-ce d'un point de vue disciplinaire ou interdisciplinaire? Sur quels savoirs et quelles compétences peut s'appuver un formateur pour conduire ce type d'analyse? etc.

· La transposition des méthodes de recherche à l'APP va encore plus loin avec les «entretiens d'explicitation» (Vermersch, 1994), qui sont actuellement utilisés non seulement comme méthode de formation des professeurs, mais aussi comme outil de red'information fonctionnement des élèves. A la différence de l'APP précédente, celle-ci prévoit une formation spécifique à la entretiens conduite des d'explicitation que devraient se donner les formateurs des IUFM. Nonobstant la question de la pertinence de l'objet de l'analyse, reconstruire l'action première, la question qui se pose est de savoir si les raisons qui ont fait que cette méthode (et la formation qu'elle requiert) se soient développées hors des situations professionnelles ne sont pas les mêmes qui font maintenant obstacle à son insertion dans la formation professionnelle?

• Le point de départ est tout autre avec les «groupes de parole» d'inspiration psychanalytique qui se fondent sur les « groupes Balint », du nom du médecin (Balint, 1982) qui le premier a pensé que le rôle de ce dernier n'était pas neutre dans l'effet du traitement sur le malade. Dans le domaine de l'enseignement en particulier et des «métiers de l'humain» en général, ces groupes de parole sont depuis longtemps des «classiques» en matière d'analyse de pratiques (voir Blanchard-Laville, 1998). L'objet soumis à l'analyse du groupe est ici l'implication personnelle du professeur dans les relations inter-personnelles constitutives de la «relation éducative». Le travail groupal est décisif parce que, sous la conduite d'un psychanalyste, il fournit un travail de réflexion sur le cas rapporté dans lequel les phénomènes inconscients et les mécanismes de transfert et de contre-transfert jouent un rôle central, au sein du groupe luimême qui produit en quelque sorte son «propre savoir». Le groupe sert de médiateur entre soi et le vécu des expériences relatées qui font écho chez les autres participants à leurs propres mécanismes psychiques. Bien sûr des règles de confidentialité fondent la nature d'un travail sur soi, médié par le groupe. On notera cependant des sensibilités différentes selon les approches, comme «l'analyse institutionnelle».

Dans cette perspective, le point de départ, disais-je, est différent, parce qu'il s'origine dans une intervention et non dans des résultats de recherche. Mais l'intervention peut être source de production de savoirs dans le domaine de la psychologie clinique et psychanalytique dont les écrits en la matière sont d'ailleurs forts nombreux. Mais l'objet aussi est différent puisqu'il ne s'agit pas de s'approprier des «savoirs» objectivés par la recherche pour agir plus efficacement. On n'est pas dans une perspective cognitive, mais dans une perspective clinique qui permet de comprendre les ressorts psychiques à l'œuvre dans les relations interpersonnelles.

La question qui se pose ici est de savoir comment pourrait se faire le lien entre l'histoire individuelle et les gestes professionnels mis en jeu, à condition qu'on puisse circonscrire ces derniers et que l'on puisse, dans leur mise en œuvre, repérer ce qui relève des caractéristiques personnelles? En ce qui concerne les formateurs, on peut le regretter, mais la conduite de groupes de parole suppose une solide formation psychanapossèdent lytique que ne généralement pas les formateurs recrutés dans les IUFM.

Ce rapide aperçu permet de saisir des «courants» un peu dominants et traditionnels qui témoignent de l'inscription déjà ancienne des APP. Leur diversité s'étend actuellement à des dispositifs moins connus, plus locaux comme en témoignent les différents ateliers organisés pendant ce séminaire : le GFAPP à Montpellier, le GEASE à Nice, le SCAPE à Grenoble, le GSIP à Lyon, etc.

Cet aperçu permet de saisir aussi que les *objets* et les *actions* sur lesquels elles portent, comme le *vécu* et les *moyens* d'en rendre compte sont différents selon les perspectives considérées. Les situations (observées ou évoquées), les modes d'implication des personnes, le type de savoir mobilisé, donnent une coloration particulière à l'analyse des pratiques considérées.

La «pratique réflexive», une vieille idée

Je ne me risquerai pas à définir la «réflexion» ou la «réflexivité». Derrière ces mots se cache un vaste débat dont témoigne le n° 36 de Recherche et Formation. Je préfère partir de la perspective idéologique sous-jacente: l'action ne pourrait se réduire à la mise en œuvre de savoirs formalisés, comme une perspective applicationniste voudrait nous le faire croire, alors que, dans le même temps, une perspective managériale voudrait nous faire croire que l'on pourrait réduire la formation didactique et disciplinaire au motif que l'expérience se forgerait mieux sur «le tas». En d'autres termes les savoirs scientifiques ne peuvent rien là où le terrain permet tout!

Je reviendrai sur ces a priori idéologiques dans un instant. Je voudrais donner, au préalable, quelques repères épistémologiques et montrer comment l'APP, telle qu'elle est présentée par les décideurs et généralement mise en œuvre, perd de vue ces fondements pour adopter un point de vue substantialiste sur l'activité de re-construction de l'action. Ensuite, j'essayerai de montrer comment la référence au «terrain» et aux «savoirs» conduit à rabattre l'APP à une formation davantage personnelle que professionnelle. Ce sera l'occasion de savoir si l'APP peut prendre place dans des dispositifs existants ou si elle appelle de nouveaux dispositifs.

Si le «praticien réflexif» devient une référence à la mode et quasi exclusive pour fonder les APP, les ouvrages de Schön (1983) sont déjà anciens et les fondements de la réflexion sur l'action le sont plus encore. La vieille idée remise au goût du jour est que l'action est source de connaissance. Certains auteurs se réfèrent à Piaget, avec «l'abstraction réfléchissante» ou la «prise de conscience», mais, dans le domaine du «praticien réflexif» la référence dofaite minante est à Dewey (1938/1997, 1947). Cet auteur considère l'expérience comme une activité de conceptualisation. Il nomme expérience la recherche de moyens pour résoudre une situation problématique, et ces moyens transforment l'expérience première en «expérience réfléchie». Cette recherche de solution mobilise l'ensemble de la personne et ré-organise les connaissances préalables. Le passage de l'expérience vécue à l'expérience réfléchie se fait par l'intermédiaire des «moyens» qui assurent le rôle de médiateurs; ils constituent des instruments pour réfléchir notre expérience du monde. La réflexion sur l'action concrète est donc un processus médié par les movens d'agir et le langage qui permet de les penser. Cette perspective est partagée aussi par Vygotski, que se soit avec la thèse historico-culturelle de l'excentration des capacités cognitives ou celle de la médiation des activités humaines.

C'est en grande partie sur les présupposés de Dewey que repose «l'épistémologie de la pratique» proposée par Schön (1987). La réflexivité selon Schön est entendue comme une «conversation interactive avec le contenu d'une situation, étant entendu que chaque personne : (a) travaille sur son propre rôle en émergence, (b) est attentive aux «surprises» qui résultent des mouvements antérieurs, (c) répond par une «théorie» qui donne de nouvelles directions à son développement» (Schön, 1987, p. 31). Les acteurs mobilisent des connaissances dont la rationalité diffère des savoirs et des méthodes scientifiques. Ces derniers ne peuvent pas rendre compte de la pratique et celle-ci ne peut être considérée comme une application de ceux-là. On retrouve ici une distinction devenue classique maintenant entre les «savoirs professionnels», les «savoirs d'action», d'un côté, et les «savoirs scientifiques» d'un autre.

Mais une autre distinction moins connue est introduite par Schön, entre la «réflexion dans l'action» et la «réflexion sur l'action». Selon Saint-Arnaud (2001), une erreur de traduction serait à l'origine d'une confusion. La réflexion dans l'action serait considérée à tort comme l'autorégulation par l'individu de son action au cours de son déroulement. Selon Saint Arnaud, pour être fidèle à la pensée de Schön, il faudrait considérer la réflexion dans l'action un processus d'autorégulation dans l'échange avec un tiers à propos d'une action en cours. Ce retour aux sources permet de mettre l'accent sur le dialogue avec un tiers et non seulement sur la confrontation directe du sujet à sa propre action. La réflexion sur l'action, quant à elle, désigne l'analyse a posteriori de l'action qui se réalise aussi dans l'échange avec un tiers. Dans les deux cas, les dialogues sont présents, mais chaque cas correspond à deux moments distincts de l'analyse de l'action: pendant sa réalisation et après sa réalisation. Si bien que la re-construction de l'action se réalise deux fois et ce mouvement modifie à chaque fois les objets de la réflexion.

Le «jeu de rôle» qu'utilise Saint Arnaud comme moven de formation illustre bien ces deux moments. Le plus difficile selon lui est que les personnes entrent dans l'action, c'est-àdire qu'elles jouent bien le rôle des personnages. Dans cette première phase du jeu, les échanges permettent des reconstructions en situation. Par exemple, l'effet produit l'interlocuteur permet de réguler son action («ce n'est pas tout à fait ce que j'ai voulu dire»). Dans la seconde phase, il s'agit d'une réflexion collective, un retour sur «l'étude de cas», qui porte cette fois sur d'autres objets de réflexion ou d'autres dimensions de l'action.

On retrouve un schéma à «plusieurs détentes» dans les méthodes d'autoconfrontation (Faïta, 1989, Clot et Faïta, 2000; Faïta et Vieira, 2002) qui seront présentées dans les ateliers 2, 7 et 9.

La perspective développementale de l'expérience professionnelle, les conditions de dialogues et le rapport au métier, issus de l'analyse du travail et de l'ergonomie donnent un autre éclairage de ce que pourraient être les APP. Mais ici aussi, bien que la tradition ergonomique ait une longue expérience scientifique en matière d'«analyse des pratiques», les usages des concepts et des méthodes peuvent être forts différents en matière de formation (voir par exemple la conférence de Marc Durand). Mais, à la différence des travaux ergonomiques, on notera que dans les GAP (Groupes d'analyse des pratiques):

 le statut épistémologique de la parole et des échanges est rarement défini;

- les caractéristiques des situations (évoquées, simulées...) ne sont pas à proprement parlé analysées;
- le rapport entre ces dernières et la situation professionnelle réelle reste vague.

Les GAP et le rapport au terrain

A première vue, ce couplage va de soi. Il semble tellement naturel qu'on oublie de s'intéresser aux rapports fonctionnels qui pourraient les unir. Est-ce que le GAP serait la seule situation à remplir cette fonction ou d'autres dispositifs pourraient faire aussi bien l'affaire? Je pense par exemple, aux «visites de stages» ou à la réalisation du «mémoire professionnel» (MP) qui sont supposées remplir a priori de telles fonctions. Pour les premières, il semble que les conditions de cette réflexion ne soient pas faciles à réunir et qu'elles dépendent du «visiteur» (voir les Actes du Séminaire du PSE des IUFM, Octobre, 2001). Pour les MP, il s'agit d'un «produit» écrit, généralement individuel, qui ne retrace pas les «processus» de reconstruction éventuels. Il est possible que cette réalisation donne lieu à un travail de ré-élaboration qui demeure «clandestin» (Amigues, Azoulay, Loigerot, 2003). Mais, le fait que la visite comme le MP donnent lieu à évaluation est aussi à prendre en considération. Dans les deux cas, le but est de rendre compte d'une pratique selon une démarche prescrite dont la conformité est soumise à évaluation. Mais est-ce que les «conseils» et les «entretiens» au cours des «stages de pratique accompagnée» sont plus «productifs» alors que le caractère formatif est affirmé et les enjeux évaluatifs faibles?

Les GAP et les rapport aux savoirs scientifiques

Est-ce que la formation didactique et disciplinaire ne serait pas aussi un lieu d'APP? Est-ce que le fait que des savoirs dits «théoriques» soient articulés à la «pratique» nuise à l'analyse de cette dernière? Le retour sur l'action se réalise avec des formateurs dits «disciplinaires» ou «didacticiens», et des savoirs dits scientifiques, relatifs aux contenus à

transmettre et à leur mode de transmission. La question est donc de savoir quels sont les rapports entre les «concepts quotidiens», dont parle Vygotski, «gorgés de sens», parce que liés au but de l'action et à ses conditions de mise en œuvre, et les «concepts scientifiques», plus «autonomes» des situations de mise en œuvre. Comment dans ces situations s'organise la rencontre entre «les concepts scientifiques [qui] germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens », et comment ces derniers peuvent-ils «germer vers le haut par l'intermédiaire des conscientifiques» (Vygotski, 1934/1997. p. 286)? Ces situations traitent des questions vives du métier à l'aide des savoirs scientifiques qui permettent de penser et de re-penser l'action professorale et les situations de transmission-appropriation, par exemple.

Il n'y a, a priori, aucune raison de penser que de tels dispositifs ne relèvent pas d'une analyse de pratique ou qu'ils y seraient étrangers. Mais, comme je l'ai indiqué précédemment, il y a justement un a priori idéologique qui prétend le contraire. Au nom du rejet du positivisme, tel que le manifeste Schön ou ses thuriféraires, les savoirs scientifiques sont incompatibles avec 1'APP. Les savoirs scientifiques désignent ici aussi bien les savoirs didactiques et disciplinaires (qui sont clairement évacués) que les savoirs des sciences humaines et sociales (censés fournir des outils pour la conduite des GAP). Ce point de vue est nettement exprimé sous la plume d'un édile de «Le praticien est l'institution quelqu'un qui pense autant que le théoricien. Mais il pense autrement... Pour réfléchir il n'analyse pas des concepts, comme le théoricien, il compare et évalue des simulations d'action. Si ensuite il utilise des concepts, c'est souvent pour enrichir, embellir par des mots ses actions pour les justifier.» (texte de présentation de la Charte du XXIe siècle). Il est nettement affirmé que les savoirs scientifiques sont inutiles pour former les enseignants. Les professeurs ne sont pas des savants, les concepts scientifiques ne servent pas à penser l'action ou sa reconstruction, mais seulement à l'enjoliver par des mots plus décoratifs. C'est ce que disent en substance les adversaires des

IUFM: seule la pratique compte, les savoirs scientifiques sont inutiles - voire nuisibles- à une analyse qui ne requiert que du «bon sens» pour nourrir une réflexion individuelle.

On conviendra que, pour tous les dispositifs évoqués, les connaissances font défaut au moment où se pose la question de «systématiser» l'APP. C'est l'occasion de voir que le rapport aux pratiques effectives est largement impensé, tout comme le sont les objets et les outils de «l'expérience réfléchie».

Toutefois, il convient de noter que, quels que soient les savoirs, les objets, les actions, le vécu ou les moyens mis en jeu, l'APP suppose une «décontextualisation» : l'analyse de la situation de travail se mène nécessairement «hors» de celle-ci. Les raisons sont à rechercher dans les présupposés épistémologiques évoqués plus haut : l'expérience est opaque aussi bien pour l'intéressé que pour un observateur extérieur; ensuite la réflexion sur l'action n'est pas spontanée et encore moins directement accessible par l'acteur ou par un observateur extérieur; enfin, pour être repensée, l'expérience a besoin d'instruments intermédiaires pour repérer l'objet de l'action et son résultat aussi bien que pour penser leur relation. Autrement dit, pour devenir «réflexif», le praticien ne peut le faire par lui-même et, quelle que soit son expérience, celle-ci doit être provoquée et être accompagnée dans un travail de *re-construction* Il est clair que ce processus de déclenchement et d'accompagnement peut difficilement se réaliser sur le lieu d'exercice alors qu'une situation «hors travail» s'y prête mieux. Mais ce qui est difficile à réaliser en situation concrète de travail, l'est tout autant dans une situation «off», si celle-ci n'est pas pensée comme une situation de formation définie précisément. Je pense par exemple que l'on gagnerait beaucoup si la conception des dispositifs de formations s'inscrivait davantage dans une perspective développementale des compétences professionnelles dans une formation au métier, plutôt que sur l'analyse d'une série de «fonctionnements» particuliers éclairés par différentes approches. Il me semble que nous tirerions avantage à prendre au sérieux le concept de «zone de proche développement», proposé par Vygotski, il y a bien longtemps.

De ce point de vue, les GAP ne peuvent pas plus, ou pas mieux, contribuer à l'analyse des pratiques que les autres dispositifs (visite de classe, M.P., formation didactique et disciplinaire...). Une chose est de « décontextualiser » l'analyse des situations de travail pour la « recontextualiser » dans des possibilités d'actions nouvelles, autre chose est «d'externaliser» la réflexion pour elle-même, en la suspendant à l'initiative individuelle.

Les GAP : une activité centrée sur elle-même ?

Externaliser l'analyse et conduire une activité réflexive pour elle-même est un risque patent qui se manifeste de deux façons au moins. Ce qui me frappe dans l'APP c'est d'abord l'absence systématique de références aux normes et aux prescriptions constitutives du métier. Comme si le professeur devait inventer tous les jours et à tous moments les «outils» dont il a besoin pour faire face à telle ou telle situation. Comme s'il puisait uniquement dans ses ressources individuelles. Un tel point de vue revient à nier l'existence d'un métier qui a une histoire, des traditions, des techniques. Pour exercer son métier l'enseignant puise dans cette «caisse à outils» commune. S'il n'en est pas toujours «conscient», il pense tout de même faire comme les autres professeurs. On pourrait penser que l'APP consiste justement à repérer les «gestes professionnels» par rapport auxquels l'enseignant peut situer sa propre action, eu égard aux situations particulières vécues. Mais, comment organiser une telle rencontre, si justement on pose l'inexistence de règles du métier? Cette «cécité» n'est pas propre à l'APP. Il me semble qu'elle est présente chez les formateurs qui ne veulent pas donner de «recettes». En matière culinaire, les recettes permettent justement de conserver et de transmettre des manières de faire, qui sans cela, disparaîtraient. Certes un débutant ne va pas réaliser le met comme pourrait le faire un grand chef. Mais pour lui se sont des «ficelles» du métier auxquelles il peut se raccrocher pour gagner en efficacité ou en efficience. Ce qui vaut pour un débutant vaut aussi pour un cuisinier plus averti. Comment mettre à l'épreuve son expérience professionnelle sinon dans la confrontation aux règles du métier? Et comment s'approprier les outils de la profession si l'analyse ne permet pas leur rencontre?

Ce qui me frappe ensuite c'est que l'APP est systématiquement tournée vers des situations passées. Rarement l'objet de l'analyse est orienté vers le devenir: comment l'intéressé, prenant appui sur l'analyse faite agira sur les situations à venir? Je n'insisterai pas plus sur ce point qui renvoie à des remarques précédentes : l'externalisation de la réflexion, l'absence de perspective développementale, de référence aux situations réelles, etc. On pourrait dire que la réflexion sur l'action boucle sur elle-même au lieu de boucler sur l'action à venir.

Ces mises entre parenthèses constituent, à mes yeux, les critères d'une réflexion coupée de l'action et d'une pensée qui s'exerce sur elle-même (c'est le propre de la réflexivité). Les GAP actuellement n'envisagent pas les conditions effectives de l'action et de son développement. Est-ce que le but de l'APP consiste à isoler l'individu enseignant pour le renvoyer à sa propre personne ? En quoi ce type d'activité relèverait de la professionnalisation ? Peut-on ramener les questions professionnelles à des dimensions personnelles ?

Les GAP : formation personnelle ou formation professionnelle

Partir du personnel pour aller au professionnel est-ce une route sûre, ou ne court—on pas le risque de déboucher sur une impasse? C'est sans doute la raison pour laquelle on parle aussi aisément de «groupe de parole». Mais comment le GAP se saisit de questions professionnelles et comment il y répond? La confidentialité liée à l'implication personnelle des participants pourrait laisser penser que la réflexion conduite se limite aux seuls membres de ce groupe.

Partir de questions individuelles, passer par le groupe de parole pour revenir à des solutions personnelles invite peu à une ouverture sur des questions professionnelles partagées par des collectifs de travail plus larges. Je sais bien que je tords le bâton un peu fort, mais vous savez aussi qu'il est difficile de rendre compte professionnels d'autres des questions vives de la profession, abordées de façon douloureuse. Aussi le repli sur l'individu est un risque réel facilité par l'idéologie individualiste et la conception de la compéprônée: puisque tence compétences sont incorporées et puisque le praticien compétent en sait plus que ce qu'il pense savoir, le «groupe de parole» serait le moyen d'exprimer cette compétence. On comprend mieux que l'on puisse faire l'économie de savoirs, de l'analyse de la situation professionnelle ou de la définition des moyens déclenchement et d'accompagnement : la réflexivité, suscitée par le groupe, trouve sa source dans l'individu lui-même. C'est ce que suggèrent les cas rapportés par Schön sur des designers et des architectes où la référence au milieu de travail est absente. On rejoindrait ainsi une conception solipsiste bien connue, contre laquelle, d'ailleurs, s'élevait Dewey : «...on traite l'expérience comme si elle se déroulait uniquement à l'intérieur du corps et de l'esprit. Or est-il besoin de dire que l'expérience ne se fait pas dans le vide? Il y a, en dehors du sujet, des sources de l'expérience. Celle-ci est sans alimentée cesse...» (Dewey,1947, p. 53).

Cette conception «substantialiste» de la compétence est étrangère aux connaissances scientifiques produites en la matière dans les domaines du travail, de l'éducation ou de la formation. En outre, elle rompt avec les bases épistémologiques supposées fonder l'APP. à savoir l'appropriation d'outils produits par la profession.

Il est clair qu'une telle conception irait à l'encontre de toutes les connaissances produites en psychologie et en sociologie sur la construction de la personne et de l'identité professionnelle. En effet, avancer, au nom du développement personnel que l'expression de «savoirs cachés» dans l'individu serait affranchie de toute prescription, norme, contrainte est une vue de l'esprit. C'est oublier que la construction de la personne et de l'identité professionnelle se fait dans l'interaction sociale, dans divers milieux de vie qui manifestent le caractère conflictuel et nécessairement structurant des normes. Les processus de personnalisation sont des réponses subjectives en réaction aux normes autant qu'ils sont producteurs de règles de conduites personnelles, mises socialement à l'épreuve. Par exemple, un professeur qui s'écarte des prescriptions, n'est pas horsnormes, il n'en fait pas à sa guise. Il fait autrement pour être plus efficace, dans une situation particulière. Le professeur qui choisit de tordre les outils, d'enfreindre les règles, le fait en connaissance de cause. Son action est tout autant une mise à l'épreuve de son expérience professionnelle que des normes. Un enseignant prend des risques, il prend le risque de faire évoluer les règles du métier; en éprouvant leurs limites il éprouve aussi les siennes propres.

L'inventivité pédagogique ne consiste pas à agir hors-normes, mais davantage à les faire évoluer. C'est par exemple, ce qui se passe quotidiennement dans des établissements en ZEP/REP, où l'on assiste à des recompositions locales du métier. Il s'agit-là d'une question professionnelle qui engage les professeurs dans leurs dimensions individuelles et collectives. Comment les GAP peuventils se saisir d'une telle question? En quoi peut consister une APP affranchie des normes, des prescriptions, du collectif, sinon à laisser l'individu face à lui-même?

Le risque que l'APP soit un dispositif contre-productif existe, le piège de tomber dans l'individualisme aussi, d'autant que la façon dont le ministère envisage la professionna-lisation (un engagement personnel dans un milieu de travail inorganisé) mérite une attention particulière. L'APP dépendra de la politique de formation suivie par chaque IUFM. En la matière, la règle est plutôt celle de la «cuisine régionale». Mais l'APP sera différente selon que nous pensons que la formation en IUFM a vocation, ou pas, à agir sur les milieux de travail et les collectifs qui y sont associés; et selon nous que pensons que nos instituts doivent être, ou pas, des relais idéologiques.

Références

ALTET, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (Eds.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.

AMIGUES, R., FAÏTA, D. et KHERROUBI, M. (2003, Eds). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, n° spécial (à paraître).

AMIGUES, R., AZOULAY, C. et LOIGEROT, A. (2003). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l'action. *Recherches et Formations*, n°40, (à paraître).

BALINT, M. (1982). Psychanalyse et pratique médicale. In A. Missenard (Dir.). *L'expérience Balint : histoire et actualité*. Paris : Dunod.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1998). L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds.) *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan.

BOURDIEU, P. (1980). Le sens pratique. Paris : Ed. de Minuit.

CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2000) Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. In *Travailler*, n° 4, pp. 7-42. DEWEY, J. (1938/1997). *Logique. Une théorie de l'enquête*. Présentation et traduction de G. Deledalle. Paris : P.U.F. DEWEY, J. (1947). *Expérience et éducation*, Paris, Bourrelier.

FAÏTA, D (1989). Mondes du travail et pratiques langagières, Langages, n°93, pp. 110-124

FAÏTA, D et VIEIRA (2002). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée, In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds.). Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. Skholê, n° spécial (à paraître)..

SAINT-ARNAUD, Y. (2001). La réflexion dans l'action, un changement de paradigme. Recherche et Formation, n°36, 17-27.

SCHÖN, D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduction française par Heynemand, J et Gagnon, D. Montréal, Les Editions Logiques.

VERMERSCH, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF.

VYGOTSKI, L. S. (1934-1997). Pensée et langage, Paris, La Dispute.



Echanges suite à la conférence de René AMIGUES

Françoise CAMPANALE - Claudine GELLENS-VINCENT - Claude MONIN IUFM de Grenoble

Quand on met en place de l'APP, on répond d'abord à la question avant de se poser celle du pourquoi... si on se la pose.

Question: APP: dispositif de recherche ou de formation? Comment passe-t-on de l'un à l'autre?

Les dispositifs de recherche ne sont pas construits pour la formation.

Quelle est l'ingénierie à monter pour réaliser une formation donnée ?

On met sur le marché des façons de faire qui s'insinuent ainsi dans la formation.

Ce ne sont pas les savoirs produits en APP dans le cadre de la recherche qui permettent de construire l'ingénierie de la formation à l'APP.

Au temps des écoles normales, les écoles d'application mettaient en œuvre ce qui était pensé ailleurs. Avec les APP, le savoir est découvert dans l'action avec le risque d'ignorer tous les savoirs constitués. On peut s'enfermer dans la tour d'ivoire de la réflexivité où il n'y aurait construction de connaissances que dans l'action. Le savoir

est dans l'action, l'action produit de la connaissance : il y a dichotomie du sujet dans l'action située et la culture professionnelle qu'on est sensé lui faire acquérir.

L'enjeu des IUFM est de concilier les deux : travailler sur les objets que l'acteur en situation fait émerger et sur les modèles professionnels qui permettent de les penser. Si le formateur maîtrise les deux, le stagiaire lui, n'en est pas encore outillé et ne s'y retrouve pas..

Question: Doit on avoir une attitude défensive vis à vis des APP, assez attaquées dans les IUFM?

Les réticences des stagiaires peuvent venir d'un manque d'acculturation à ce nouveau type de formation.

Il faut analyser la demande du MEN à partir de ce que l'on sait faire, à partir d'une ingénierie qui relève de l'APP et qui ne serait pas forcément un groupe de parole.

Question : quelles sont les références théoriques du conférencier pour juger des dispositifs qu'il décrit ?

Les présupposés théoriques proviennent de la psychologie du travail et de l'ergonomie car la question du métier est souvent absente de ces dispositifs.

Question: La question au niveau de l'objet est un autre impensé et occulte l'analyse du métier, la pratique se réduit-elle à un prof dans sa classe?

Il faut se donner les moyens de penser l'APP en termes d'analyse de l'activité des enseignants, notamment les rapports avec un collectif de travail.

La référence au métier est au mieux sous-entendue chez SCHÖN et VERMERSCH... Le métier n'est pas au centre de l'APP actuellement.

Question : Quid de la formation des formateurs ?

Si le politique décide de l'APP, on l'injectera dans la formation. La formation dépend de la manière dont on conçoit l'APP. Si elle est pensée à partir du métier, il y aura place pour tous les formateurs.



LA PLACE DU SUJET DANS L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : LE SUJET DE LANGAGE

"Je vous fais une fleur, Monsieur"

Christian ALIN

Laboratoire ACTES - EA 3596 Université des Antilles et de la Guyane

Patrice, professeur-stagiaire & Linda, élève ou l'histoire d'une *prise en main* inattendue.

Premier épisode

- 1)L: Je voudrais vous prévenir monsieur, je n'ai pas ma raquette.
- 2)P: Et comment tu vas être évaluée ?
- 3)L: On a une évaluation aujourd'hui monsieur?
- 4)P: Je vous l'avais bien promis, hein.
- 5) Patrice se rapproche d'un groupe de garçons et leur serre la main. Linda se joindra à ce groupe
- 6)P: Vous vous souvenez de çà, vous.?
- 7) Un échange s'instaure à propos de ce thème et les garçons acquiescent.
- 8)L: Vous ne nous avez pas promis d'évaluation aujourd'hui.
- 9) P: Mais oui cela fait au moins deux mercredis.
- 10) un garçon confirme à P qui s'adresse d'abord à ce garçon puis à l'ensemble du groupe
- 11)P: Oui.. Voilà

12)P: Donc ce sera l'occasion de prendre connaissance de la grille et de savoir ce que l'on va attendre de vous

Deuxième épisode

- 13)L: Monsieur, ce n'est pas mercredi prochain que l'on a évaluation?
- 14)P: Aussi...Mercredi prochain aussi.
- 15)L: Tout à l'heure monsieur, il faudra trouver un moyen pour se défouler parce qu'après on ne? Pas?
- 16) Patrice est en discussion avec des garçons.
- 17) L: Mais monsieur vous ne m'avez pas dit comment je serai évaluée.
- 18) L: Mercredi prochain c'est le dernier jour monsieur ?
- 20)G : C'est un contrôle ... C'est un contrôle alors !
- 21)L: C'est pour savoir si j'amène ma raquette ou pas.
- 22)P: Mais comment si tu amènes ta raquette? Il faut ame-

ner ta raquette tout le temps, tous les mercredi matins ".

Troisième épisode "Je vous fais une fleur, Monsieur"

- 23) G: Je ne sais pas monsieur, soit elle a sa raquette dans son sac
- 24) L: J'ai laissé ma raquette à Petit-Bourg.
- 25) G: Monsieur c'est qu'elle n'est pas organisée, monsieur.
- 26) P: Voilà...Voilà.
- 27) L: Justement il faut que je descende à Petit-Bourg récupérer ma raquette.
- 28) G: Si elle faisait son sac depuis hier au soir monsieur.
- 29) P: Organisée, c'est le mot!
- 30) L: Je vous fais une fleur monsieur, juste pour aujourd'hui, mais la semaine prochaine...
- 31) P: Ecoute Linda c'est surtout la semaine prochaine qu'il faut être là!

Analyse de(s) pratique(s)

L'ingénieur

Quelle rationalité ? / Quel imaginaire ?

Le bricoleur

Entre une rationalité technique

Entre des modèles a priori

Entre une planification du temps



Une rationalité expérientielle

Des modèles en cours d'analyse

La prise en compte de la temporalité

Approches cognitives

Psychologie expérimentale Pédagogie expéri-

mentale Ergonomie

Comportements Processus mentaux Cours d'action Cognition située

Bertsch J. – Altet M. – Durand M. –

Theureau. – Vermersch P.

Approches cliniques

Psychologie clinique Psychologie sociale clinique

Psychanalyse

Conduite Actes Sujet

Sens & signification

Ardoino J. – Perrenoud Ph. –

Cifali M. –
Blanchard Laville C

Approches pragmatiques

Psychologie Psychologie sociale Phénoménologie

Pratiques Actions

Acteurs Communication

Schön D. – Tardif M. & Gauthier C. –

Tochon F. V. -

Donnay J. & Charlier E.

Approches anthropologiques

Sociologie Anthropologie Archéologie

Culture Gestes et postures Identité professionnelle

Langage
Barbier J.M. – Jobert

G. – Gohier C. – Anadòn M. – Alin C.

Analyse des pratiques & Terminologie

- v Les actions
- v Les sujets
 - le sujet acteur-auteur
 - le sujet énonciateur
- v L'acte
- v L'Autre

- v Le dialogue
- v Récit
- v Discours
- v Geste professionnel
- v Identité professionnelle
- v Le métier

- □ Les actions Nous les considérons tout à la fois comme des opérations de transformation du monde, d'altération d'acteur(s) et comme expression d'une réalité sociale; comme opération de transformation du monde sur des états ou des processus en cours par un ou des acteurs dans une action située (Suchman, 1987); comme opération d'évolution, de développement, de changement ou
- de stabilité identitaire des acteurs qui y participent; comme expression d'une singularité individuelle ou collective pouvant paradoxalement traduire avec pertinence une réalité sociale plus générale.
- □ Les sujets Nous les considérons comme acteurs-auteurs d'expériences concrètes et comme énonciateurs de discours. Le sujet possède deux facettes pouvant à

tout moment prendre l'envol de leur autonomie réciproque :

ole "sujet-acteur-auteur" en tant qu'il est à la source même de la création de l'action pratique observée. - Il est fait de chair, de sang et de sens. Il se manifeste d'abord par une expérience phénoménologique et donc sensible.

- ole "sujet énonciateur" en tant qu'il prononce un discours sur, à partir ou à propos de ses actions. -Il s'inscrit et/ou est inscrit dans le langage qui lui donne une place dans un dialogue et une histoire nécessairement intersubjectifs.
- □ L'Acte L'action implique un être vivant. En ce sens, en analyse de pratique(s), elle introduit la signature d'un sujet et initialise donc un acte.
- □ L'Autre En fait, au-delà des actions, c'est bien l'acte qui compte.

Cependant, si cet acte implique un sujet, il n'existe que pour autant qu'il y a eu une "prise en acte" par un autre

- L'action ne fonde pas nécessairement le sujet. Elle le manifeste au monde. Au final, le Sujet, c'est toujours l'Autre, par sa reconnaissance de l'acte, qui le fonde.

La fonction muette du langage

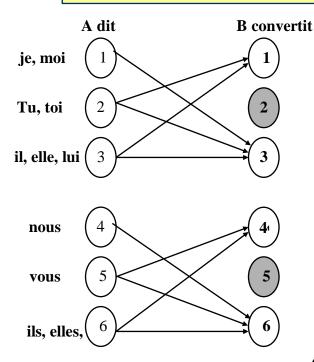
Jacques Coursil

v Le sujet entendant

- Pour un sujet qui parle, il en faut au moins un qui entende et qui ne parle pas ; le dialogue lieu de parole est aussi un espace de silence
- Celui qui parle entend aussi, autrement dit le parlant est aussi en entendant
- Dans le dialogue parler est un événement, entendre une constante
- L'activité de langage se partage donc entre deux rôles dialogiques, celui d'entendant qui parle et celui d'entendant qui ne parle pas ; en d'autre termes, il y a dans le dialogue autant d'entendants que de participants.

Former en analyse des pratiques, du point de vue du sujet de langage, c'est former des entendants

Topique du Dialogue Quand dire, c'est écouter



- La "sfonction muette" du langage : pour un sujet qui parle, il en faut au moins un qui entende et qui ne parle pas.
- Le dialogue lieu de parole est aussi par nécessité un espace de silence.
- Dans le dialogue parler est un événement et entendre une constante.
- L'activité de langage ne fonctionne pas sur le modèle de la poste.
- La topique du dialogue porte sur la formation de la subjectivité dans la langue.
- La topique du dialogue invalide la paradigme classique de l'intercommunication (transfert, transport, codage, décodage) pour poser une théorie "monadique" (Leibniz; Serres) de la communication (conversion, isomorphisme)
- Dans le dialogue la personne se donne renversée comme dans un miroir
- Le sujet de langage apparaît dans l'exercice du dialogue

Une pragmatique de la communication



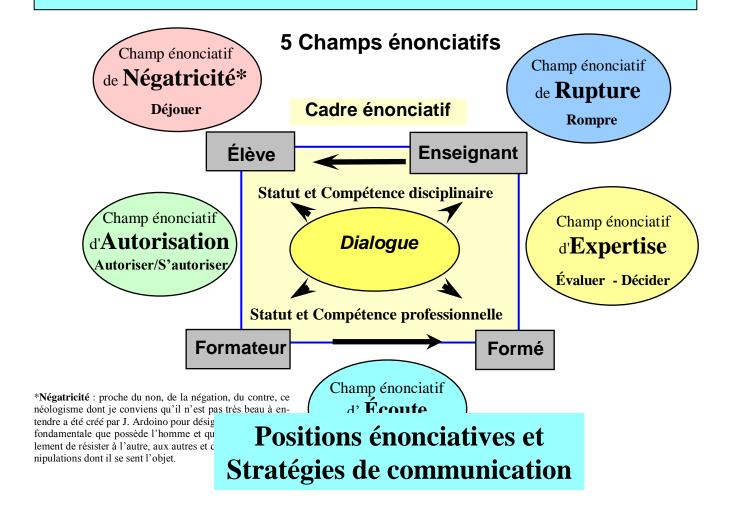
Les situations professionnelles de communication et particulièrement celles de l'enseignement et de la formation se trouvent dans une trame de relations qui se tissent entre ce que nous avons appelé un **cadre énonciatif** objectif et un ensemble de rapports expérientiels particuliers que nous avons à ce jour délimité à **cinq** et nommés **Champs énonciatifs**. **Nous avons aussi précisé 7 positions énonciatives**.

Le cadre énonciatif délimite l'espace/temps objectif de communication. Il est composé d'un triptyque qui rassemble le parlant, l'entendant et la situation de communication. Il précise "les lois du discours" qui donnent à la situation de communication ses conditions de cohérence et de pertinence.

Le champ énonciatif est composé d'un rapport de force qui unit des interlocuteurs à l'intérieur d'un espace/temps d'interlocution. Il précise au-delà de leur place et de leur position statutaire issues du cadre énonciatifs, les jeux de pouvoirs qui se jouent entre eux. Nous en avons identifié cinq qui entraînent chacun une série de stratégies, d'actions et de décisions. L'ambivalence y a une place privilégiée par la multiplicité des places, des postures, des rôles qui peuvent être pris à tout instant : stagiaire, élève, conseiller, enseignant, formateur; coordonnateur, chercheur et pas forcément par celui à qui, légitimement, l'on pense.

La position énonciative d'un interlocuteur au sein d'une situation de communication est constituée, au delà de la place dont il a hérité dans *le cadre énonciatif* et au delà du rapport de force du *champ énonciatif*, de la stratégie qu'il adopte pour agir, réagir et vivre dans la situation.

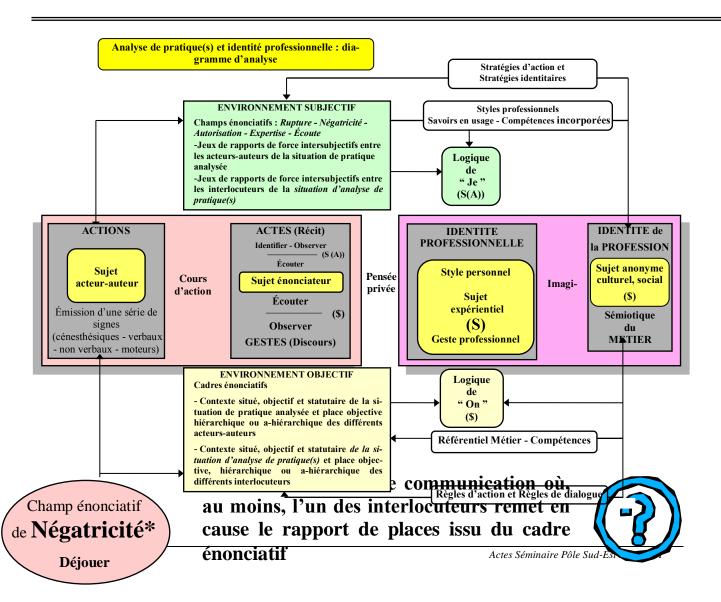
Communication & Dialogue





Stratégies





- •Le statut du conseiller pédagogique est remis en cause par le stagiaire qui adopte des attitudes de déni à l'égard de la compétence, de la professionnalité et de la personne de ce dernier.
- •Le statut de l'étudiant stagiaire est remis en cause par le Conseiller pédagogique qui adopte des attitudes de déni à l'égard de la compétence de ce dernier.
- •La stratégie principale d'au moins l'un des acteurs de la situation de communication étant de déjouer les manipulations dont il se sent consciemment ou inconsciemment l'objet.
- •Le plus souvent c'est une position énonciative de déni qui est adoptée





*Négatricité: proche du non, de la négation, du contre, ce néologisme dont je conviens qu'il n'est pas très beau à entendre a été créé par J Ardoino pour désigner cette capacité fondamentale que possède l'homme et qui lui permet finalement de résister à l'autre, aux autres et de déjouer les manipulations dont il se sent l'objet.



Champ énonciatif de **Rupture**Rompre

C'est une situation de communication où, au moins, l'un des interlocuteurs remet en cause les règles, les normes, les lois implicites ou explicites qui lient les interactants



- Le contrat didactique qui lie le conseiller et le (la) stagiaire est rompu de façon explicite pour cause de désaccord.
- •La stratégie principale d'au moins l'un des acteurs de la situation de communication étant de poser explicitement et de façon argumentée son désaccord
- •Le plus souvent c'est une une position énonciative d'affrontement qui est adoptée.
- Mais l'on peut trouver des positions énonciatives d'évitement ou d'inhibition, face à la difficulté d'aborder un conflit.





Evitement



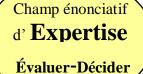
Inhibition



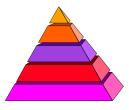


C'est une situation de communication qui pose au centre du rapport de force entre les interlocuteurs :

- 1- la marge de manœuvre qu'ils se donnent ou qu'ils consentent à donner aux autres dans le rapport hiérarchique issu du cadre énonciatif
- 2- leur rapport personnel à la loi, à la légitimité, à l'autonomie
- C'est la marge de liberté et d'action que chacun des deux acteurs : le conseiller et le (la) stagiaire vont s'accorder mutuellement qui est en jeu.
- •Des valeurs de directivité ou non-directivité peuvent s'affronter
- •Des jeux de pouvoir et devoirs en matière de légitimité vont se jouer.
- *Des espaces/temps d'innovation et d'autonomie réciproque sont en jeu.
 - Compte tenu du cadre énonciatif qui place le conseiller en position dominante il est important qu'il soit sensible à la marge d'autorisation, d'initiative, d'innovation qu'il consent au delà des bonnes intentions à laisser réellement au (à la) stagiaire.



C'est une situation de communication qui met au centre du rapport de force entre les interlocuteurs une concurrence en terme de savoirs, de connaissances et de compétences professionnelles



- Des jeux de pouvoir et de savoirs en matière de connaissances et compétences disciplinaires, de conceptions et de modèles d'analyse vont se jouer
- Dans certains domaines il se peut que le (la)stagiaire, à défaut de les posséder réellement ait le sentiment d'avoir plus de forces que le (la) Conseiller(e) Pédagogique.
- Dans le désir de prouver leur compétence respective, l'un et l'autre peuvent entrer dans un jeu explicite ou implicite de concurrence.
 - Compte tenu du cadre énonciatif qui place le conseiller en position dominante il est important qu'il soit sensible à la marge de pouvoir qui doit être dévoluée au (à la) stagiaire ou qu'il (elle) peut s'octroyer.

Champ énonciatif
d' **Écoute Écouter Partager**

C'est une situation de communication qui permet au moins à l'un des interlocuteurs, de ne pas être directement impliqué dans les enjeux énoncés par le contenu propositionnel, tout en dévoluant à l'autre une position d'auditeur



- L'écoute exige du conseiller pédagogique :
- •d'en créer les conditions de temps et de lieu ;
- •de bien connaître sa propre théorie personnelle d'action ;
- •de comprendre qu'il en existe d'autres possibles ;
- •de ne pas se laisser piéger par les renvois "à chaud";
- •d'engager le stagiaire à faire seul sa propre analyse ;
- •d'être attentif à l'altération qu'il peut créer chez le (la) stagiaire ;
- Dire c'est non seulement dire, mais écouter la vérité qui est inscrite dans le moment d'une rencontre, l'instant présent d'une parole, l'écoute d'un silence.





L'Un permet à l'Autre d'exister.

La reformulation positive

 \blacktriangle

Analytique du langage

J Coursil (2000) nous propose la démonstration suivante : d'une expérience de langage : de même qu'aucun sujet n'est en dehors de l'expérience des coups (Cf. l'expérience malheureuse du philosophe de Molière qui se fait rouer de coups dans le Mariage Forcé), aucun sujet n'est en dehors de l'expérience du langage.

Ce type d'expérience manifeste son caractère concret par les contraintes de langues qui limitent l'emploi, c'est-à-dire la compatibilité des signes entre eux. Par exemple, un sujet francophone reconnaît que "donner un coup" est une expression mais que "donner un geste " est un amalgame de signe.

- elle lui a donné un coupcas concret
- elle lui a donné un geste.....non-consistant

Il reconnaît également que "un coup violent" est un coup concret, alors qu'un "coup dur" est un trope².

- un coup violentcas concret
- un coup dur.....trope

Les contraintes de la langue ont un caractère impératif. Sous la diversité et souvent la confusion des discours, ces contraintes signifiantes du langage structurent l'intelligence sociale du sujet. (J. Coursil, *La fonction muette du langage*, IBIS Rouge, 2000 p77)

- 1- **Non consistant** : l'expression n'est pas employée quand on parle d'une pratique. Elle ne s'utilise pas. Elle ne se dit pas
- 2 **Trope** : usage ambigu, abusif de la langue. Il se traduit par des métaphores ou à des métonymies qui réduisent la réalité à une image ne correspondant pas trait pour trait, au rendre compte sensible et concret de l'expérience.
- 3- Cas concret : l'expression est utilisée par tous et valide un rapport trait pour trait avec la réalité concrète, sensible de l'action et de la pratique que le sujet énonciateur décrit.

Actes Séminaire Pôle Sud-Est des IUFM

² Trope : usage ambigu, abusif de la langue. Il se traduit par des métaphores ou à des métonymies qui réduisent la réalité à une image ne correspondant pas trait pour trait, au rendre compte sensible et concret de l'expérience.

Analytique du langage

Le concept de "prise en main"

Quelles sont l'esthétique (l'architecture) et l'éthique (les valeurs) du geste professionnel de "la prise en main" dans une leçon d'EPS. Caractérisé par les usages et les emplois du terme, quel en est le concept ?

Prendre en main

- 1- Bolo prend en main la situation- trope *métaphore de contrôle d'une situation*
- 2- La situation m'a pris en main....- non-consistant

 On dit: la situation m'a échappée
- 3- Dés le début de la course le jockey a pris en main son cheval trope

métonymie :. le jockey à les reines dans ses mains mais conduit son cheval avec tout son corps

- 4- Le cheval a pris en main son jockey....- non consistant le cheval s'est dérobé à son jockey
- 5- C'est la rentrée, il a pris en main sa classe- trope *métaphore de la prise de contrôle d'une classe*
- 6- C'est la rentrée, comme d'habitude sa classe l'a pris en main..- trope *plaisanterie sur l'incapacité d un professeur* a prendre le contrôle de sa classe

Si on examine des expressions proches telles que "avoir en main" et "être en main"

- 7- Bolo a sa voiture bien en main.....- trope *métaphore de contrôle concret et effectif*
- 8- La voiture a Bolo en main- non consistant une matière n'a pas de main. Une voiture n'a pas de bras ou mains artificiels.
- 10- Bolo a en main le marteau- non consistant

on ne peut tenir un marteau que par la main

- 11- Bolo a véritablement en main le marteau- trope Métaphore pour exprimer que Bolo sait se servir d'un marteau
- 12- Bolo a le marteau dans la main....- cas valide

À examiner l'usage des expressions prendre en main, avoir en main ou être en main, on constate qu'il manifeste systématiquement des tropes, c'est-à-dire des extensions d'usage métaphoriques ou métonymiques. (énoncés 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9).

Les expressions "prendre en main", "avoir en main" ou "être en main" signifient la mise en place d'une situation de contrôle et de pouvoir, quel que soit le domaine d'expression : monde de l'éducation, vie courante, monde de l'entreprise. Ainsi, la prise en main d'une classe par un enseignant signifie qu'il en a pris le contrôle et assume sur elle un pouvoir.

Si l'on examine les cas non-consistants, on constate que cette architecture de contrôle et de pouvoir qu'affiche le geste de prise en main ne peut relever ni d'un contexte (énoncé 2), ni d'un animal (énoncé 4), ni d'une chose (énoncé 10).

Il relève nécessairement d'un rapport où l'homme est présent et assume sur un autre ou sur d'autres un pouvoir ou bien encore le subit (énoncés 6 et 9).

La main et la parole font partie de ces particularités pratiques, sensibles et symboliques qui différencient le genre humain.

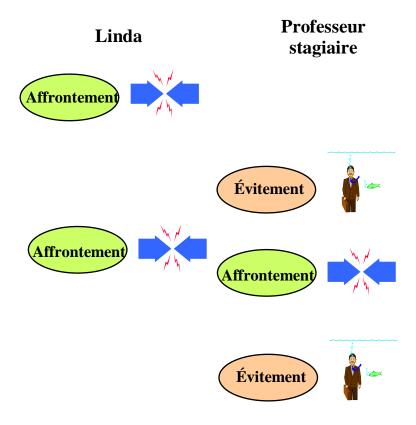
Les concepts de **pouvoir d'autorité et de prise de contrôle** fondent le geste professionnel de "prise en main".

La prise en main

Champ énonciatif
de **Rupture**Rompre

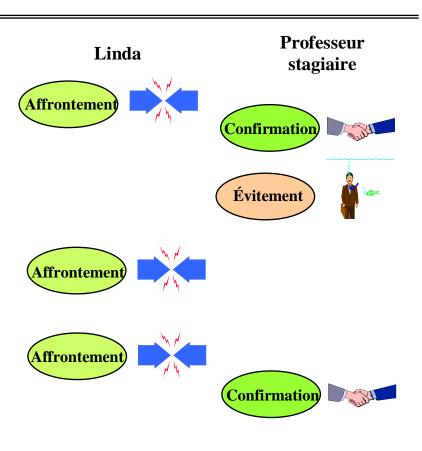
Premier épisode

- 1)L : Je voudrais vous prévenir monsieur, je n'ai pas ma raquette.
- 2)P: Et comment tu vas être évaluée?.
- 3)L: On a une évaluation aujourd'hui monsieur?
- 4)P: Je vous l'avais bien promis, hein.
- 5) Patrice se rapproche d'un groupe de garçons et leur serre la main. Linda se joindra à ce groupe
- 6)P: Vous vous souvenez de çà, vous.?
- 7) Un échange s'instaure à propos de ce thème et les garçons acquiescent.
- 8)L: Vous ne nous avez pas promis d'évaluation aujourd'hui.
- 9)P: Mais oui cela fait au moins deux mercredis.
- 10) un garçon confirme à P qui s'adresse d'abord à ce garçon puis à l'ensemble du groupe
- 11)P: Oui .. Voilà
- 12)P: Donc ce sera l'occasion de prendre connaissance de la grille et de savoir ce que l'on va attendre de vous



Deuxième épisode

- 13)L: Monsieur, ce n'est pas mercredi prochain que l'on a évaluation?
- 14)P: Aussi...Mercredi prochain aussi.
- 15)L: Tout à l'heure monsieur, il faudra trouver un moyen pour se défouler parce qu'après on ne ? Pas ?
- 16) Patrice est en discussion avec des garçons.
- 17) L: Mais monsieur vous ne m'avez pas dit comment je serai évaluée.
- 18) L: Mercredi prochain c'est le dernier jour monsieur?
- 20)G: C'est un contrôle...C'est un contrôle alors!
- 21)L: C'est pour savoir si j'amène ma raquette ou pas.
- 22)P: Mais comment si tu amènes ta raquette? Il faut amener ta raquette tout le temps, tous les mercredi matins».



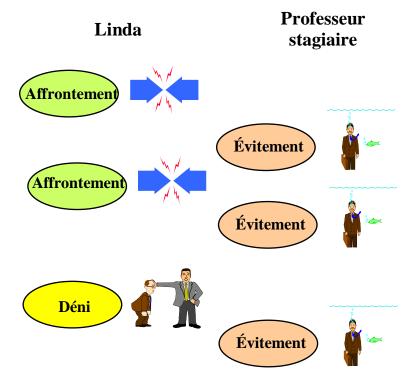
La prise en main



Troisième épisode

je vous fais une fleur, Monsieur.

- 23) G : Je ne sais pas monsieur, soit elle a sa raquette dans son sac.
- 24) L : J'ai laissé ma raquette à Petit-Bourg
- 25) G : Monsieur c'est qu'elle n'est pas organisée, monsieur.
- 26) P: Voilà...Voilà.
- 27) L : Justement il faut que je descende à Petit-Bourg récupérer ma raquette.
- 28) G : Si elle faisait son sac depuis hier au soir monsieur.
- 29) P : Organisée, c'est le mot !
- 30) L: Je vous fais une fleur monsieur, juste pour aujourd'hui, mais la semaine prochaine...
- 31) P: Écoute Linda c'est surtout la semaine prochaine qu'il faut être là!





Entretien d'auto-confrontation : arrêt par P à la fin du premier épisode

LE VERBATIM EXPLICITI	E: les faits	IMPLICITE : réécri	ture PRESSUPOSÉS	ENONCIATIF : Actes de lang	age – Règles/lois	ADRESSE
onc ici j'arriveDonc je dis urEn même temps je dis bonjour lèvesEt en même temps eux ils ressent à savoirheu en quoi va ster la leçon d'aujourd'hui. Et le bon il y a certains qui étaient dus ou moinsheu sur et donc ns qu'il y aurait eu une évaluation utres qui soit sincèrement ou peut ar jeu ouPeut être je ne sais pas quelle raison font semblant de ne re au courant. Hin, mais en pe j'avais déjà promis que cette e là consisterait en l'évaluation, c'est pour ça qu'il y en a certains posent la question et Et en nt insister et d'autres qui Qui stent ? Et notamment la fille, je ne as comment elle s'appelle	Patrice arrive et dit bonjour aux élèves. Des élèves s'intéressent au contenu de la leçon. Certains élèves sont certains qu'il y a évaluation et d'autres font semblant de ne pas être au courant. En principe Patrice à promis que le contenu de la leçon est l'évaluation.	J'ai la certitude d'avoir déjà dit à certains élèves en quoi consistait la leçon d'aujourd'hui. Je veux rappeler que j'ai promis cette évaluation. J'affirme que la cause du questionnement des élèves réside dans mon énoncé.	P0) Dire bonjour est la moindre des politesses. P1) Je n'ai peut être pas dit à d'autres en quoi consistait la leçon d'aujourd'hui. Je ne me suis peut être pas fait entendre de tous. P2) Le fait que j'ai bien promis cette évaluation doit suffire pour que tous les élèves soient au courant de cette évaluation.	ADCP: Patrice décrit son action. ADCP: Patrice décrit l'action des élèves. ADR: Patrice explique qu'il existe des divergences entre élèves ADR: Patrice explique qu'il ignore les raisons pour lesquelles certains élèves ne sont pas au courant de l'évaluation. ADCJ: Patrice souhaite réaffirmer qu'en principe il à bien promis cette évaluation. ADR: Patrice explique que c'est à cause de sa promesse que des élèves posent la question de l'évaluation.	Règle de politesse. L'action se construit en présence d'un autrui qui est reconnu et identifié par le bonjour Règle de dialogue : les élèves ont droit à la parole. Tour à tour Patrice décrit l'action des élèves, puis l'explique, pour enfin exprimer une justification. La succession ADCP/ADR/ADCJ traduit que l'importance qu'il accorde au fait de confirmer qu'il à bien annoncé sa promesse. Sa préoccupation ici est de se justifier et de se montrer à son avantage par rapport à la contestation de Linda. La succession ADCJ/ADR	Patrice veut dire à son Conseiller il pédagogique qu'il accorde de l'importance aux règles de courtois C'est par cet intermédiaire que la rencontre s'effectue et que le contac s'établit. Il apparaît important à Pat d'instaurer rapidement un contact respectueux entre lui et les élèves, be sur la reconnaissance réciproque. Patrice explique qu'il ne comprend pas pour quelles raisons certains élèves font semblant de ne pas être au courant, mais qu'en tout état de cause il font bien semblant de ne pas être au courant. Patrice veut me dire ici qu'il faut bien que je comprenne qu'il à bien promis cette évaluation. Qu'il n'y a pas
Linda. Elle te tourne autour en ant, en te posant à chaque fois la ion t en plus, et ce jour-là en plus, le de malheur pour elle, elle n'a nmené sa raquette, et Et justement, qu'est ce que tu vec elle par rapport à ça? bien heuLa, bonD'habitude nenait sa raquette, hein, elle venait çon sans aucune difficulté. La, on explication m'a parue un petit oue et vague, et donc ce que je fais que là elle n'a pas pu être évaluée.	Linda n'a pas amené sa raquette. D'habitude Linda amène sa raquette et vient à la leçon sans difficultés.	Je pense que l'oubli de raquette de Linda est le comble de son malheur. Je pense que Linda me cache les raisons de son oubli de raquette car d'habitude elle amène sa raquette.	P3) Un malheur n'arrive jamais seul. Le premier malheur de Linda est de ne pas être au courant de l'évaluation. P4) Je suis alerté par un élève qui oubli sa raquette le jour de l'évaluation alors que l'oubli n'est pas dans ses habitudes.	ADEX : Patrice exprime l'état psychologique de malheur concernant Linda. ADCP : Patrice décrit la situation d'évaluation ADCP : Patrice décrit la conduite habituelle de Linda. ADR : Patrice explique que la l'explication de Linda manque de précisions. ADR : Patrice explique la dispense d'évaluation de Linda	montre une tentative d'explication timide et exprime une difficulté à analyser la situation. Elle traduit une déstabilisation et une gêne concernant sa promesse puisque cette explication repose sur une justification qui n'a été énoncée «qu'en principe » et d'autant que Patrice admet la possibilité que certains élèves (Linda) ne l'ait pas entendue L'énoncé d'un ADEX indique que Linda semble en difficulté pour Patrice.	à discuter la dessus. Patrice reste donc sur ses positions et me réaffirme sa promesse. Ce qui est paradoxal c'est que Patrice nous décrit une élève en difficulté alors que l'analyse du cours d'action démontre l'inverse. Patrice livre de façon explicite l'information qu'il n'évalue pas un élève qui n'a pas sa raquette.
ut dire qu'en priorité à la aine séance en priorité elle le sera Et sur son explication tu le m'a pas convaincue tellement uisque qu'elle me dit que ses ttes, elle en à même plusieurs, es sont restées à Petit Bourg et e n'a pas pu les récupérer, etcEt là L'explication ne me paraît pas lausible	Elle sera évaluée en priorité la semaine prochaine L'explication de Linda ne paraît pas trop plausible à Patrice.	Comme Linda n'a pas sa raquette alors je l'évaluerai en priorité la semaine prochaine.	P5) Je ne peux pas évaluer un élève qui n'a pas sa raquette. Un élève sans matériel est dispensé d'activité. P6) Je pense que Linda à d'autres raisons à avancer que l'oubli pour expliquer qu'elle n'ait pas sa raquette aujourd'hui.	par son oubli de raquette. ADCI : Patrice à l'intention d'évaluer Linda en priorité la semaine prochaine. ADR : Patrice explique pourquoi les explications de Linda ne l'on pas convaincu. ADCJ : Patrice argumente sur les raisons qui lui font affirmer que l'explication de Linda ne le convainc pas.	L'enchaînement ADCP/ADR/ADCI. A la question qu'est ce que tu fais Patrice répond je ne peux rien faire et donc je ferai la semaine prochaine. Cet enchaînement traduit la situation de blocage de l'action d'évaluation de Linda. Patrice argumente et justifie le fait que les explications de Linda ne l'ont pas convaincu ce qui renforce l'ADR.	Patrice veut exprimer à son conseiller pédagogique qu'il est réellement convaincu de la mauvaise foi de Linda.

Entretien d'auto-confrontation : arrêt par Patrice à la fin du premier épisode

LE VERBATIM EXPLICITE : les faits IMPLICITE : réécriture PRESSUPOSÉS ENONCIATIF : Actes de langage –

Règles/lois ADRESSE discursive

Régles/lois A.	DRESSE discursive					
P : Donc ici j'arriveDonc je dis	Patrice arrive et dit	Je veux dire bonjour aux	P0) Dire bonjour est la	ADCP : Patrice décrit son action.	Règle de politesse. L'action se	Patrice veut dire à son Conseiller ill
bonjourEn même temps je dis bonjour	bonjour aux élèves.	élèves	moindre des politesses.	ADCP : Patrice décrit l'action des	construit en présence d'un autrui	pédagogique qu'il accorde de
aux élèvesEt en même temps eux ils			P1) Je n'ai peut être pas	élèves.	qui est reconnu et identifié par le	l'importance aux règles de courtois
s'intéressent à savoirheu en quoi va			dit à d'autres en quoi	ADR : Patrice explique qu'il	bonjour	C'est par cet intermédiaire que la
consister la leçon d'aujourd'hui. Et	Des élèves		consistait la leçon	existe des divergences entre	Règle de dialogue : les élèves	rencontre s'effectue et que le contac
comme bon il y a certains qui étaient	s'intéressent au		d'aujourd'hui. Je ne me	élèves	ont droit à la parole.	s'établit. Il apparaît important à Pat
déjà plus ou moinsheu sur et donc	contenu de la leçon.		suis peut être pas fait	ADR : Patrice explique qu'il	•	d'instaurer rapidement un contact
certains qu'il y aurait eu une évaluation	_	J'ai la certitude d'avoir	entendre de tous.	ignore les raisons pour lesquelles	Tour à tour Patrice décrit	respectueux entre lui et les élèves, b
et d'autres qui soit sincèrement ou peut		déjà dit à certains élèves	P2) Le fait que j'ai bien	certains élèves ne sont pas au	l'action des élèves, puis	sur la reconnaissance réciproque.
être par jeu ouPeut être je ne sais pas	Certains élèves sont	en quoi consistait la	promis cette évaluation	courant de l'évaluation.	l'explique, pour enfin exprimer	
pour quelle raison font semblant de ne	certains qu'il y a	leçon d'aujourd'hui.	doit suffire pour que tous	ADCJ : Patrice souhaite	une justification. La succession	Patrice explique qu'il ne
pas être au courant. Hin, mais en	évaluation et d'autres		les élèves soient au	réaffirmer qu'en principe il à bien	ADCP/ADR/ADCJ traduit que	comprend pas pour quelles
principe j'avais déjà promis que cette	font semblant de ne	Je veux rappeler que j'ai	courant de cette	promis cette évaluation.	l'importance qu'il accorde au	raisons certains élèves font
séance là consisterait en l'évaluation,	pas être au courant.	promis cette évaluation.	évaluation.	ADR : Patrice explique que c'est	fait de confirmer qu'il à bien	semblant de ne pas être au
donc c'est pour ça qu'il y en a certains		J'affirme que la cause		à cause de sa promesse que des	annoncé sa promesse. Sa	courant, mais qu'en tout état de
qui posent la question et Et en	En principe Patrice à	du questionnement des		élèves posent la question de	préoccupation ici est de se	cause il font bien semblant de ne
voulant insister et d'autres quiQui	promis que le contenu	élèves réside dans mon		l'évaluation.	justifier et de se montrer à son	pas être au courant. Patrice veut
admettent? Et notamment la fille, je ne	de la leçon est	énoncé.			avantage par rapport à la	me dire ici qu'il faut bien que je
sais pas comment elle s'appelle	l'évaluation.				contestation de Linda.	comprenne qu'il à bien promis
						cette évaluation. Qu'il n'y a pas
CP: Linda. Elle te tourne autour en					La succession ADCJ/ADR	à discuter la dessus. Patrice reste
te disant, en te posant à chaque fois la				ADEX : Patrice exprime l'état	montre une tentative	donc sur ses positions et me
question			P3) Un malheur n'arrive	psychologique de malheur	d'explication timide et exprime	réaffirme sa promesse.
P: Et en plus, et ce jour-là en plus,		Je pense que l'oubli de	jamais seul. Le premier	concernant Linda.	une difficulté à analyser la	
comble de malheur pour elle, elle n'a		raquette de Linda est le	malheur de Linda est de ne	ADCP : Patrice décrit la situation	situation. Elle traduit une	Ce qui est paradoxal c'est que
pas emmené sa raquette, et		comble de son malheur.	pas être au courant de	d'évaluation	déstabilisation et une gêne	Patrice nous décrit une élève en
			l'évaluation.		concernant sa promesse	difficulté alors que l'analyse du
CP: Et justement, qu'est ce que tu					puisque cette explication repose	cours d'action démontre
fais avec elle par rapport à ça ?					sur une justification qui n'a été	l'inverse.
P: Et bien heuLa, bonD'habitude	Linda n'a pas amené	Je pense que Linda me		ADCP : Patrice décrit la conduite	énoncée «qu'en principe » et	
elle amenait sa raquette, hein, elle venait	sa raquette.	cache les raisons de son		habituelle de Linda.	d'autant que Patrice admet la	Patrice livre de façon explicite
à la leçon sans aucune difficulté. La,	D'habitude Linda	oubli de raquette car	P4) Je suis alerté par un	ADR : Patrice explique que la	possibilité que certains élèves	l'information qu'il n'évalue pas
bon, son explication m'a parue un petit	amène sa raquette et	d'habitude elle amène sa	élève qui oubli sa raquette	l'explication de Linda	(Linda) ne l'ait pas entendue	un élève qui n'a pas sa raquette.
peu floue et vague, et donc ce que je fais	vient à la leçon sans	raquette.	le jour de l'évaluation	manque de précisions.	L'énoncé d'un ADEX indique	
c'est que là elle n'a pas pu être évaluée.	difficultés.		alors que l'oubli n'est pas	ADR : Patrice explique la	que Linda semble en difficulté	
Ca veut dire qu'en priorité à la	Elle sera évaluée en	Comme Linda n'a pas	dans ses habitudes.	dispense d'évaluation de Linda	pour Patrice.	
prochaine séance en priorité elle le sera	priorité la semaine	sa raquette alors je		par son oubli de raquette.	L'enchaînement	
	prochaine	l'évaluerai en priorité la	P5) Je ne peux pas évaluer	ADCI : Patrice à l'intention	ADCP/ADR/ADCI. A la	Patrice veut exprimer à son
		semaine prochaine.	un élève qui n'a pas sa	d'évaluer Linda en priorité la	question qu'est ce que tu fais	conseiller pédagogique qu'il est
CP : Et sur son explication tu		_	raquette. Un élève sans	semaine prochaine.	Patrice répond je ne peux rien	réellement convaincu de la
P : Elle m'a pas convaincue tellement	L'explication de		matériel est dispensé		faire et donc je ferai la semaine	mauvaise foi de Linda.
hein puisque qu'elle me dit que ses	Linda ne paraît pas		d'activité.	ADR: Patrice explique pourquoi	prochaine. Cet enchaînement	
raquettes, elle en à même plusieurs,	trop plausible à			les explications de Linda ne l'on	traduit la situation de blocage de	
qu'elles sont restées à Petit Bourg et	Patrice.		P6) Je pense que Linda à	pas convaincu.	l'action d'évaluation de Linda.	
qu'elle n'a pas pu les récupérer, etcEt			d'autres raisons à avancer	ADCJ : Patrice argumente sur les	Patrice argumente et justifie le	
donc là L'explication ne me paraît pas			que l'oubli pour expliquer	raisons qui lui font affirmer que	fait que les explications de Linda	
trop plausible			qu'elle n'ait pas sa	l'explication de Linda ne le	ne l'ont pas convaincu ce qui	
			raquette aujourd'hui.	convainc pas.	renforce l'ADR.	

Entretien d'auto-confrontation : arrêt par P à la fin du Troisième épisode

LE VERBATIM

IMPLICITE : réécriture PRESSUPOSÉS

P: Alors ici justement... Heu...Là on voit que...La fille, Linda, l'une des deux filles de cette classe là...Cherche à... Se justifier ou à justifier un petit peu...Heu...Son oubli de...Ou bien encore le fait qu'elle n'ait pas sa raquette. Et pendant qu'elle donne des explications on voit, on entend aussi que ses camarades s'en mêlent un petit peu, et...Heu...Là je suis obligé moi – même je suis obligé de...D'essayer de...La persuader que l'explication qu'elle donne n'est pas trop, trop recevable étant donné qu'elle sait qu'elle devait avoir sa raquette que le mercredi, c'est là séance de tennis de table, et...Donc...On entend même un de ses camarades lui dire que son sac devrait être fait dès la veille pour ne pas être prise au dépourvu...Donc là...L'explication là n'est pas...

CP: Comment tu t'v prends pour la persuader?

J'essaie de lui faire comprendre que bon...Heu...Que... Si elle n'apporte pas sa raquette sachant le problème de matériel qu'on à déjà...Si elle ne fait pas l'effort de ramener sa raquette elle va se trouver... Pénalisée par une non pratique et surtout que elle, elle en a bien besoin parce que heu...Son niveau n'est pas trop, trop élevé, c'est l'un niveau qui est d'ailleurs le plus bas en tennis de table donc j'essaie de lui faire comprendre que c'est surtout elle qui ne devrait pas être dans cette situation là d'oubli de la raquette et qu'elle devrait avoir toujours son matériel...J'essaie de la persuader... Par la parole quoi

CP : Peut être...Est ce que tu penses qu'elle à peur d'avoir une mauvaise note en fait et que...Elle oublie sa raquette à cause de ca.

Oui, ça pourrait être l'explication la plus plausible, hein, justement, la crainte de paraître ridicule, hein...Ca revient un petit peu à l'estime de soi quoi...Sachant un petit peu que son niveau n'est pas trop bon donc peut être volontairement ou bien même inconsciemment elle arrive sans sa raquette

CP: Et est ce que tu penses que pour toi c'est ça, c'est l'explication ou est ce qu'il y a...En fait toi tu penses quoi par rapport à ça ?

Et bien

CP :Par rapport à elle, par rapport à Linda

Par rapport à Linda il me semble que...A mon avis hein...Il me semble que dans une autre situation, peut être un jour ou il n'y aurait pas l'évaluation, je ne pense pas qu'elle aurait oublié sa raquette comme ça. Ou bien si elle l'avait réellement oubliée ce ne serait pas dans une occasion aussi floue

CP : Ca fait un moment qu'elle revient vers toi puisqu'on l'a vue déià tout à l'heure

Absolument - Donc j'ai l'impression que, je ne sais pas mais qu'elle cherche peut être aussi un petit peu à nover le poisson quoi.

CP : Et alors toi à ce moment là tu fais quoi ?

Bon moi je l'écoute, je l'écoute mais tout en lui montrant que je ne suis pas dupe non plus de, que je ne suis pas dupe quoi, que j'essaie aussi de par mon attitude de lui faire prendre conscience que son explication n'est pas recevable quoi, j'essaie quand même de, sans trop la brusquer, mais essayer quand même de lui faire comprendre que je ne peux pas accepter une telle justification.

CP: Est ce que tu peux me décrire ton attitude justement. Est ce que tu vois une issue à ce moment là parce que ca fait un moment qu'elle revient vers toi, elle revient vers toi...?

Bon ...L'issue que je peux trouver...Finalement ce serait peut être de lui dire carrément que j'ai entendu son explication...Que je l'entends mais qu'elle ne me convainc pas...Que je suis dans un moment actuel, que je suis peut être forcé de la recevoir mais elle ne me convainc pas.

CP: Tu lui à dit ca au fait?

Oui je lui ai dit ça un petit peu comme ça, enfin peut être pas sous ces termes la, mais je lui ai fait prendre conscience que son explication n'est pas recevable.

Patrice affirme que Linda cherche à se justifier de son oubli de raquette Patrice affirme que des camarades se mêlent des explications de Linda. Patrice affirme qu'il est lui – même obligé d'essayer de persuader Linda que son explication n'est pas trop recevable. Patrice affirme qu'il entend un de ses camarades la conseiller.

EXPLICITE: les faits

Pour persuader Linda que son explication n'est pas recevable Patrice essaie de lui faire comprendre que si elle n'amène pas sa raquette elle est pénalisée par une non pratique.

Patrice veut faire comprendre à Linda qu'elle devrait toujours avoir son matériel

Patrice trouve très plausible que l'oubli de raquette de Linda est lié à son faible niveau en T.T.

Patrice pense que Linda n'aurait pas oublié sa raquette pour une leçon sans évaluation. Donc Patrice pense que Linda à oublié sa raquette

Patrice pense que Linda cherche à noyer le poisson, autrement dit à cacher la vérité sur l'oubli de raquette.

Patrice affirme qu'il écoute Linda sans être dupe de ses cachotteries.

Patrice veut faire prendre conscience à Linda que son explication sur l'oubli de raquette n'est pas recevable. Patrice pense qu'il devrait carrément dire à

Patrice pense qu'il devrait carrément dire Linda que son explication ne le convainc pas.

Patrice affirme qu'il à fait prendre conscience à Linda que son explication n'est pas recevable.

Je pense que Linda se croit obligée de se justifier. Je pense que ses camarades ont quelque chose à reprocher à Linda. Je ne veux pas que des élèves interviennent à ma place. Je suis obligé d'apprendre à Linda que je ne suis pas naïf sur ses explications. Je pense qu'un élève doit être organisé

Je pense qu'un élève doit toujours apporter son matériel Je pense qu'un élève faible en T.T doit pratiquer assidûment Je veux utiliser la persuasion plutôt que l'obligation

J'admet l'idée qu'un élève faible veuille éviter une leçon d'évaluation Je pense qu'un élève faible qui est évalué peut se sentir dévalorisé

Je pense que Linda ne veut pas être dévalorisée à travers cette évaluation.

Je pense que Linda cherche à m'embarquer sur de fausses interprétations concernant son oubli de raquette. Je crois que Linda est sournoise

Je veux montrer à Linda que je ne suis pas naïf Je veux que mon attitude soit explicite. Je ne veux pas faire réagir Linda

Je pourrais affronter Linda Je voudrais dire à Linda que je ne la crois pas. Je ne suis pas capable de lui dire carrément que je ne la crois pas Je veux croire que j'ai fais prendre conscience à Linda que je ne la crois pas.

- P1) Linda n'est pas a l'aise et à quelque chose à se reprocher.
 P2) Linda n'est pas a l'aise et à quelque chose à se reprocher.
 P3) Le professeur doit rester maître de la situation.
- P4) Le professeur doit prendre parti s'il veut rester maître de la situation
- P5) L'organisation fait parti des qualités des élèves.
- P6) Un élève qui n'amène pas son matériel ne peut pas pratiquer l'EPS.
- P7) La pratique régulière est la source des progrès en E.P.S. P8) La méthode douce donne de meilleurs résultats que la méthode dure.

Un élève brusqué peu mal réagir La méthode douce donne de meilleurs résultats que la méthode dure.

La méthode douce donne de meilleurs résultats que la méthode dure.

La méthode douce donne de meilleurs résultats que la méthode dure.

Entretien d'auto-confrontation : arrêt par P à la fin du Troisième épisode

LE VERBATIM

Règles / lois

ADRESSE discursive

P: Alors ici justement... Heu...Là on voit que...La fille, Linda, l'une des deux filles de cette classe là...Cherche à... Se justifier ou à justifier un petit peu...Heu...Son oubli de...Ou bien encore le fait qu'elle n'ait pas sa raquette. Et pendant qu'elle donne des explications on voit, on entend aussi que ses camarades s'en mêlent un petit peu, et...Heu...Là je suis obligé moi – même je suis obligé de...D'essayer de...La persuader que l'explication qu'elle donne n'est pas trop, trop recevable étant donné qu'elle sait qu'elle devait avoir sa raquette que le mercredi, c'est là séance de tennis de table, et...Donc...On entend même un de ses camarades lui dire que son sac devrait être fait dès la veille pour ne pas être prise au dépourvu...Donc là...L'explication là n'est pas...

CP: Comment tu t'y prends pour la persuader?

J'essaie de lui faire comprendre que bon...Heu...Que... Si elle n'apporte pas sa raquette sachant le problème de matériel qu'on à déjà...Si elle ne fait pas l'effort de ramener sa raquette elle va se trouver... Pénalisée par une non pratique et surtout que elle, elle en a bien besoin parce que heu...Son niveau n'est pas trop, trop élevé, c'est l'un niveau qui est d'ailleurs le plus bas en tennis de table donc j'essaie de lui faire comprendre que c'est surtout elle qui ne devrait pas être dans cette situation là d'oubli de la raquette et qu'elle devrait avoir toujours son matériel...J'essaie de la persuader... Par la parole quoi

CP : Peut être...Est ce que tu penses qu'elle à peur d'avoir une mauvaise note en fait et que...Elle oublie sa raquette à cause de ça.

Oui, ça pourrait être l'explication la plus plausible, hein, justement, la crainte de paraître ridicule, hein...Ca revient un petit peu à l'estime de soi quoi...Sachant un petit peu que son niveau n'est pas trop bon donc peut être volontairement ou bien même inconsciemment elle arrive sans sa raquette

$CP: Et \ est \ ce \ qu'il \ y \ a... En \ fait \ toi \ tu penses \ quoi \ par \ rapport \ à \ ça \ ?$

Et bien

CP :Par rapport à elle, par rapport à Linda

Par rapport à Linda il me semble que... A mon avis hein... Il me semble que dans une autre situation, peut être un jour ou il n'y aurait pas l'évaluation, je ne pense pas qu'elle aurait oublié sa raquette comme ça. Ou bien si elle l'avait réellement oubliée ce ne serait pas dans une occasion aussi floue

CP: Ca fait un moment qu'elle revient vers toi puisqu'on l'a vue déjà tout à l'heure

Absolument - Donc j'ai l'impression que, je ne sais pas mais qu'elle cherche peut être aussi un petit peu à noyer le poisson quoi.

CP: Et alors toi à ce moment là tu fais quoi?

Bon moi je l'écoute, je l'écoute mais tout en lui montrant que je ne suis pas dupe non plus de, que je ne suis pas dupe quoi, que j'essaie aussi de par mon attitude de lui faire prendre conscience que son explication n'est pas recevable quoi, j'essaie quand même de, sans trop la brusquer, mais essayer quand même de lui faire comprendre que je ne peux pas accepter une telle justification.

CP: Est ce que tu peux me décrire ton attitude justement. Est ce que tu vois une issue à ce moment là parce que ca fait un moment qu'elle revient vers toi. elle revient vers toi...?

Bon ...L'issue que je peux trouver...Finalement ce serait peut être de lui dire carrément que j'ai entendu son explication...Que je l'entends mais qu'elle ne me convainc pas...Que je suis dans un moment actuel, que je suis peut être forcé de la recevoir mais elle ne me convainc pas.

CP: Tu lui à dit ca au fait?

Oui je lui ai dit ça un petit peu comme ça, enfin peut être pas sous ces termes la, mais je lui ai fait prendre conscience que son explication n'est pas recevable.

ADCP: Patrice décrit l'action de Linda.; ADCP: Patrice décrit l'action des camarades; ADCJ: Patrice justifie sa décision d'intervenir par l'interaction entre Linda et les garçons; ADR: Patrice explique sa non-recevabilité des explications de Linda par le fait qu'elle sait qu'elle doit amener sa raquette le mercredi; ADEN: il faut amener sa raquette de T.T tous les mercredi.; ADCJ: Patrice appuie sa première justification en s'appuyant sur l'action d'un

ENONCIATIF: Actes de langage

camarade de Linda.

ADR : Patrice explique comment il persuade Linda d'amener sa raquette.; ADEN : l'oubli de raquette est pénalisant car il ralentit la progression ; ADEN : l'oubli de raquette est d'autant plus pénalisant que l'on est faible en T.T. ; ADCJ : Patrice justifie son argumentation par le fait que Linda est faible en T.T. ADR : Patrice explique comment il essaie de persuader Linda. ; ADR : Patrice explique pourquoi il trouve cette explication plausible

ADR: Patrice explique pourquoi Linda à oublié sa raquette.

ADR : Patrice explique les raisons du questionnement de Linda.

ADCP : Patrice décrit son comportement face à Linda

ADCP: Patrice décrit son action au moment ou Linda lui donne ses explications

ADR: Patrice explique le but de ses actions.

ADR : Patrice explique, théorise une autre possibilité d'action avec Linda. ; ADCP et ADR : Patrice décrit et explique la façon dont il s'y prend pour atteindre son but ,; ADR : Patrice explique qu'il à fait prendre conscience à Linda ; ADEX : Patrice exprime son blocage «relationnel ».

Enchaînement

ADCP/ADCJ/ADR/ADEN/ADCJ/ADR:

La rationalisation de l'action s'effectue par l'intermédiaire d'ADCJ et d'ADEN. Patrice montre une fois de plus le souci de justifier ses propos mais aussi de les accompagner de l'énoncé de règles précisant le comportement que les élèves doivent adopter vis à vis du matériel.

LE VERBATIM

P: Alors ici justement... Heu...Là on voit que...La fille, Linda, l'une des deux filles de cette classe là...Cherche à... Se justifier ou à justifier un petit peu...Heu...Son oubli de...Ou bien encore le fait qu'elle n'ait pas sa raquette. Et pendant qu'elle donne des explications on voit, on entend aussi que ses camarades s'en mêlent un petit peu, et...Heu...Là je suis obligé moi – même je suis obligé de...D'essayer de...La persuader que l'explication qu'elle donne n'est pas trop, trop recevable étant donné qu'elle sait qu'elle devait avoir sa raquette que le mercredi, c'est là séance de tennis de table, et...Donc...On entend même un de ses camarades lui dire que son sac devrait être fait dès la veille pour ne pas être prise au dépourvu...Donc là...L'explication là n'est pas...

CP: Comment tu t'y prends pour la persuader?

J'essaie de lui faire comprendre que bon...Heu...Que... Si elle n'apporte pas sa raquette sachant le problème de matériel qu'on à déjà...Si elle ne fait pas l'effort de ramener sa raquette elle va se trouver... Pénalisée par une non pratique et surtout que elle, elle en a bien besoin parce que heu...Son niveau n'est pas trop, trop élevé, c'est l'un niveau qui est d'ailleurs le plus bas en tennis de table donc j'essaie de lui faire comprendre que c'est surtout elle qui ne devrait pas être dans cette situation là d'oubli de la raquette et qu'elle devrait avoir toujours son matériel...J'essaie de la persuader... Par la parole quoi

CP : Peut être...Est ce que tu penses qu'elle à peur d'avoir une mauvaise note en fait et que...Elle oublie sa raquette à cause de ça.

Oui, ça pourrait être l'explication la plus plausible, hein, justement, la crainte de paraître ridicule, hein...Ca revient un petit peu à l'estime de soi quoi...Sachant un petit peu que son niveau n'est pas trop bon donc peut être volontairement ou bien même inconsciemment elle arrive sans sa raquette

$CP: Et \ est \ ce \ que \ tu \ penses \ que \ pour \ toi \ c'est \ ça, \ c'est \ l'explication \ ou \ est \ ce \ qu'il \ y \ a... En \ fait \ toi \ tu \ penses \ quoi \ par \ rapport \ à \ ça \ ?$

Et bien

CP :Par rapport à elle, par rapport à Linda

Par rapport à Linda il me semble que...A mon avis hein...Il me semble que dans une autre situation, peut être un jour ou il n'y aurait pas l'évaluation, je ne pense pas qu'elle aurait oublié sa raquette comme ça. Ou bien si elle l'avait réellement oubliée ce ne serait pas dans une occasion aussi floue

CP: Ca fait un moment qu'elle revient vers toi puisqu'on l'a vue déjà tout à l'heure

Absolument - Donc j'ai l'impression que, je ne sais pas mais qu'elle cherche peut être aussi un petit peu à nover le poisson quoi.

CP: Et alors toi à ce moment là tu fais quoi ?

Bon moi je l'écoute, je l'écoute mais tout en lui montrant que je ne suis pas dupe non plus de, que je ne suis pas dupe quoi, que j'essaie aussi de par mon attitude de lui faire prendre conscience que son explication n'est pas recevable quoi, j'essaie quand même de, sans trop la brusquer, mais essayer quand même de lui faire comprendre que je ne peux pas accepter une telle justification.

CP: Est ce que tu peux me décrire ton attitude justement. Est ce que tu vois une issue à ce moment là parce que ca fait un moment qu'elle revient vers toi. elle revient vers toi...?

Bon ...L'issue que je peux trouver...Finalement ce serait peut être de lui dire carrément que j'ai entendu son explication...Que je l'entends mais qu'elle ne me convainc pas...Que je suis dans un moment actuel, que je suis peut être forcé de la recevoir mais elle ne me convainc pas.

CP: Tu lui à dit ca au fait?

Oui je lui ai dit ça un petit peu comme ça, enfin peut être pas sous ces termes la, mais je lui ai fait prendre conscience que son explication n'est pas recevable.

ENONCIATIF: ADRESSE discursive

C'est par l'intermédiaire d'une justification que Patrice exprime son intervention sur Linda. On note le caractère contraint de cet énoncé qui traduit un comportement réactif pour la prise en main de Linda. Après le second ADCP Patrice adopte une position énonciative «d'affrontement forcé »de Linda, qu'il exprime à travers son obligation puisque les garçons interviennent à sa place en direction de Linda.

Puis Patrice effectue une série d'actes de discours qui visent à justifier et expliquer la façon dont il agit à partir de sa position énonciative d'affrontement.

On remarque qu'il se retranche derrière l'énoncé de règles et de principes qu'un élève peu compétent comme Linda doit respecter pour progresser. Ce que nous en retenons c'est que Patrice utilise sa position énonciative d'affrontement de Linda sans s'impliquer à titre personnel dans cette interaction. Il n'utilise pas le «je » mais le «il faut respecter », ce qui lui permet en quelque sorte de dégager sa responsabilité. Pour me parler de Linda il s'efface malgré ma relance qui lui demande de s'impliquer personnellement.

Par cet ADR Patrice réaffirme sa double position paradoxale d'affrontement par obligation de Linda liée à son statut de professeur et d'évitement de Linda lié à son tempérament d'être humain.

Cette interprétation est confirmée par les trois ADR qui suivent dans lesquels Patrice explique clairement qu'il à bien percu les intentions de Linda.

Ici encore la succession des quatre actes de discours confirme nos précédentes interprétations. Le premier ADR traduit la position d'affrontement de Patrice vers Linda et le second ADR traduit la position d'évitement voire d'inhibition qu'adopte Patrice dans son rapport avec Linda. Le passage «j'essaie quand même de, sans trop la brusquer, mais essayer quand même de lui faire comprendre que je ne peux pas accepter une telle justification » est exemplaire à ce titre.

L'ADR et l'ADEX sont des confirmations de nos interprétations. Patrice envisage à juste titre une position énonciative d'affrontement direct de Linda (ADR) mais en même temps l'ADEX traduit une position énonciative d'inhibition.

Patrice termine cet épisode par une position de confirmation de lui – même quand à sa réussite à faire prendre conscience à Linda qu'elle ne l'avait pas convaincu.

P: Alors ici justement... Heu...Là on voit que...La fille, Linda, l'une des deux filles de cette là...Cherche à... Se justifier ou à justifier un petit peu...Heu...Son oubli de...Om encore le fait qu'elle n'ait pas sa raquette. Et pendant qu'elle donne des explications on voit, on entend aussi que camarades s'en mêlent un petit peu, et...Heu...Là je suis obligé même je suis obligé de...D'essayer de...La persuader quequ'elle donne n'est pas trop, trop recevable étant donne qu'elle qu'elle devait avoir sa raquette que le mercredi, c'est là séance de tennis de table, et...Donc...On enmême un de ses camarades lui dire que son sac devrait être fait dès la veille ne pas être prise au dépourvu...Donc là...L'explication là n'est

CP: Comment tu t'y prends pour la persuader?

J'essaie de lui faire comprendre que bon...Heu...Que... Si elle n'apporte pas sa raquette sachant problème de matériel qu'on à déjà...Si elle nfait pas l'effort de ramener sa raquette elle va se trou-Pénalisée par une non pratique et surtout que elle, elle en a bien besoin parce que heu...Son niveau pas trop, trop élevé, c'est l'un niveau qui est d'ailleurs le plus bas en tennis delonc j'essaie de lui faire comprendre que c'est surtout elle qui ne devrait pas être dans cette situation là d'oubli de la raet qu'elle devrait avoir toujours son matériel...J'essaie de la persuader... Par la parole

CP : Peut être...Est ce que tu penses qu'elle à peur d'avoir une mauvaise note en fait et que...Elle oublie sa raquette à cause de ça.

Oui, ça pourrait être l'explication la plus plausible, hein, justement, la crainte de paraître ridihein...Ca revient un petit peu à l'estime de soi...Sachant un petit peu que son niveau n'est pas trop bon donc peut être volontairement ou bien même inconsciemment elle arrive sans sa ra-

$CP: Et \ est \ ce \ que \ tu \ penses \ que \ pour \ toi \ c'est \ ça, \ c'est \ l'explication \ ou \ est \ ce \ qu'il \ y \ a... En \ fait \ toi \ tu \ penses \ quoi \ par \ rapport \ à \ ça?$

Et bien

CP :Par rapport à elle, par rapport à Linda

Par rapport à Linda il me semble que... A mon avis hein... Il me semble que dans une autre situation, être un jour ou il n'y aurait pas l'évaluation, je ne pense pas qu'ellait oublié sa raquette comme ça. Ou bien si elle l'avait réellement oubliée ce ne serait pas dans une occasion aussi

CP: Ca fait un moment qu'elle revient vers toi puisqu'on l'a vue déjà tout à Absolument-Donc j'ai l'impression que, je nesais pas mais qu'elle cherche peut être aussi un petit peu noyer le poisson quoi.

CP: Et alors toi à ce moment là tu fais quoi?

Bon moi je l'écoute, je l'écoute mais tout en lui montrant que je ne suis pas dupe non plus de, que je suis pas dupe quoi, que j'essaie aussi de par mon attitude de lui faire prendre conscience que explication n'est pas recevable quoi, j'essaie quand même de, sans trop la brusquer, mais essayer même de lui faire comprendre que je ne peux pas accepter une telléfication.

CP: Est ce que tu peux me décrire ton attitude justement. Est ce que tu vois une issue à ce moment là parce que ça fait un moment qu'elle revient vers toi, elle revient vers toi...?

Bon ...L'issue que je peux trouver...Finalement ce serait peutde lui dire carrément que j'ai entendu son explication...Que je l'entends mais qu'elle ne me convainc pas...Que je suis dans un moment acque je suis peut être forcé de la recevoir mais elle ne me convainc

CP: Tu lui à dit ca au fait?

Oui je lui ai dit ça un petit peu comme ça, enfin peut être pas sous ces termes la, mais je lui ai fait prenconscience que son explication n'est pas receQuestion conforme qu i s'appuie sur le comment d'un cours d'action

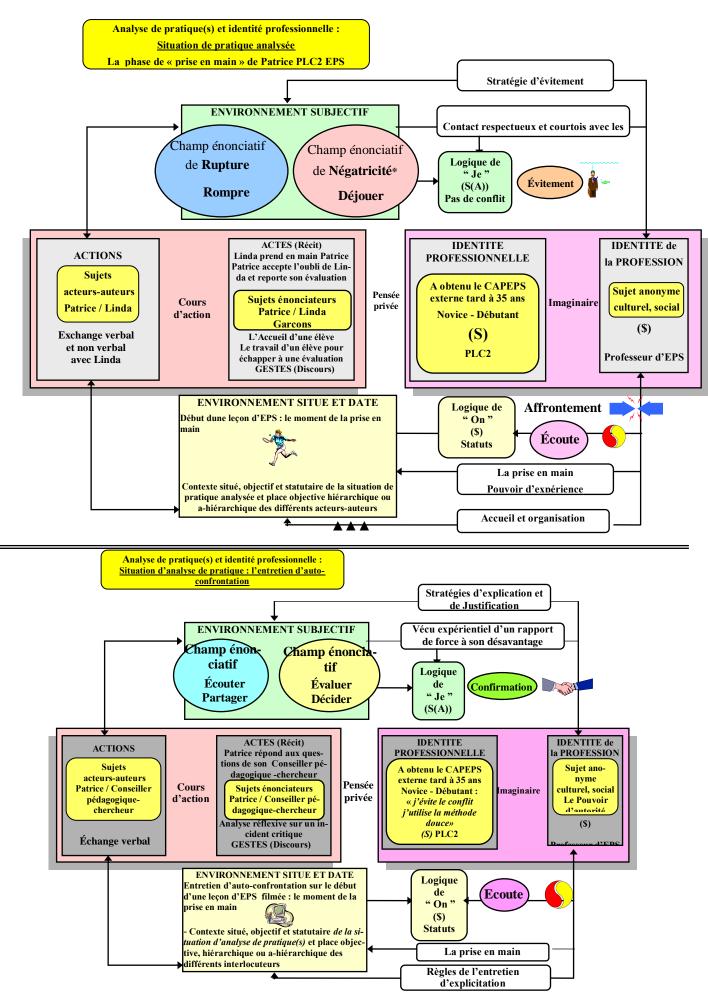
Questionnement abusif : - suggestion qui provient du Conseiller pédagogique/Chercheur. Jamais en effet le professeur stagiaire n'a mis de lui -même en relation la peur de la mauvaise note avec la raquette. Il a eu simplement mis en relation le niveau de compétence de Linda avec l'oubli de la raquette, ce qui est totu à fait différent.

Sur l'ensemble des actes de discours du professeur stagiaire nous remarquons une forte tendance de sa part à l'explication et à la justification.

Ce qui nous indique l'ambiguÏté entre la situation analysée et la situation d'analyse de pratiques.

Cette dernière semble privilégier le souci de s'expliquer auprès du conseiller pédagogique et/ou du chercheur plus que le souci d'envisager une autre façon de prendre en main sa classe, une autre façon d'aborder ce geste professionnel de la prise en main.

Rester crédible prend le pas sur la recherche des causes de sa difficulté à résister à l'offensive de son élève pour échapper à la situation d'évaluation et à approfondir l'espace psychique qui s'est joué tant dans la situation analysée que dans la situation d'analyse de pratiques



10 points méthodologiques

- Rompre avec le schéma et l'imagerie visuelle classique et linéaire de l'intervention, conçue comme une interaction fonctionnelle entre un intervenant A et un sujet B.
- En clair, le dialogue ne s'analyse pas sur le modèle de la conversation, mais sur celui de la monade qui intègre son univers et donc le dialogue dont elle est membre. Le sujet de langage apparaît dans l'exercice du dialogue. [Benvéniste, Coursil]
- Au-delà des actions, c'est bien l'acte qui compte, un acte qui implique un sujet et qui n'existe que pour autant qu'il y a eu une "prise en acte" par un autre et ce dans un dialogue. L'action ne fonde pas nécessairement le sujet, elle le manifeste au monde. Le sujet, c'est toujours l'Autre, par sa reconnaissance de l'acte, qui le fond
- Il ne s'agit plus de se contenter d'une simple description (fût-elle exhaustive et balisée d'un armement statistique) des pratiques, ni d'aller à la quête d'une intentionnalité ou d'une personnalité porteuse de significations endormies qu'il s'agit de dé-couvrir, (quelles que soient les théories, les philosophies convoquées) mais de construire, aussi, la signification de ces pratiques, par le simple fait que les sujets des pratiques analysées sont des *sujets de langage*.
- Considérer qu'une pratique et, a fortiori une pratique professionnelle, engage d'abord un "nous" avant le "je". La pratique est sociale, avant d'être individuelle.
- Caractériser l'intervenant professionnel. C'est quelqu'un qui introduit au métier par le dialogue ou (et) quelqu'un qui vous introduit dans le dialogue du métier (indépendamment de son jargon).
- Savoir que dans sa fonction purement pragmatique, le praticien représente un métier ; dans sa fonction dialectique, le praticien représente, en plus, une culture et donc une histoire. Le praticien ne peut pas être inculte. Dès qu'il engage un dialogue, il appartient à une ethno-histoire.
- Comprendre que le transmetteur inculte (formateur, conseiller pédagogique, tuteur) remplissant strictement la fonction pragmatique du métier, peut totalement en manquer le transfert. Par contre, en étant informé et en prêtant attention au symbolique le praticien change d'identifiant et d'identité professionnelle, et au nom de la pratique qu'il représente, il installe alors un véritable espace de communication, de dialogue, de liberté.
- Quant au chercheur, il y a, me semble-t-il, une nécessité de ne pas oublier les contraintes du langage et du dialogue, pour mieux expliquer et comprendre les pratiques, l'expérience et la question de leur transfert.
- Les chercheurs et les formateurs intervenant en analyse des pratiques doivent trouver et produire le type de méthodes permettant cette mutation de point de vue. Pour ce qui relève de l'analyse des pratiques, celle-ci est en retard sur deux nécessités de son domaine,
 - à savoir une *didactique de la dialectique*, autrement dit une didactique qui maîtrise les techniques, les savoirs issus du dialogue.
 - et une didactique culturelle, autrement dit une didactique de l'histoire sémiotique des métiers.



Premier schéma — nous avons comme propositions :

1- les actes se comptent **\rightarrow** on peut les identifier

2- les actes se racontent → on peut les lire et/ou les écouter

3- le sujet c'est l'autre — si S = sujet et A = l'Autre, on écrit : (S(A))

On peut écrire :
$$Acte = \frac{\textit{identifier}}{\textit{\'ecouter}}$$
 (S(A))

4- les gestes se décrivent → on peut les lire et/ou les écouter

5- les gestes se montrent **\rightarrow** on peut les observer

6- le sujet s'efface — on écrit : \$

On peut écrire : Geste = écouter

Observer

Résumons-nous:

Les Gestes sont	Les Actes sont	
des Représentations	des Faits	
qui s'inscrivent dans la durée.	qui relèvent de l'instant présent.	
Ce sont des Discours	Ce sont des Récits	
qui se décrivent et se montrent.	qui se comptent et se racontent.	
Ils impliquent un "sujet énonciateur"	Ils impliquent un "sujet acteur-auteur" si-	
anonyme, historique.	tué, daté, présent.	

Nous pouvons donc proposer le schéma d'interprétation suivant :

$$\frac{\mathbf{Acte}}{\mathbf{Geste}} = \frac{\begin{bmatrix} \mathrm{identifier} \\ -\mathrm{observer} \end{bmatrix}}{\begin{bmatrix} \mathrm{couter} \\ \mathrm{observer} \end{bmatrix}} = \frac{(\mathbf{S}(\mathbf{A})) = \mathrm{Sujet} \ \mathrm{acteur-auteur}, \ \mathrm{situ\acute{e}}, \ \mathrm{dat\acute{e}}, \ \mathrm{pr\acute{e}sent}.}{\\ \$ = \mathrm{Sujet} \ \mathrm{\acute{e}nonciateur}, \ \mathrm{anonyme}, \ \mathrm{historique}.}{\\ \mathrm{Autrement} \ \mathrm{dit}:} = \frac{\mathbf{Acte}}{\mathbf{Geste}} = \frac{(\mathbf{S}(\mathbf{A}))(\mathrm{identifier - observer})}{(\$)(\acute{e}couter)} = \mathrm{Sujet/Identit\acute{e}} \ \mathrm{professionnelle}$$

Au plan d'une théorie du signe, inspirée des travaux de Peirce nous ne plaçons pas le signe triadique (R,O,I) de chaque côté de la barre, comme pour le signifié dans son rapport au signifiant, chez Saussure. Pour nous, le sujet inscrit et est inscrit par le ou les signes signifiants (de sa pratique et de ses discours) et par leur dynamique de jeu du dialogue entre les deux facettes du sujet : sujet acteur-auteur - sujet énonciateur. Entre (S (A)) et \$, entre acte et geste, le signe (R,O,I) est la barre même qui énacte le sujet (S). On peut écrire :

$$\frac{\text{Acte}}{\text{Geste}} = \frac{\text{S (A))(identifier - observer)}}{(\text{R, O, I})} = \frac{\text{S ujet / Identit\'e professionnelle}}{(\$)(\acute{\text{ecouter}})}$$

$$\frac{\text{Acte}}{\text{Geste}} = \frac{\text{(S (A))}}{\text{(R, O, I)}} = > \text{(S)}$$

Acte

soit:

Identité professionnelle

Langage/Dialogue

Actes Séminaire Pôle Sud-Est des IUFM

(S(A)

Geste[']

En analyse des pratiques

10 Principes de Communication





- 1- Organiser un espace d'accueil circulaire, confortable et convivial avec des tables pour écrire
- 2- Ne jamais se placer en face de celui qui risque d'être en conflit avec vous : essayer de l'avoir à vos côtés
- 3- Adopter une Position énonciative d'écoute
- 4- En termes d'Exposés, dans l'ordre :
 - **4.1- Exposer les faits et autoriser des questions de l'ordre de l'explicitation** *«Est-ce que tu peux préciser ?»* **et non du jugements de valeurs** : *«Pour moi ce n'est pas comme ça qu'il faut faire»*
 - 4.2- Passer de façon explicite et claire à des propositions de jugements de valeurs une fois les faits bien identifiés :
 - «Si tout semble précisé quel est votre avis sur cette question ?»
 - 4.3- Tenter de théoriser les problèmes concrets posés et identifier à quels grands registres d'action ils appartiennent :
 - «Compte tenu de ce problème sur quoi, comment et dans quel ordre de priorité peut-on agir?»
- 5- En termes d'Analyse, dans l'ordre :
 - 5.1- Identifier l'explicite : travailler sur ce qui est effectivement dit
 - 5.2- Clarifier l'implicite : travailler sur les présupposés et les implicites
 - 5.3- Apprécier l'énonciatif : travailler sur la place et les positions énonciatives prises par les interlocuteurs à l'intérieur du groupe.
- 6- Ne jamais vouloir résoudre «à chaud» une opposition de l'ordre du Déni par la raison ou le discours militant qui cherche absolument à convaincre Faire confiance à l'informel et au groupe pour résoudre un conflit basé sur le déni.
- 7- Reformuler les énoncés produits par les interlocuteurs en vous assurant si c'est bien l'idée qu'ils veulent développer :
 - «Si j'ai bien compris tu veux dire que...»
- 8- Être attentif à celui ou celle qui ne s'exprime pas ou peu : «Qu'en penses-tu ?»
- 9- Être attentif à la différence et à la voix qui ne suit pas forcément la direction générale du groupe
- 10- Être patient et positif, sans pour autant jamais perdre de vue les objectifs et le «timing» de la séance

NB: par manque de temps cette conférence n'a pu être suivie d'un temps d'échanges avec Christian ALIN



ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES FORMATEURS : ETHIQUE ET POSTURE

Jean DONNAY

Université de Namur - Belgique

D'après les notes de Patrick CENENT, Claudine GELLENS, Claude MONIN, Patrick ROBO



Les pratiques sont infiniment plus complexes que toutes les théories que l'on peut en faire.

Jean DONNAY

Analyser les pratiques professionnelles, c'est adopter une posture de compagnon réflexif permettant aux autres de créer du savoir sur leurs pratiques ; c'est **se positionner comme <u>cré-acteur</u>** en créant du savoir dans l'action. Mais quelle est la posture de ce compagnon dont l'objectif est de rendre autonomes les professionnels qu'il accompagne ?

Quelques précautions liminaires à mémoriser:

- 1) **le professionnel a en propre son processus de travail**, tout professionnel a sa singularité, sa façon à lui de fonctionner ; il n'y a pas de comportement standard.
- personne ne connaît mieux le travail que celui qui l'exécute; chacun est expert de sa vie. Il existe une capitalisation de savoirs sur son métier.
- 3) le professionnel est le principal responsable de sa qualification ; c'est en lui et par lui que se construit sa qualification.
- 4) **les pratiques sont incontournables pour le développement du professionnel autonome.** Le principal sur le terrain est le seul décideur.

Au cours de la vie notre identité et nos compétences vont évoluer suite à des interactions avec notre environnement en changement et la mise en mémoire consciente et inconsciente de nos expériences personnelles et professionnelles.

Le concept de développement professionnel

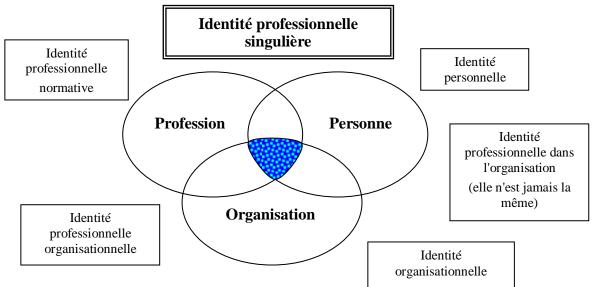
C'est un concept plus large que celui de formation et nous rend très modestes comme formateurs car la personne se développe indépendamment du travail que peut faire le formateur.

L'environnement du professionnel (différents lieux autres que les lieux de formation : école, privé, loisir...) contribue à sa formation par la capitalisation de savoirs.

Le développement professionnel est un processus qui, dans des conditions qui le permettent, seul ou en groupe interroge l'agent, l'acteur, l'auteur (cf. J. ARDOINO).

En permanence, le professionnel développe ses compétences et (re)construit son identité professionnelle singulière.

<u>La complexité dans cette notion d'identité</u> : c'est ma façon à moi de traduire ce que signifie être professionnel (capacité à gérer les interactions suivantes)



Chaque personne a donc son identité, mais chaque lieu a aussi son identité et toute ruent professionnelle est située par rapport à un contexte, une organisation.

Si on oublie que toutes les personnes avec qui nous travaillons (dans le cadre de l'APP) sont connotées par cette identité, par leur habitus, et qu'elles sont en interaction avec les identités de leurs milieux de travail de vie, on risque d'entrer en tension.

Quand on est compagnon réflexif, il faut donc savoir se situer (dans ces identités).

Si l'on est d'accord avec le fait que le travail d'analyse de pratiques est un travail qui sert au développement professionnel et personnel et qui va avoir une incidence sur l'identité professionnelle de la personne, si l'on accepte qu'un des points de départ de ce travail sont des situations de travail, des actions situées, alors on peut approcher ce qu'est ce travail et s'il s'agit d'acquérir un savoir professionnel, il faut analyser les caractéristiques de ce savoir (ce que l'on acquiert)

La nature des connaissances pratiques sont :

■ liées à l'action

- orientées vers l'action, et non spéculatives
- mobilisées spontanément

accessibles

- intuitives, non rationnelles car il s'agit d'agir vite donc spontanément
- implicites
- difficilement directement accessibles

Comme compagnon réflexif, je dois savoir que lorsque je veux faire expliciter quelque chose, ce peut être difficile car cela relève souvent du registre du non verbal.

■ singulières

- singulières car liées à l'histoire, à son habitus, ses caractéristiques cognitives
- situées
- chargées d'affects (émotions et sentiments) et intégrant des croyances, des valeurs et opinions
- impliquant la personne dans ses actes et ses connaissances
- ancrées dans un vécu authentique

communicables

- pas toujours verbalisables
- insaisissable dans leur globalité
- incommunicables

transférables

- éprouvées par le temps
- généralisées voire surgénéralisées
- modifiables pour du mieux, incluant le déjà là
- modifiables pour acquérir une meilleure maîtrise de ses pratiques et pas pour se compliquer la vie
- crédibles pour d'autres praticiens
- connaissances "accommodables" par les pairs
- objet d'échange ou de partage entre praticiens
- potentielles, constitutives d'une professionnalité collective

Cette notion de partage de savoirs fait partie de connaissances qui peuvent être échangées.

Les théories pédagogiques sont souvent ressenties comme :

- inintelligibles (jargon)
- incompatibles avec les pratiques
- extérieures (étranges). Le vocabulaire en A.P.P va être déterminant pour construire le dialogue

Le but de l'analyse de pratiques :

On n'analyse pas pour analyser, mais pour...

- améliorer sa pratique
- améliorer l'apprentissage des élèves
- développer un savoir sur ses propres pratiques
- avoir une meilleure prise sur ses situations de travail
- pouvoir bénéficier du regard de l'autre et de ses apports
- s'adapter au changement
- résoudre des problèmes
- transférer l'expérience acquise en situation
- clarifier son identité professionnelle

Remarques:

Dans l'analyse des pratiques, dans le co-développement professionnel, il faut se mettre d'accord sur un objectif : aider par exemple la personne qui expose son cas à résoudre son problème. Mais, quand à la fin du travail d'analyse on a abouti à des propositions de solutions ou simplement à des hypothèses de compréhension, chacun aura capté ce qu'il aura envie. Certains auront appris sur le processus de travail, d'autres auront appris à analyser leur propre situation de travail, d'autres auront entendu à travers ce qui a été dit des solutions qu'ils pourront utiliser... Il y a donc des projets multiples dans l'A.P.P.; il peut y avoir des objectifs très différents mais il convient de se mettre d'accord sur un objectif premier et avoir un projet commun, ne serait-ce que pour appliquer des règles de travail et fonctionner avec une très grande rigueur dans la gestion du temps, dans la gestion des interactions. Et cela demande une grande professionnalité de l'animateur.

Le compagnon réflexif devra donc clarifier ses postures professionnelles ; il doit situer le lieu d'où il parle.

Sélectionner des objets, le type de matériau, est important.

1- La saisie du matériau

La Situation est	L' Acteur est	Soi	L'Autre
Authentique	en direct		
	rapportée		
Construite	en direct		
	rapportée		

Situation authentique en directe où l'acteur est Soi-même :

C'est le cas le plus fréquent du matériau traité par un maître de stage et son stagiaire qui dialoguent sur sa leçon.

Situation authentique en direct où l'acteur est l'Autre :

En situation d'observation participante de son maître de stage, le stagiaire est amené à travailler les actes d'un Autre qui figurent parmi les actes professionnels possibles. Dans ce cas, il y a inversion de l'implication des acteurs par rapport à la situation précédente.

Situation authentique rapportée :

C'est le matériau souvent utilisé en formation et plus particulièrement en **co-développement professionnel**. Il s'agit de situations rapportées :

- par Soi, où l'acteur est le narrateur. Exemple : un directeur rapporte une altercation qu'il a eue avec un groupe de professeurs de son établissement;
- par un Autre où l'observateur est le rapporteur. Exemple : un maître de stage a assisté à une discussion entre son stagiaire et les élèves de sa classe.

Situations construites en direct:

- Simulations et jeux de rôles
- Construction de cas.

Situation construite rapportées

L'analyse d'échantillons de films de fiction ou didactiques.

Remarques:

Sur ces 8 situations-là, on ne fait pas le même travail. Il vaut peut-être mieux commencer par des "objets tiers" que sont des "situations rapportées" (par exemple des films), ou par la "construction de cas", ou encore travailler sur des "situations simulées".



Les pratiques sont incontournables pour le développement du professionnel autonome.

Jean DONNAY

2- La description

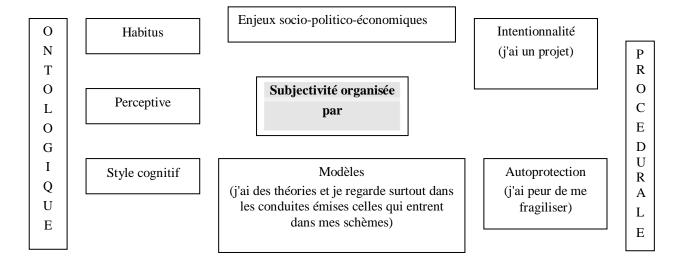
- On va négocier avec les faits ; la rigueur de la démarche dépend de l'explicitation, entre autres :
 - du projet de la description, par exemple : vérifier si les élèves apprennent en classe ou apprécier la maîtrise du contenu par le stagiaire.
 - des objets décrits, par exemple : décrire les interactions maître-élèves en classe plutôt que leurs comportements en groupe.
 - du langage utilisé pour décrire : pouvoir dire avec d'autres mots, être son propre dictionnaire, pouvoir référer le langage utiliser à des éléments de la situation
- On va repérer les interprétations et les jugements Il est plus facile pour un tiers de repérer nos interprétations
- On va procéder à une négociation intrasubjective,
- On va procéder à une négociation intersubjective,
- Approche systématique
- Distinction entre réel et description. Décrire c'est aussi construire un modèle, forcément incomplet, du réel, reconstruire une réalité. Nécessité de revenir aux faits pour ne pas se lancer dans des interprétations qui sont plutôt des projections que des descriptions. (on n'arrive jamais à décrire le réel, d'où, dire au formé "sur quoi tu te bases pour dire cela?").
- *Contextualiser* (dans la description). Décrire suppose une inscription de la situation dans un temps (durée, moment, séquence) et dans des conditions (spatiales, physiques, relationnelles, organisationnelles) particulières qui interviendront dans les phases ultérieurs d'analyse, d'interprétation et d'appropriation, d'intégration dans les pratiques du savoir construit.

Page 48 sur 133

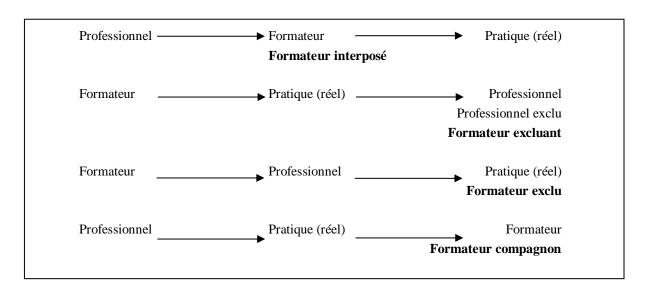
Remarques:

On distinguera la description en tant que produit et la description en tant que processus. Le compagnon réflexif interviendra surtout sur le processus sachant qu'il y a tout un travail relatif à la gestion de la subjectivité. Il conviendra de se mettre d'accord sur "pourquoi on fait de l'analyse" et à partir de quoi on va mener cette analyse sachant que l'on va négocier avec les faits pour "construire une réalité" (on ne décrit pas le réel mais une réalité construite à partir du réel, même si la relation au réel est une relation dialectique).

La subjectivité



Les postures



Quelques conduites inductives d'une description de sa leçon par un stagiaire :

- On va essayer de voir ensemble pourquoi tu dis que ta leçon ne s'est pas bien passée...
- Quel cours avaient-ils avant d'entrer en classe?
- Comment as-tu commencé ta leçon ?
- Quelles ont été les réactions des élèves ?
- Chez tous les élèves ?
- Quand tu disais qu'ils étaient bruyants, que veux-tu dire par là ?(être son propre dictionnaire)
- A quel moment ont-ils commencé à décrocher, à quoi l'as-tu remarqué?
- Quelle a été ta réaction à ce moment-là?
- Etait-ce la première fois ?
- Que s'est-il passé après ?
- En quoi ce qui s'est passé diffère-t-il de ce que tu avais prévu ?
- _ .

3- Analyse

On a un matériau, il va falloir analyser. Analyser, c'est commencer à faire fonctionner tous les éléments ensemble, avec des **théories standardisées ou de l'autre** (à n'utiliser qu'en cas de besoin).

Analyser c'est

- Compléter la description
- Relier les faits au contexte
- Discuter les observations
- Formuler des hypothèses
- Mettre en relation avec d'autres faits, d'autres situations
- Intégrer explicitement des apports et théories standards
- Négocier

L'analyse débouche sur un processus de théorisation du cas et les mots vont transcender le cas (cf. doc théoriser).

Théoriser c'est :

- Elaboration globale, intégration des résultats d'analyses
- Repérage des structures, des règles, des principes qui relient les faits
- Utilisation d'un niveau de langage d'ordre supérieur
- Conceptualisation, formulation des théories applicables au cas
- Formulation de théories pour l'action et/ou pour la compréhension
- Mise en rapport avec d'autres théories (validation- non validation)

L'apprentissage sur le tas c'est sans qu'il y ait d'analyse. La réflexion serait lorsque on passe directement à une théorie ; je suis capable de parler de ce que je fais mais j'en fais une théorie sans qu'il y ait réflexivité. La réflexivité passe par la description et la théorisation.

4- Phase d'appropriation

Il y a alors une **phase d'appropriation où l'on réincorpore la subjectivité, on recontextualise ce que l'on a fait** (ex : "cela je vais l'essayer").

- Réintégration de la subjectivité de la personne
- Regard critique (jugement de valeurs, éthique, idéologie)
- Examen des changements d'attitudes, valeurs, ...
- Examens de la faisabilité

5- Phase d'intégration

Il y a enfin une phase d'intégration dans les pratiques (repasser alors par le travail singulier de la personne). Intégrer dans les pratiques signifie retraduire dans un langage d'action.

Il y a donc, en alternance, une phase d'objectivation et de subjectivation ("Je ferai ce que je veux. Cela fait partie de l'acte professionnel").

- Retraduire dans un langage (logique) d'action
- Recontextualisation
- Sélection des éléments retenus
- Examens de la faisabilité
- ...

Ou'est-ce que cela implique comme compétences chez le compagnon réflexif?

En premier lieu des principes sous-jacents :

- > "Accompagner le stagiaire avec compréhension (sollicitude) mais sans complaisance par rapport au réel". (posture épistémologique de compagnon maître de stage)
- ➤ "Envisager d'autres possibles en les situant et en les mettant en rapport avec leurs (les) effets visés". (posture non-normative)

Ensuite quelques conduites indicatrices : (les attitudes sont en italique)

1. Écouter l'Autre (attitude : gérer notre propre subjectivité)

- sans anticiper sur des solutions préalables, « sans a priori »
- (même si on en a à l'esprit, l'accepter mais les gérer)
- sans juger;
- en la laissant s'exprimer, accepter la <u>subjectivité</u> (émotions et sentiments) de l'Autre (*ressentir sans se sentir atteint*), sa « subjectiviation » du réel avec *compréhension*;
- interroger pour faire expliciter les implicites (relance en évitant d'induire des justifications);
- faire exprimer le ressenti au moment du dialogue (faire baisser la température émotionnelle);
- décoder les expressions non-verbales qui accompagnent l'oralité; renvoyer des signes de prise en considération

2. Décoder (objectivation du réel construit)

- situer dans contexte (représentation située)
- se situer soi-même par rapport aux faits
- se situer dans un rapport à l'Autre
- faire expliciter (le problème, la question, le projet...)(qui est le propriétaire, le locataire, le maître d'œuvre, le maître d'ouvrage)...
- repérer ce qui est du registre des faits (même s'ils sont reconstruits) et de la subjectivation qui en est faite
- admettre que l'expérience de l'Autre restera toujours opaque (tout ne pourra être explicité donc explicable)
- admettre que le réel est reconstruit et, quelque part, qu'il nous échappe ...

3. S'expliquer (se donner des modèles d'interprétation, utiliser sa subjectivité)

- mettre en rapport avec sa propre expérience (vécu) de prof.
- pointer ce qui est semblable et différent (le stagiaire le Maître de Stage) (reconnaître la différence)
- mettre en relation avec des modèles d'action ou théoriques « publiques » que l'on connaît
- pointer les registres de contenus touchés qui nous sont inconnus.

4 Faire expliquer (expliciter les modèles sous-jacents, faire gérer la subjectivité)

- faire mettre en évidence les cohérences et les « incohérences » (ruptures, continuités, changements)
- faire mettre en relation « ce qu'il fait avec ce qu'il dit qu'il fait ou souhaite faire »
- faire mettre en relation les souhaits avec les effets escomptés
- faire mettre en relation ce qui est fait avec les effets observés
- faire repérer les régularités dans les actes et faire expliciter les choix qui s'y cachent

5. Influencer en préparant à la gestion de la subjectivité dans les interprétations (faire objectiver la subjectivité)

- en renvoyant notre lecture comme une lecture parmi d'autres
- en mettant en rapport le vécu rapporté par l'Autre avec d'autres expériences (vécues ou possibles)
- en mettant en rapport les subjectivations exprimées avec les faits (confrontation au "réel"
- en montrant que d'autres interprétations sont possibles en proposant des apports extérieurs (informations, ressources techniques, humaines)
- en ramenant aux faits qui entrent en confrontation avec les représentations exprimées

- en mettant en relation avec d'autres réseaux d'expériences, d'action, de savoirs(si il y a plusieurs stagiaires mettre en intervision).
- aider à prendre conscience des obstacles purement subjectifs qui empêchent d'avoir accès aux ressources propres de la personne (confiance en soi, dans ses potentialités)
- aider à s'observer dans une relation de confusion, de mise à distance, de prise de recul par rapport à soi, à l'Autre et à la situation.
- repérer lorsque la posture « méta » est adoptée (préalable à la mise en cause des actes et pas de la personne)

6. Se confronter au «Réel» (objectiver le « réel »)

- aider à faire évoquer les situations vécues (ou à vivre)
- aider à décrire la (les)situations de travail, les réactions des élèves, ses
- réactions, le fonctionnement du groupe...
- aider à situer les situations dans le temps, dans les conditions spatiales, dans le
- programme, dans l'avancement des élèves etc.
- aider à mettre en rapport les événements suivant des relations causales,
- d'inclusion, de succession etc.

7. Envisager d'autres possibles (accepter de changer)

- repérer les moments d'enseignement qui pourraient être modifiés
- envisager d'autres effets souhaitables dans le « réel »
- expliciter les fondements (les raisons) de nouveaux choix
- explorer (éventuellement) d'autres façons de faire auprès de collègues ou à d'autres sources
- intégrer les changements envisagés dans le dispositif existant

En résumé

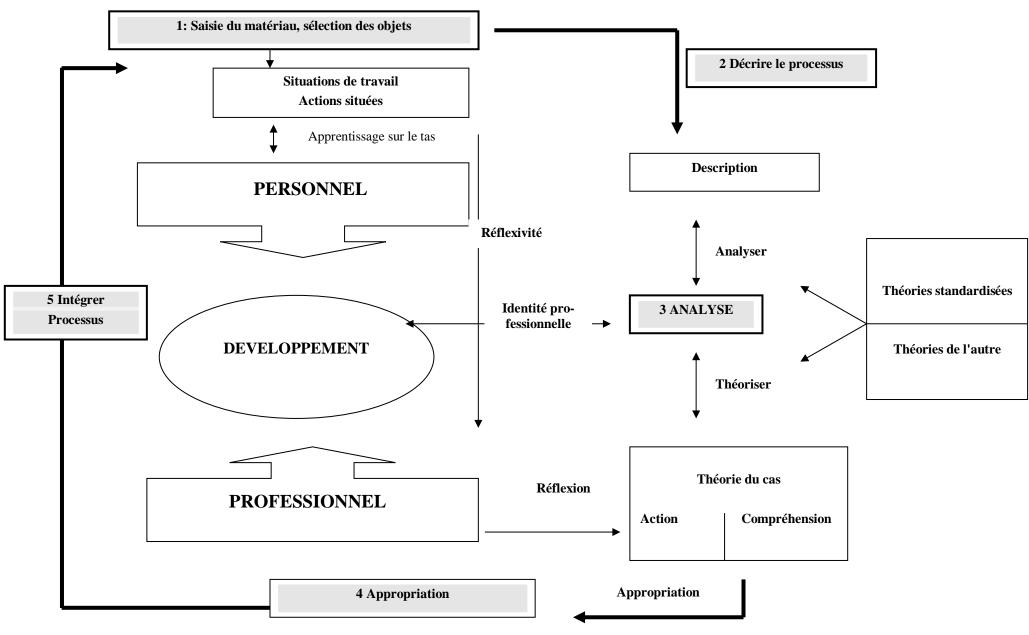
Le compagnonnage réflexif serait ENTRER EN RELATION

- grâce à qui et ce que l'on est
- avec l'Autre
- à propos des tiers-objets
- par le biais de nos subjectivités respectives et respectables
- avec compréhension, sollicitude

MAIS sans complaisance par rapport au «REEL»



(schéma ci-après)



Echanges suite à la conférence de Jean DONNAY

Claudine Vergne, Martine KESSLER IUFM de Montpellier et de Nice

1° intervention:

La frontière entre le psychothérapeutique et le développement professionnel ?

Tu as bien évoqué dans ta conférence le problème de la frontière entre le psychothérapeutique et le développement professionnel en le présentant comme une intersection entre le développement personnel et le développement professionnel. La difficulté, c'est de trouver la frontière entre ce qui , dans l'analyse de pratique, interpelle la personne de façon légitime et ce qui l'interpelle de façon illégitime.

Jusque là, dans notre équipe, on l'a géré de manière implicite, il nous faut maintenant l'expliciter et montrer quand on est sur cette frange et là où on n'a pas le droit d'aller.

Exemple: "tu n'as jamais fait travailler tes élèves en groupe" est différent de "tu n'as jamais pu faire travailler tes élèves en groupe, d'où te vient cette impossibilité?". On voit là du personnel qui s'exprime dans du professionnel.

Dans les temps à venir, la généralisation des pratiques d'APP risque de générer des débordements.

➤ Réponse de Jean DONNAY :

Il faut effectivement expliciter les implicites.

Il y a trois garde-fous:

Ne pas juger Ne pas confondre les actes et la personne Revenir sur les faits

2° intervention:

Les pratiques de l'APP ne sont pas plus dangereuses que les autres, il y a d'autres choses que l'on fait et qui sont tout aussi dangereuses.

➤ Réponse de Jean DONNAY :

Si l'APP est bien faite, avec rigueur, elle protège davantage.

3° intervention:

Dans le dispositif d'APP que vous utilisez, est-ce qu'il y a des cas où ça ne marche pas et pourquoi ?

➤ Réponse de Jean DONNAY

Oui, effectivement, il y a 5% des étudiants qui n'en ont "rien à cirer". Certains n'ont pas cette intelligence auto-personnelle et ne voient pas à quoi ça sert, d'autres ne sont pas intéressés. Il faut du temps pour en ressentir le besoin (pourquoi irais-je perturber le fonctionnement du réel ?)

Mais je ne peux pas rentrer dans le fonctionnement de la personne, ni m'interposer entre les personnes et le réel.

Ouestion bis:

Tu donnes là des causes à l'extérieur mais peux-tu en donner à l'intérieur du dispositif ?

➤ Réponse de Jean DONNAY

Ce que j'ai exposé, correspond seulement à un tiers du temps que je passe avec les étudiants. Il reste un tiers pour analyse de problèmes et un dernier tiers de cours magistral. Dans cet ensemble, des liens se tissent, l'APP prend du sens à travers les cours théoriques, les choses "s'entrelardent", l'ensemble prend du sens.

On a effectué des interviews téléphoniques de 78 étudiants recontactés 4 ans après leur formation et on a rempli des protocoles d'information; parmi les choses évoquées comme étant encore utilisées dans la vie personnelle (il y a recouvrement), tous les étudiants ont évoqué cette phase d'analyse réflexive de leur propre histoire. En premier, ils citent l'apprentissage par problème (vous décidez ce que vous voulez apprendre) et en deuxième, l'analyse réflexive. Donc il reste des traces, ce n'est pas du vent. L'analyse autoré-

flexive, ça marque les gens, c'est nouveau pour eux car à l'université, le savoir est externe.

Ceux qui ne se sont pas sentis concernés, eh bien, j'espère que le réel s'en chargera.

4° intervention

"Le réel s'en chargera !"... Peut-on trouver des situations qui créent le bug, pouvons nous installer des bug, des simulations ? Et quelle est pour toi la place de l'écriture ?

➤ Réponse de Jean DONNAY :

Le bug? L'écriture? Ta question m'énerve car c'est comme si je les mettais dans la piscine et je que je leur dise "nagez."

J'ai tout un travail à faire relatif au récit microbiographique (analyse de leur propre récit de leur parcours). Ils écrivent des choses merveilleuses mais je ne suis pas très équipé ni très compétent; il faudrait mettre dans le coup des professionnels d'ateliers d'écriture.

Problème : je mets sur le terrain des étudiants qui ne vont peut-être pas voir le réel, la réalité.

La simulation ? ça aide, je l'utilise pour travailler sur la violence. Je vais sur le terrain et je débusque les attitudes ; la vidéo est un outil épistémologiquement intéressant, un outil puissant pour ne pas dévier la subjectivité (on peut faire un retour et vérifier, non... ce n'est pas ça que tu avais dit); auparavant, je gère toutefois le choc autoscopique dont il a été question en faisant faire un petit exercice très court pour que les étudiants s'habituent à se voir en vidéo.

5° intervention

Le compagnonnage réflexif, c'est inné ou acquis ?

➤ Réponse de Jean DONNAY :

On peut apprendre les conduites, on ne peut pas changer les gens ; certaines choses sont au niveau de l'attitude, les gens sont surdéterminés par leur histoire et leur milieu. Peuton changer les attitudes ? Le pédagogue fait un pari sur l'apprentissage, sur la modification des comportements. Mais moi-même je me surprends à ne pas respecter les règles et le fonctionnement. C'est un travail permanent, en continu. Je ne pense pas que ce soit inné. Je pense que les choses peuvent être apprises, qu'on n'a jamais fini d'apprendre. Si on ne pensait pas ainsi, on ne ferait pas ce métier.



ANALYSE DU TRAVAIL ENSEIGNANT ET FORMATION DES PROFESSEURS

Marc DURAND
IUFM Montpellier

LIRDEF³ - Composante Travail Formation & Développement

Actes Séminaire Pôle Sud-Est des IUFM

³ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche Développement en Education Formation

es sciences de l'éducation et de la formation d'une part, les sciences du travail d'autre part se sont, jusqu'à une période récente, développées de façon séparée : absence d'exploitation des modèles et méthodes de l'analyse du travail en éducation, et faible intérêt symétrique des ergonomes pour les questions d'enseignement et de formation. La situation est aujourd'hui en train de changer. Des recherches en éducation font désormais référence de façon centrale à l'analyse du travail des enseignants (Durand, 1996; Tardif et Lessard, 2000), et des ergonomes envisagent le travail et la conception du travail en termes de formation et de potentiel de développement pour les acteurs (Clot, 1999; Daniellou, 1996; man, 1995; Theureau, 1992).

Ce mouvement ne va cependant pas sans résistances. Dans le domaine de l'éducation : des chercheurs défendent l'idée que l'enseignement n'est pas un travail comme les autres, et qu'il nécessite des approches spécifiques, distinctes de celles des sciences du travail. Dans le domaine de la formation, les études mettent en évidence la distance et les obstacles à franchir avant que le travail ne deviennent véritablement formateur (Barbier, Berton et Boru, 1996 par exemple). Dans le domaine du travail la question de l'apprentissage demeure marginale, peu investiguée comme si elle était réservée aux chercheurs en psychologie expérimentale.

Cependant, ce mouvement paraît aujourd'hui suffisamment lancé pour qu'on ne le prenne pas pour un épiphénomène (Barbier et Durand, sous presse). L'approche qui fait l'objet de cette présentation s'inscrit dans ce mouvement. Elle exploite dans le cadre l'enseignement et de la formation des enseignants, des modèles et méthodes issus de l'ergonomie cognitive, présentée ici en termes de conception d'aide aux enseignants et d'ingénierie de formation.

Cet exposé est organisé en quatre points. Le premier porte de façon générale sur la distinction entre travail prescrit et travail réel en enseignement; le deuxième sur les conditions de l'analyse du travail des enseignants; le troisième sur l'utilité et l'exploitation de cette analyse; le quatrième sur la possibilité d'articulation d'une ergonomie de conception et d'une ingénierie de formation des enseignants.

1. LE TRAVAIL PRESCRIT ET LE TRAVAIL REEL DES ENSEIGNANTS

L'existence d'un écart permanent entre le travail prescrit et le travail réel est fondatrice de l'ergonomie de l'activité (Daniellou, 1996; Leplat, 1997). Elle constitue une forme d'injonction faite aux analystes du travail à se préoccuper de l'activité réelle et à l'envisager dans ses relations avec la prescription.

Une composante essentielle du travail des enseignants est de prescrire le travail des élèves. Cette activité adopte des formes variées : des ordres explicites ou implicites, aux processus d'influence plus subtiles tels que l'argumentation et la négociation (Bertone et al., 2002a, 2002b, sous presse). Ce travail s'opère massivement par la communication et les actes de langage et des équilibres fluctuants sont construits et déconstruits en permanence, aboutissant à une articulation de cours d'action (Chaliès et al., soumis) l'émergence de configurations complexes dans la classe (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Le travail des enseignants ne se limite pas à cette prescription: celle-ci une fois délivrée est en permanence affinée, moaiustée en fonction de l'activité des élèves, s'intégrant dans plus une fonction large d'accompagnement et de régulation de leur activité.

Mais cette activité de prescription est elle-même prescrite, et de façon complexe (Durand, 1996). Ce travail est conçu et organisé comme un service public (surtout en France), unifié au plan national, mais qui subit des variations parfois très importantes liées aux contextes. Les prescriptions sont donc à envisager selon leur caractère général (respect des programmes, énonciation de finalités éducatives génériques, structuration du travail en séquences trimestrielles, hebdomadaires et journalières, nature épistémologique ou didactique de l'activité et du contact avec les élèves. caractère collectif de l'enseignement...) et particulier (spécification des objectifs et des conditions selon les niveaux du cursus, poids des matières dans les cursus, nature des programmes, particularités humaines et matérielles locales, classes à examens ou non, statut des disciplines, structuration horizontale (en niveaux) et verticale (en disciplines) du travail éducatif global...). En dépit de politiques affichées et volontaristes de décentralisation et de responsabilisation des acteurs locaux, l'Education Nationale demeure en France fortement imprégnée par une culture centralisatrice et descendante en adéquation étonnamment étroite avec les conceptions prévalantes de la connaissance, de l'apprentissage et de la formation (Durand et Arzel, 2002).

Au-delà de l'enseignement, la maîtrise de l'activité au travail est une question cruciale, mais également paradoxale, dans les transformations qui se dessinent aujourd'hui. L'incertitude, l'indétermination sont prises en compte par un assouplissement des règles formelles de travail (De Terssac, 1994). De plus en plus, les demandes formulées en direction des acteurs font appel à la notion d'autonomie (Boltanski & Chiapello, 1998). Ceci met en question la notion de prescription et implique, notamment pour les enseignants, une instabilité des facteurs extrinsèques de détermination de leurs processus de travail.

Mais, s'agissant d'enseignement, peut-on dans ce sens, vraiment parler d'autonomie, à savoir une capacité à définir soi-même ses propres règles ? La détermination extrinsèque de leur travail n'a pas disparu, et les enseignants sont parfois soumis à des inionctions paradoxales leur commandant une autonomie qui, par nature, ne saurait être que spontanée. éloquemment témoigne l'obligation qui leur est faite d'avoir un projet collectif par établissement. Ce qu'implique cette autonomie pour les enseignants eux-mêmes, qui sont épargnés par la prescription de tâches précisément déterminées, demeure encore assez largement inconnu. Comment les enseignants déterminent-ils eux-mêmes leur propre travail? Comment construisent-ils le travail qu'ils accomplissent, avec des prescriptions (ce qu'elle définissent et ce qu'elles laissent dans l'ombre), mais aussi avec leurs propres intentions et investissements.

La problématique globale actuelle de la subjectivité des acteurs au travail (Clot, 1999; Schwartz, 1997; Theureau, 1992, 2000) sert d'arrière plan à la réflexion sur la fameuse "liberté pédagogique" des enseignants. Estelle une marge d'autonomie envisagée, selon les points de vue, comme concédée par le système inapte à tout prescrire, ou fondatrice de ce travail et de l'activité des enseignants? Cette liberté pédagogique est d'ailleurs fonction des classes et des disciplines : lorsqu'on a affaire à des classes "à examens", et à des disciplines importantes qui pèsent dans les processus de certification et d'orientation des élèves, les enseignants sont "prolétarisés", c'est-àdire confinés à des rôles d'exécutants d'un programme strict conçu par le Conseil National des Programmes.

Par ailleurs, plus sans doute que beaucoup d'activités laborieuses, le travail des enseignants fait l'objet de définitions et d'évaluations exogènes. Ceci tient à de multiples raisons : pour avoir côtoyé en tant qu'élève des enseignants pendant des milliers d'heures, chacun est familier de ce travail; pour avoir un enfant ou un proche engagé comme élève au sein de l'école, chacun est intéressé à ce travail; pour avoir à choisir en tant que citoyen ou électeur parmi des politiques éducatives, chacun est juge et porteur d'un avis sur l'école et les enseignants. Les enseignants sont aujourd'hui de plus en plus interrogés et critiqués ; ils se retrouvent aussi en première ligne pour apporter au jour le jour des réponses aux interrogations qui traversent les politiques éducatives : celles de la culture, de l'individualisation, de l'utilité des savoir scolaires... De sorte que les discours normatifs qui englobent cette activité professionnelle sont sans commune mesure avec ceux qui concernent le travail des facteurs, des pilotes de ligne ou des dentistes. Nier cet environnement prescriptif serait délester ce travail d'une composante sociale lourde. De plus en plus, les enseignants se sentent en position de rendre des comptes, et cette nécessité pèse comme une prescription sur leur activité. De sorte que le travail des enseignants, selon les contextes, disciplines, niveaux de cursus où on l'envisage, peut être caractérisé comme fortement ou faiblement prescrit, transparent ou énigmatique,

de transmission de connaissances ou d'éducation..., et qu'il est simplificateur de l'envisager de façon générique.

Enfin si toutes les analyses de l'activité réelle des enseignants mettent en évidence la complexité de ce travail, les résultats en sont parfois difficiles à synthétiser, parce qu'elles ne restituent pas des ambitions ou des modes d'engagement constants. Deux images très tranchées de cette activité peuvent être produites : l'une où la co-activité des enseignants et des élèves aboutit à des modus vivendi économiques, basés sur des négociations et des concessions, pour une interaction finalisée par des objectifs peu ambitieux ; l'autre, à l'inverse met en scène des enseignants surinvestis au plan professionnel, engagés dans une quête obsessionnelle de procédures efficaces pour assurer le progrès de leurs élèves. L'une et l'autre image est rendue possible du fait de la difficulté à évaluer l'efficacité de l'enseignement (point central sur lequel nous reviendrons) et qui laisse de la place soit pour un engagement professionnel minimisé, soit pour une définition personnelle d'exigences ambitieuses et intenables.

Cette analyse de l'articulation des contraintes et de l'activité enseignante face à ces contraintes n'a sans doute pas été suffisamment faite, et à certains égard est sans cesse à recommencer. Perçue comme allant de soi, la prescription de l'enseignement demande en réalité à faire l'objet d'analyses sérieuses et contextualisées.

2. COMMENT ANALYSER LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

Qu'étudier pour analyser l'activité des enseignants ? Cette interrogation se décline en une théorie de questions et de problèmes plus locaux (Durand, Chaliès et Veyrunes, sous presse).

La délimitation de l'activité professionnelle est une première source de questionnement : quand un enseignant est-il engagé dans son activité professionnelle, et quand cette activité cesse-t-elle? Il est à peu près impossible de donner une réponse simple à cette question, si tant est d'ailleurs qu'elle soit valide : quels

arguments convoquer pour fonder une séparation de droit entre activité professionnelle et extraprofessionnelle?

Faut-il étudier en détail l'activité ou s'intéresser à des aspects plus globaux ? Il est théoriquement possible d'analyser une année de la vie d'un enseignant... et à l'inverse, d'envisager à grands traits quelques minutes d'interactions avec un élève. Il n'existe pas de règle a priori pour dicter ces choix. Le grain, le niveau et l'empan d'analyse dépendent a) des questions pratiques que l'on se pose : s'agit-il d'aboutir à une conception d'ensemble de l'activité ou de façon plus restreinte d'en connaître des composantes ciblées (savoir par exemple, comment les enseignants débutent leurs cours?), b) de la pertinence de ce choix par rapport à l'activité dans son ensemble (est-il pertinent de ne s'intéresser qu'aux débuts de leçons?), c) des moyens d'investigation dont on dispose (possibilité ou non de procéder à des enregistrements vidéos, de récupérer des traces détaillées et intimes de l'activité), d) de la nature du contrat passé avec les acteurs et des enjeux de formation inhérents à l'analyse. Lorsque le grain de l'analyse est grossier (c'est-à-dire à un niveau global d'organisation), elle exprime et renforce les focalisations sur ce qu'il y a de partagé, commun dans l'activité professionnelle. Lorsque ce grain est plus fin, elle exprime au contraire des dimensions de singularité et une tendance à en rendre compte en termes d'émergence située, mettant au premier plan les processus d'autoorganisation et la dynamique de la situation.

L'objectif de rendre compte de l'intériorité et des aspects subjectifs de l'expérience des enseignants au travail, incite à exploiter leur réflexivité qui leur permet de "rendre compte" de leur activité. Diverses méthodes sont possibles. Pour notre part nous adoptons en priorité celle dite de l'autoconfrontation. Proposée à son origine en éthologie humaine (Von Cranach et Harré, 1982) elle a été reprise et développée en ergonomie (Theureau, 1992 pour un synthèse). Cette méthode exploite les compétences des acteurs à expliciter des composantes réfléchies ou préréfléchies de leur activité, ainsi qu'à mener une enquête dirigée sur cette activité passée. L'explicitation consiste en des communications verbales ou non verbales des enseignants à partir de traces de leur activité (le plus souvent des traces vidéo). Les enseignants sont incités à décrire, commenter et raconter leur activité, à partir d'une part des traces vidéo qui leur sont présentées, d'autre part d'un questionnement de l'analyste. Ce questionnement est contraignant et ne permet la constitution de matériaux valides que si les acteurs sont engagés dans une enquête sincère sur leur propre activité: les procédures de mise en contradiction sont une précaution parmi d'autres assurant la compatibilité entre les données d'observation et d'autoconfrontation. Au sein de l'approche de l'activité développée par Theureau (1992) et Pinsky (1991) ces verbalisations recueillies en autoconfrontation sont d'une importance cruciale dans la mesure où l'analyse de l'activité est conduite sous un primat accordé au point de vue de l'acteur (tant au plan du recueil des données que des principes d'analyse).

Les enseignants décident, en dernier ressort, de l'opportunité ou non de la réalisation d'un enregistrement en fonction des circonstances et de ses conditions de travail. Les conditions matérielles de recueil de ces discours participent du contrat entre l'analyste et les enseignants. Elles sont préalablement précisées : nécessité d'un lieu calme situé dans l'école pour l'autoconfrontation et d'un moment de disponibilité suffisamment long de une à deux heures - si possible immédiatement l'enregistrement. L'autoconfrontation se déroule en général pendant le temps libre des enseignants, soit après la classe, soit à l'interclasse. Le contrat établit également plusieurs principes. Il pose la coopération sur la base d'une égalité : l'analyste ne se place pas en position de surplomb mais peut, à la demande des enseignants, adopter une position de conseil et d'aide (Veyrunes, Bertone et Durand, soumis)...

Une des conditions de viabilité de la coopération entre les enseignants et l'analyste tient à une étape fondamentale : celle au cours de laquelle sont rendus explicites ses conditions et les gains escomptés par chacun des protagonistes. La garantie d'un engagement authentique et entier de la part des enseignants tient au fait qu'ils attendent des profits de cette coopération. Ces profits ne peuvent être décrétés par l'analyste : ce sont les enseignants eux mêmes qui fixent leurs attentes et leurs espérances. La contractualisation des conditions de la collaboration est un garantie de respect des prérogatives de l'activité en classe et de l'activité d'analyse et établit un dialogue sans concession, où les enseignants conservent en permanence "la main" sur le déroulement de l'interaction et où l'analyste peut faire valoir les exigences de son propre travail.

Le fait que les acteurs soient intéressés à cette analyse constitue un premier niveau de garantie d'un engagement authentique de leur part. Cette authenticité est nécessaire car elle conditionne partiellement la sincérité des informations procurées à l'analyste. Cette exigence s'impose aux enseignants comme à l'analyste, qui ont à se conformer à ce que l'on pourrait dénommer, à partir de la formule de Grice (1975), des maximes de la coopération : sincérité, exhaustivité, confidentialité, anonymat des restitutions... Les codes de vie sociale cadrent fortement les échanges et l'analyse ne pénètre que de façon contrôlée l'intimité des enseignants, cependant il n'est pas exceptionnel que dans des conditions de coopération confiante, elle accède à des niveaux généralement masqués et très personnels.

La transparence et l'absence d'ambiguïté de cette relation apparaissent en réalité comme un idéal sans doute jamais atteint : à l'opacité inhérente à toute forme de relation humaine, s'ajoute le fait que la nature du contrat qui lie l'enseignant et l'analyste évolue au cours du temps. L'analyse nécessite du temps : une observation brève ne peut qu'être superficielle ou triviale et ne permet pas de pénétrer le détail de l'activité au travail. La durée est à la fois une condition de l'analyse et une menace pour elle.

S'agissant plus spécifiquement de l'analyste, son activité possède les propriétés génériques de toute activité humaine. Elle n'est pas d'une autre nature que celle des enseignants au travail et ne se réduit pas à l'application d'une méthode. Elle répond à des préoccupations multiples et contradictoires, elle exprime une sensibilité aux circonstances, elle procède de la construction située d'épisodes improvisés... Les décisions de l'analyste ont une dimension supplémentaire et englobante, qui est d'ordre déontologique. Dans la mesure où l'analyse est une action et une coopération, la quête de rigueur est davantage qu'un effort ou une exigence méthodologique: elle est aussi l'expression d'une nécessité éthique (Veyrunes, Bertone et Durand, soumis).

3. A QUOI SERT L'ANALYSE DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

Cette analyse est finalisée par une visée d'aide aux enseignants. La question est de savoir en quoi peut consister cette aide. Dans une démarche classique d'ergonomie, cette visée pratique est fortement affirmée: elle est fondatrice l'ergonomie qui affiche son ambition de "comprendre le travail pour le transformer" (Guérin et al., 1996). Cette orientation se fait classiquement en direction de deux objectifs : l'efficacité et le confort des acteurs. Elle a depuis peu intégré un troisième objectif: leur développement (Clot, 1999; Daniellou, 1996; Theureau, 1992).

Cette visée transformative est envisagé au niveau du travail prescrit, au niveau de l'activité réelle des enseignants, et de leur formation.

3.1. Changer la prescription du travail enseignant ?

La démarche ergonomique est davantage conçue pour changer selon une démarche itérative, la prescription et l'organisation du travail (De Montmollin, 2001; Theureau, 1992). S'agissant de l'enseignement, c'est-àdire d'une activité organisée au niveau national et qui concerne des dizaines de milliers de personnes, on conçoit que tout changement doit être envisagé avec circonspection et prudence. Ces traits caractérisent ce que l'on appelle parfois l'inertie du système éducatif (présenté comme impossible à réformer). En raison de l'organisation du système scolaire en France, cette composante essentielle la démarche ergonomique n'apparaît possible qu'à la condition d'une action au niveau politique et décisionnel, et donc d'une présence active des analystes dans diverses instances de conseil et de responsabilité telles que le Conseil National des Programmes (CNP), les Groupes d'Experts Disciplinaires fabriquant les programmes, les commissions de réflexion sur le travail des enseignants, les concours de recrutement des enseignants, des formateurs et des inspecteurs...

Le premier niveau de succès d'une telle intervention serait de faire reconnaître la nécessité de penser l'enseignement, c'est-à-dire un niveau d'organisation irréductible à l'application mécanique de lois de l'apprentissage et de conceptions didactiques. Cela n'est pas chose simple si l'on sait par exemple qu'au sein du CNP, instance partiellement responsable de la rédaction des programmes disciplinaires, à aucun instant cette question des programmes n'est posée par rapport au travail des enseignants.

Il faut concéder que, s'agissant de ce volet de l'exploitation des résultats de la recherche, la distance est grande entre le terrain de l'étude et celui de la décision. Sans doute la constitution de groupes de discussion, engagés dans des formes de lobbying et participant au débat social sur l'école et l'éducation pourraient-elle accroître cette efficacité. On peut néanmoins mesurer la portée des avis motivés des ergonomes relatifs par exemple à la nature de l'activité des enseignants selon le nombre d'élèves, lorsque l'éventuelle décision de modifier le ratio nombre d'enseignants / nombre d'élèves a des répercussions sur l'ensemble du budget de la nation...

Il reste, s'agissant du travail prescrit des enseignants, la possibilité d'une action au plan local de l'organisation du travail, par exemple des établissement scolaires... Ceci suppose une certaine liberté par rapport aux directives nationales, et porte à certains égards une menace en direction de la notion de service public et d'école républicaine (en tout cas telle qu'on la conçoit en France).

3.2. Changer la réalité du travail enseignant ?

En priorité l'impact des analyses de l'enseignement est envisagé au niveau de l'activité réelle des enseignants. Aujourd'hui, la position de l'analyste "en surplomb" qui indique la "bonne pratique" à partir d'une théorie, n'est de mise ni dans le domaine du travail envisagé de façon large (Schön, 1983), ni dans le domaine restreint de l'enseignement (Tochon, 1992). Ce changement d'attitude est dû à de nombreux facteurs: incertitude quant au rôle de l'école dans la dynamique sociale, sentiment global d'échec quant à l'impact de l'école, renouvellement des réflexions et des thématiques scolaires, changement des publics scolaires, complexification de ce tra-

Une des caractéristiques de ce travail est qu'il a pour objet la transmission de connaissances dans une interaction dissymétrique, et qu'il est difficile d'en évaluer l'efficacité. Si les objectifs sont précis et explicites, en revanche ils ne sont pas opérationnels. Des générations d'inspecteurs et de chercheurs en éducation se sont affrontés à cette question de l'évaluation de l'enseignement, apportant des réponses provisoires et toujours discutées. Il est encore aujourd'hui difficile de caractériser clairement ce qu'est un enseignant efficace ou expert (Berliner, 1986; Tochon, 1992; Richardson, 2001; Sikula, 1996) et donc de référer l'activité observée chez les enseignants à des critères d'évaluation de cette activité.

Les analyses conduisent par ailleurs à une perception de plus en plus complexe de cette activité et les aides en de direction l'activité réelle des enseignants sont envisagées à divers niveaux. En premier lieu l'impact sur les enseignants est direct. La posture réflexive adoptée par entretiens eux au cours des d'autoconfrontation constitue une occasion de gain en confort, efficacité ou développement. Ce gain est fondé sur la description à grain fin de son activité, telle qu'elle n'est jamais abordée dans un entretien même professionnel classique. Il est aussi dû à la modification de perspective qui adopte le point de vue de l'activité réelle, sans position d'évaluation, de jugement ou de prescription et qui aboutit donc à valoriser les solutions

inventées dans l'action. Un développement est à l'œuvre et peut, provisoirement, être décrit : telle enseignante constate que c'est dans les interstices de son activité, là où elle ne serait pas allée les chercher elle-même, que se nichent des solutions pour affronter les difficultés de son travail.

En second lieu, le plus rapidement possible, un certain nombre d'éléments sont procurés aux acteurs : les données brutes du script (lorsqu'il y en a un) et les bandes vidéo sont mises à leur disposition. Ceci rend possible une action d'autoanalyse thématisée ou non, accompagnée ou non par le formateur.

En troisième lieu, une restitution est effectuée à partir d'un traitement rapide des données. L'analyste apporte une aide constituée par ses commentaires qui font suite aux séances analysées et sont autant d'explicitations des pratiques. Dans cette approche, la restitution des données fait partie de l'analyse et recouvre une fonction heuristique et éthique. Elle est négociée et adaptée, selon les conditions avec les enseignants (Veyrunes, Bertone & Durand, soumis). La restitution et les commentaires doivent être rapides pour conserver une pertinence; elles sont guidées par des options théoriques définissant par exemple soit une approche holistique de l'activité, soit une approche pluridimensionnelle. La question s'étend aussi à la nature du processus d'accompagnement à l'œuvre dans ce type de restitution et d'analyse, et qui recoupe les interrogations relatives à l'activité de conseil ou de tutorat (Chaliès et Durand, 2000).

Enfin, la dernière forme d'aide, qualifiée d'indirecte concerne la formation des enseignants (et pas seulement ceux ayant participé aux protocoles d'analyse) est abordée dans la paragraphe suivant.

4. INGENIERIE DE FORMA-TION ET ANALYSE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Le présupposé sous lequel se développe cette approche est celui d'une transposition possible de la démarche itérative propre à l'ergonomie (conception du travail, analyse de l'activité réelle, modification de l'organisation du travail, etc...) dans le domaine de l'enseignement et de la formation des enseignants. Portant simultanément sur les situations d'enseignement et de formation des enseignants, elle a permis des apports que l'on peut résumer en quelques points.

recours à la procédure d'autoconfrontation constitue une occasion d'explicitation des pratiques personnelles que constituent les études de cas. A partir du repérage de régularités dans l'activité des enseignants et des formateurs (novices ou chevronnés) des dispositifs de formation peuvent être étroitement documentées à partir des matériaux bruts de l'analyse, et d'une généralisation des résultats (Méard et Flavier, 2002). Les convictions qui justifient ce type de document sont a) que les épisodes proposés sont typiques de l'activité d'enseignement, b) que le fait d'analyser l'activité d'un autre enseignant que soi-même est potentiellement formatrice parce qu'elle permet une mise à distance de ses propres actions et des répercussions affectives de l'auto-analyse, c) et par comparaison restaure une dynamique rassurante quant aux compétences propres des enseignants participant à la formation. Par ailleurs, à un niveau très général, les cadres utilisés pour l'analyse peuvent contribuer à des modélisations locales l'enseignement : de telle discipline, dans tel contexte..., susceptibles de documenter les plans de formation notamment dans les IUFM (Durand, 2001).

Cette approche en se structurant pose de nouvelles questions et conduit à interroger ce que l'on pourrait appeler une approche ergonomique de l'ingénierie de formation des enseignants.

En premier lieu, il n'est pas possible de se centrer sur la conception de dispositifs de formation dans ce domaine, sans une explicitation des présupposés en matière d'éducation et de formation qui sous tendent ces dispositifs, sans une pensée théoriquement forte du développement par et dans le travail (des élèves, des enseignants et des formateurs), sans une formalisation du dispositif d'analyse comme contribution à ce développement et à cette éducation. Ces options sont à expliciter et concernent les questions éducatives posées à des niveaux locaux ou généraux (unicité du collège, polyvalence des maîtres du premier degré, etc.).

Il s'agit en second lieu d'articuler le caractère fondamentalement conservateur de l'analyse du travail qui décrit et analyse ce qui se fait (pour documenter les formations), par rapport aux nécessaires évolutions et innovations de ce travail. Si les ergonomie analyses en l'enseignement contribuent à révéler la signification pour les acteurs de leur travail, à déculpabiliser les enseignants (implicitement mis en cause par la présentation de modèles normatifs et prescriptifs l'enseigne-ment, et des évaluations sévères du système scolaire français), elles se développent encore la plupart du temps sous une bannière peu explicite faite de volontarisme et de militantisme éducatif, et manquent d'une formalisation claire des démarches de conception d'innovation basées sur cette analyse.

En troisième lieu, il s'agit de mesurer les risques inhérents à toute orientation de relativiste et son articulation avec des propositions d'intervention. La conception constructiviste de cette approche ainsi que la position non évaluative adoptée par les analystes, offrent des possibilités de coopérations sérieuses et productives entre les formateurs et les enseignants. Elles posent cependant problème dans la mesure où ces activités professionnelles sont difficilement évaluables et où par conséquent, leur efficacité fait davantage l'objet de prises de positions idéologiques que de décisions documentées et indiscutables. Comment organiser une ingénierie de formation adossée à des valeurs éducatives et orientée vers la recherche d'efficacité scolaire, sans tomber dans les pièges du "tout se vaut", de l'assimilation de l'expertise et de l'expérience, et d'une posture surplombante et normative fondée sur des positions a priori.

En quatrième lieu enfin, les limitations de cette approche sont inhérentes à l'organisation du système scolaire, à son mode de pilotage et de réforme, notamment dans un pays centralisé comme la France. La définition d'un niveau d'analyse et d'action qui est cedes situations locales d'enseignement, est basée sur un postulat d'autonomie (restreinte mais essentielle) de ces situations et donc d'une possibilité d'intervention à ce niveau. La question se pose quant à la pertinence d'une recherche d'efficacité à ce seul niveau, et d'efforts déployés en vue d'une ingénierie de formation qui pourrait, en raison de l'organisation du système scolaire, être réduite à des effets périphériques confinés et marginaux parce que locaux.

REFERENCES

Barbier, J.M., Durand, M. (sous presse). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? Recherche et Formation

Barbier, J.M., Berton, F., Boru, J.J. (Eds.) (1996). Situations de travail et formation. Paris: L'Harmattan.

Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher, Aug-Sept, 5-12.

Bertone, S., Méard, J., Euzet, JP, Durand, M., Gal-Petitfaux, N. (2002a). Les conflits intrapsychiques vécus par un enseignant novice en classe d'éducation physique et sportive. *Avante*, 8(1), 30-42.

Bertone, S., Méard, J., Flavier, E., Euzet, J.P., Durand, M. (2002b). Undisciplined actions and teacher-student transactions during two physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8(2), 99-117.

Bertone, S., Méard, J., Ria, L., Euzet, J.P., Durand, M. (sous presse). Intrapsychic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions. *Teaching and Teacher Education*.

Boltanski, L., Chiapello, E. (1998). Le nouvel esprit du capitalisme. Paris : Gallimard.

Casalfiore, S, Bertone, S., Durand, M. (sous presse). L'enseignement scolaire : une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche et Formation*.

Chaliès, S., Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.

Chaliès, S., Ria, L., Trohel, J., Durand, M. (soumis). Knowledge construction and articulation of courses of action by preservice teachers and cooperating teachers during post-lesson interviews. *Teaching & Teacher Education*.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Cranach von, M., Harré, R. (1982). *The analysis of action : Recent theoretical and empirical advances*. New York : Cambridge University Press.

Daniellou, F. (Ed.) (1996). L'ergonomie en quête de ses principes. Toulouse : Octarès.

De Montmollin, M. (2001). Discours sur l'organisation du travail. Paris : L'Harmattan.

De Terssac, G. (1994). Autonomie dans le travail. Paris : PUF.

Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF.

Durand, M. (1999). Teaching action in physical education. A cognitive anthropology approach. *AIESEP Newsletter*, 61, 2-10

Durand, M. (2001). Chronomètre et survêtement. Paris : Editions Revue EPS.

Durand, M., Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans les modèles de l'apprentissage de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.), *Réforme scolaire et formation des enseignants*. Sherbrooke : CRT.

Durand, M., Chaliès, S., Veyrunes, P. (sous presse). Analyse de l'activité en situation: questions de méthode. *Education Permanente*.

Durand, M., Ria, L., Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, XXVIII(1), 83-104.

Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' action during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 20-38.

Flavier, E., Bertone, S., Méard, J. Durand, M. (2002). L'action des professeurs lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. Une étude de cas au cours d'une leçon d'EP en collège. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119

Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education Physique comme action située: propositions pour une anthropologie cognitive. *Sciences et Techniques des APS*, 55, 79-97.

Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, vol. 3, Speech acts (43-58). New York: Academic Press.

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Durraffourg, J., Kerguelen, A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer*. Paris: ANACT.

Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : PUF. Méard, J., Flavier, E. (2002). Les conflits dans la classe. Document vidéo CRDP Nice.

Norman, D.A. (1995). Sur les différences entre la recherche et la pratique. Bulletin de la SELF, 91, 27-30.

Pinsky, L. (1991). Concevoir pour l'action et la communication. Berne : Peter Lang.

Ria, L., Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 111-123.

Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants: études lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Sciences et Motricité*, 42, 47-58.

Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (soumis). Novice PE teachers emotion during their first class experience. *Journal of Teacher Education*.

Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: American Educational Research Association.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professional think in action. New York: Basic Book.

Schwartz, Y. (1997). Reconnaissances du travail. Paris: PUF.

Sikula, J. (Ed.) (1996). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan

Theureau, J. (1992). Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'anthropologie cognitive située. Berne : Peter Lang.

Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : PUF.

Tochon, F.V. (1992). L'enseignant expert. Paris: Nathan.

Veyrunes, P., Bertone, S., Durand, M. (soumis). Une éthique des relations chercheurs – enseignants : analyse dans le cadre d'une étude de l'activité des enseignants novices. Revue Française de Pédagogie.



Echanges suite à la conférence de Marc DURAND

Jacques DENADAI, Martine KESSLER IUFM de Nice

[Prises de notes (aléatoires) à la volée et croisées – transcription écrite des échanges verbaux – volonté de rester au plus près de ce qui a été entendu et relevé.]

Q : Pouvez vous préciser ce qu'on perd quand on approche le travail des enseignants par la didactique ?

Réponse:

Marc DURAND: Il existe un réseau OPEN (observatoire des pratiques enseignantes, composé entre autre de M. Altet, C. Blanchard Laville, moimême) où l'on débat de l'entrée par le travail ou par les savoirs. Par la didactique, il y a une focalisation forte sur les savoirs qui se traduit par une explication unidimensionnelle des phénomènes de la classe.

Il y a des limites symétriques dans les deux approches, être aveugle à l'autre partie des choses, avoir un système d'explication unidimensionnel alors que le sujet demande une approche plus différenciée. Certaines articulations sont tentées avec difficulté.

Q : Quelle est ta position vis à vis de la multiréférentialité ?

MD: J'ai dit que je n'y croyais pas, je dis que c'est utile, je ne suis pas convaincu pour 3 raisons:

Le regard pluriel consiste à dire "il y a un objet qu'on regarde avec des lunettes différentes et on reconstitue l'objet"; c'est une posture positiviste, un peu dépassée en sciences sociales, qui présuppose que l'objet existe indépendamment des regards que l'on porte sur lui

Comment on va reconstituer le tout, il faudrait avoir un modèle, alors on n'a pas à la décomposer

C'est une explication causaliste : l'activité de la classe est une conséquence de causes extérieures à l'activité. Et à chercher à l'extérieur, cela revient à considérer qu'il faut poser les solutions à l'extérieur.

Q: On pourrait demander ce que doit le tuteur à son stagiaire, la préparation de la séance, le synopsis, l'analyse du contenu, être référent pour le professeur stagiaire. En décrivant ce que le tuteur doit au stagiaire on pourrait aborder la formation?

MD : Ce que le tuteur doit , je ne sais pas. Moi je vais voir, il n'y a pas de conception à priori. Je ne suis pas d'accord

Q : Je partage ton point de vue sur les regards croisés. Comment une théorie de l'activité permettrait de résoudre le problème ?

MD: C'est le pari sur lequel on travaille, les théories assurent, explicitent l'ancrage théorique et permettent de contraindre les outils utilisés. Par ailleurs, quand on prend comme objet l'activité comme un tout, on ne mutile pas trop les pratiques professionnelles et on aboutit à une restitution pas trop éloignée du réel. Pourquoi choisir telle théorie, telle autre, comme une veste, ça va , ça va pas...

Q : Quel usage en formation de recueil de données de la recherche ? On peut faire parler les images, faire parler les gens...

MD: On a avancé sur l'action. sur le fond, si ce n'était pas pour la formation, je ne ferais pas de recherche, donc recherche d'utilité. La première cassette est une cassette recherche, la deuxième, de formation.

C'est toujours conduit sous le primat de l'objectif de formation.

Jean Donnay - La posture du formateur quand il accompagne ce que fait le formé : le formateur a une attitude prescriptive plutôt que chercher à former...

MD: On ne peut pas s'en empêcher, c'est le stade Piagetien, il faut passer par là...

J Donnay: je travaille en formation partagée, je gère les interactions car l'autre peut être blessé. J'établis des règles à priori: "si on dit quelque chose, on vient avec des possibles et les autres devront dire quelque chose" J'en apprends tous les jours...

MD: On essaie d'avoir présente la personne qui apparaît sur la vidéo, c'est pas toujours facile. Sinon on travaille sur une vidéo que personne ne connaît. On fabrique des outils de formation comme par exemple la cassette des conflits produite par le CRDP de Nice, la relation à l'autre est alors évacuée.

Il faut mettre en perspective les pratiques de recherche et les pratiques de formation dans les différents IUFM

Q: Aller chercher des solutions à l'extérieur, vous avez dit que vous n'alliez pas dans ce sens, je crains pourtant que ce ne soit là la solution, le secret de la résolution des problèmes est dans le travail avec les parents dominés, si l'école transforme celui qui hérite en celui qui mérite. On est avant tout un être social. Dans votre approche on fait du psychologisme. Les acteurs qui travaillent avec les parents dominés...

MD : Réponse en trois points

les PLC2 entendent parler de BOURDIEU, il ne faudrait pas que cela produise un effet de découragement ou de "je n'y suis pour rien"

Passeron disait en 1963 que "rien de ce qui se passe dans un amphithéâtre n'a sa résolution dans l'amphithéâtre..." Je ne suis pas d'accord avec l'idée selon laquelle le social est le primat de la détermination du sujet.

Ni individualisme méthodologique ni sociologisme méthodologique, mais il y a des actions individuelles à travers lesquelles émerge du social.



ATELIERS

Atelier 1:

"Mettre en place une formation de formateur à l'analyse de pratique : quelles stratégies, quelles démarches pour surmonter les résistances"

Jean-Pierre LEPAGE IUFM de Lyon



nalyse de pratique Formation de formateurs

l'UFM de Lyon

Dispositif 2001-2002

Septembre 2001

Dans le cadre d'une journée académique sur les GSIP (groupe de suivi et d'intégration professionnelle), une demi journée à été consacrée à l'utilisation de l'analyse de pratique en formation

A partir de deux présentations (une centrée sur une approche clinique, l'autre sur une approche" pédagogique"), ont été travaillées les questions relatives aux méthodes et référents à utiliser pour mettre en place l'analyse de pratique en GSIP.

Octobre 2001

Deux demi-journées de travail avec chacun des deux intervenants de la première journée ont permis d'avancer sur quelques questions : la question des limites et celle de la problématisation Lors de la journée de septembre a été proposé de mettre en place des groupes d'analyse de la pratique de formateurs. Deux seulement ont pu être mis en place dans deux centre locaux .

Dispositif 2002-2003

Deux formations de formateurs

L'analyse de pratique : outil de formation (mise en place sur 6 demi journées pour une dizaine de formateurs).

Objectifs:

- explorer les différentes démarches utilisées en analyse de la pratique,
- modéliser ces différentes démarches,
- repérer leurs points d'appui et analyser leurs difficultés ;
- identifier les compétences nécessaires pour mener ces activités

Contenus et modalités : les différentes formes de présentation des pratiques : la description orale, l'écrit, la simulation....

La question de la problématisation .les formes d'animation du groupe d'analyse de pratique, le cadre et les limites de l'activité, les outils théoriques de référence.

Ce groupe alternera échanges et analyse des démarches utilisées par les participants, apports théorique et méthodologiques et production d'écrits de synthèse

Découvrir l'analyse de pratique

(reste à mettre en place)

Objectifs: permettre au formateur qui désire se lancer dans cette activité de formation d'en découvrir les outils et les méthodes.

Modalités: Observer un groupe d'analyse de la pratique en formation initiale ou continue tout au long de son activité. Chaque formateur stagiaire suivra un groupe en travaillant avec le formateur qui l'anime. Des moments de regroupements permettront d'échanger et d'analyser ces différentes observations .



Compte rendu des travaux de l'atelier "Mettre en place une formation de formateurs à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP) : quelles stratégies, quelles démarches pour surmonter les résistances ?"

Claudine GELLENS-VINCENT, Claude MONIN Rectorat de Grenoble

Thèmes abordés dans l'atelier :

- Le formateur se doit d'analyser d'abord sa propre pratique
- Ne pas faire de l'analyse POUR l'analyse
- Le contrat de départ doit être connu de tous et respecté
- Le contrat est un engagement mutuel on est pas tous au même niveau
- Comment instaurer un climat de confiance de sécurité ?
- L'APP ne peut se faire qu'avec des volontaires
- Travail sur soi : difficulté à se découvrir soi même
- C'est une autre pratique de formation que de travailler sous forme d'APP
- Le plus important de l'APP se fait à partir des conseillers pédagogiques qui accompagnent au quotidien

Questions fortes soulevées dans l'atelier

- Analyse : quelle analyse ?
- Difficultés à se découvrir soi même
- Contrat
- Confiance
- Sécurité
- Volontariat
- Attention à trop de "clinicien"
- Attention aux effets de mode
- Importance du travail vidéo à retravailler, dédramatiser : s'accepter
- Faire que le rapport dominantdominé s'inverse

JPLepage travaille dans la formation continue au centre Michel Delay à Vénissieux.

Il souhaite partir de ce qui existe notamment à Lyon,

- Quelles références ?
- Quels types de questions ?
- Quels obstacles ?

Il vient de la formation continue et de la MAFPEN dans laquelle l'Analyse de Pratiques n'existait pas... A Vénissieux, il fait plus de formation continue que de formation initiale.

Autour d'un dispositif de Formation Initiale : GSIP (groupe de suivi et d'intégration professionnelle), 15 professeurs dans des séquences font un retour réflexif sur des séquences de cours.

Le cadre a évolué dans la tension transversale et didactique avec un double regard issu de deux champs et une mise en place d'un TRAVAIL pour accompagner cette évolution.

- moment de clarification et échange autour de l'AP avec deux intervenants de champs différents : un clinicien + Françoise CLERC aux références pédagogiques en sciences de l'éducation. Pendant une journée, ils ont présenté deux angles d'approche pour mieux comprendre ce que l'on fait dans ces groupes.
- prolonger cette réflexion et vivre l'AP comme formateur : monter x groupes d'AP.
- → 30 vœux de prolongement + 2 ½ journées prévues... mais pas de groupe d'AP.

Pourtant, 60 formateurs sont venus à la journée académique.

Cette année, la présentation est plus nuancée :

 AP, outil de formation avec 6 demijournées de TRAVAIL → 10 personnes seulement de profils divers. Un groupe sur l'approche clinique, l'autre pour passer de la question au problème en utilisant différents outils. La volonté est de provoquer des échanges et mutualiser l'existant.

 Observer un groupe d'AP ...
 Quatre volontaires. Mais difficultés de trouver un animateur de groupe d'AP qui accepte d'être observé.

Constat: quelques-uns disent qu'ils en font, d'autres en font mais ne veulent pas s'exposer....

Résistance des formateurs à parler de leur pratique, ce qui questionne...

Débat :

AP et classes de terrain :

Lyon: TRAVAIL de capitalisation difficile à mener: les visites se font mais sans que l'on sache ce que l'on y fait... malgré quelques outils modélisants.

AP /Enseignants et formateurs :

Montpellier: Partir de l'étude de cas avec mutualisation, si bien que chacun apprend à connaître l'autre au fil des séances sans prendre le risque de se dévoiler d'emblée, cela vient progressivement.

- On travaille par exp sur le"dire": moyen de protection car on avance ce que l'on veut.
- Jean DONNAY: dans l'entreprise existent des groupes de codéveloppement, avec la proposition d'un protocole expérimental utilisé par la personne qui revient ensuite avec de nouveaux problèmes

Se découvrir est difficile, s'exposer encore davantage. Les résistances sont nombreuses.

- L'expérience suisse sur les chartes d'évaluation et son utilisation en APP: elle part des profs volontaires, qui parlent de ce qui marche et de ce qui leur fait plaisir
- Fixer les enjeux de l'AP aiderait-il à dépasser ces obstacles? Cela s'avère important

car la compréhension des enjeux de la situation est nécessaire à l'implication des personnes. Un contrat peut aider.

 Attention à l'entrée par le clinique qui n'est pas neutre.

Elle dissimule le rapport de domination comme les enjeux sociaux. Pourquoi ne pas proposer une analyse sociale du sujet, socioprofessionnelle, ou du rapport école-société ?

• cela pose aussi le problème de la formation du tuteur.

CPA Grenoble: Proposition en 4 axes:

- pédagogique: situe l'élève dans un projet qu'il a monté, il donne des repères, des objectifs : exp : comment l'enseignant joue t-il avec les consignes ?
- Didactique : liaison des thèmes avec les objectifs de cycle.

- Retour du tuteur :
 - énumére la chronologie d'action, la mise en valeur du sens.
 - isole un moment de cours pendant lequel un phénomène important se déroule et l'action de l'enseignant dans cette situation.

La notion d'accompagnant :

- Quelle posture pour l'accompagnant (Jean DONNAY)?
 Il est nécessaire d'analyser les subjectivités présentes.
- Le travail avec les stagiaires pose un problème d'ETHIQUE et le formateur qui le fait doit aussi passer par une AP sur sa pratique de formateur. Il se forme autant que l'enseignant.
 - ☐ Il est donc nécessaire de travailler sur la sécurité dans le groupe avant de travailler sur l'AP.

AP et dispositif : rendre plus performant les formateurs de terrain.

- Changer le milieu peut aider à changer (Paolo FRERE)
- Valider le droit à l'erreur.
- Respecter une déontologie en questionnant la cohérence du stagiaire et pas forcément celle du formateur.
- Jouer la prudence, éviter les termes polémiques ou de mode : clinique...

- Utiliser la médiation :
 - Avec le conseiller pédagogique : qui n'a pas à délivrer la certification
 - Avec les pairs: leurs réactions sans être cruelles, favorisent l'AP et distancient le conseiller péda en le rassurant et l'invitant à l'analyse de pratique réflexive.
 - L'auto-confrontation vidéo: les premières s'apparentent à une perception de type"l'ai-je bien descendu?", préparer le stagiaire à sa propre image est nécessaire.
 - par le projet d'élèves : réussir à les faire aboutir, place les enseignants en position d'accompagnant
- Miser sur la mutualisation : plus de 80% des enfants d'ouvriers savaient lire avant l'école de Jules Ferry
- Le passage par l'écriture aide à la problématisation de la pratique
- Eviter les injonctions
- "Aseptiser"l'atmosphère :
- le rapport dominant/dominé s'inverse. On prend sur son pouvoir d'agir, on développe une confiance...→ Négociation collective
- exp: cours à 4 pour x minutes à partir de situation problématique pour construire un savoir, filmée et montrée au groupe. Ils ont le droit de se planter. La bande est effacée.



Atelier 2:

Le travail du maître formateur du premier degré. La situation de conseil en stage de pratique accompagnée : le rôle du collectif dans l'analyse et le développement de l'expérience

Daniel FAÏTA, Jean-Claude MOUTON IUFM d'Aix Marseille

et atelier s'inscrit dans la continuité de celui proposé lors du premier séminaire d'analyse des pratiques des 24 et 25 octobre 2001 à l'IUFM de Montpellier (voir Actes du séminaire p. 57 à 60).

En résumé nous avions présenté un travail de co-analyse de l'activité de deux maîtres formateurs du premier degré lors des stages de pratique accompagnée des stagiaires professeurs des écoles. Nous avions limité cette étude à l'activité du maître formateur lorsqu'il fait classe devant un "double public" : les élèves de sa classe et les stagiaires. La méthodologie utilisée était celle proposée par Clot et Faïta en analyse du travail et en particulier la méthode dite des auto confrontations simples et croisées mais amputée d'une partie selon nous essentielle, à savoir l'analyse et l'utilisation des données produites au cours des expérimentations par le collectif des professionnels impliqués dès le début du processus de re-

Nous rendons compte d'un travail en cours mené par un collectif de sept maîtres formateurs volontaires pour entreprendre une analyse de leur métier et informés sur la méthodologie citée précédemment.

La première rencontre réunissant tous les participants fut l'occasion notamment de choisir dans l'ensemble des activités que conduit un maître formateur celle à laquelle nous allions nous intéresser dans un premier temps. Pour ces enseignants chargés de la formation pratique des PE, l'activité d'analyse et de conseil est l'une de celles qu'ils estiment la moins "cadrée". Les prescriptions sont floues et la formation peu développée sur ce thème. Les textes officiels disent ce qui doit être fait mais pas de quelle manière, ce qui oblige

les professionnels à mettre en œuvre ce que les prescriptions ne disent pas. En général, dans ce cas de figure, dans la plupart des situations professionnelles de ce type, le collectif de travail se mobilise pour trouver les réponses efficaces. Il participe à l'interprétation de l'explicite des prescriptions mais aussi à ce qui n'est pas dit, ce qui est sous entendu, au jargon du discours institutionnel. Dans les collectifs professionnels où le genre est "vivant" l'acquisition des gestes professionnels fondamentaux par les débutants est balisée même si la prescription est peu explicite. Pour les maîtres formateurs qui sont des enseignants expérimentés, avec de l'ancienneté dans le métier les débuts dans l'activité d'analyse et de conseil se font à tâton. Faire classe est une chose, analyser la façon de faire classe de quelqu'un d'autre, lui donner des conseils pertinents pour corriger et améliorer sa pratique demande d'autres savoir faire. Le déficit de prescription, l'absence de prise en charge de ce manque par une structure de formation amènent les collectifs professionnels en général à élaborer des moyens de tenir face aux situations. Le collectif met du genre à disposition pour faciliter l'activité de chacun. Si le genre est déficient l'activité du sujet s'en trouve pertur-

Les mobiles qui ont poussé ce collectif de maîtres formateurs à choisir l'activité de conseil trouvent peutêtre leur origine dans la défaillance du genre professionnel, en tout cas cette activité pose problème lorsque l'on débute dans le métier de maître formateur.

Pour aborder l'activité d'analyse et de conseil des maîtres formateurs nous avons utilisé pour ce faire la méthodologie mise au point et développée par Clot et Faïta en nous attachant cette fois-ci à donner tout son rôle au collectif professionnel.

Les étapes du dispositif :

Nous ne reviendrons pas sur la méthode de l'autoconfrontation (voir Actes du séminaire 2001) mais il nous semble important d'énumérer les étapes de cette méthode qu'il faut comprendre comme condition de mise en route d'un processus de prise de conscience nécessaire au travail d'analyse de l'activité.

- ✓ Au début un moment collectif de choix de l'activité à analyser et d'organisation du dispositif.
- ✓ Une deuxième étape d'enregistrements filmés chez chacun des sept maîtres formateurs d'une séance de classe animée par un stagiaire volontaire, suivie du moment d'analyse et de conseil conduit par le maître formateur.
- ✓ La troisième étape a consisté en des autoconfrontations simples en utilisant ces moments de conseil comme support.
- ✓ La quatrième étape fut celle des autoconfrontations croisées.

Toutes ces autoconfrontations simples et croisées ont été filmées. Un corpus de vingt cinq films a donc été constitué à disposition du collectif pour mener son travail d'analyse. Comme nous l'avons indiqué précédemment ce travail d'analyse est en cours et se poursuivra au cours de l'année scolaire 2002/2003.

✓ La cinquième étape dite de "retour au collectif " a débuté par une première rencontre qui a été l'occasion de visionner plusieurs extraits du corpus et de mettre en place l'organisation du travail d'analyse. Ce moment en collectif a lui aussi été enregistré. Les discussions qui se sont engagées ont d'abord porté sur les façons différentes qu'ont les maîtres formateurs d'organiser et de conduire la phase de conseil. Les controverses engagées sur les façons de faire ont mis à jour progressivement des zones d'incertitude de l'activité.

Les façons de faire en stage de pratique accompagnée : l'analyse par le collectif

Devant les images de chacun en situation de dispenser des conseils après l'étonnement et la recherche de points communs les premiers désaccords se sont faits jour entre les maîtres formateurs réunis.

Ils ont porté sur l'organisation de la situation de conseil (à quel moment ? à quel endroit ? etc.), sur le rôle de chacun des protagoniste (en tête à tête avec le stagiaire auteur de la prestation, avec l'ensemble du groupe de stagiaires associés ou non aux débats, etc.).

Une activité sur l'activité se déroule alimentée par des expériences professionnelles passées souvent déjà questionnées lors des autoconfrontations simples et croisées. Plusieurs thèmes sont discutés, certains s'épuisent plus ou moins rapidement mais d'autres témoignent par leur persistance de préoccupations fortement ancrées dans le métier.

L'activité de conseil perturbée : le collectif comme ressource.

Nous avons retenu un de ces thèmes pour illustrer la prise en charge par le collectif des zones fragilisées de l'activité de conseil.

La création des IUFM et la création du corps de professeur des écoles avec un niveau de recrutement et de rémunération supérieurs à ceux des instituteurs ne fut pas sans conséquences sur l'ensemble des enseignants du premier degré et notamment chez les enseignants chargés d'accueillir ce nouveau public dans leurs classes pour les former au métier.

Les extraits de transcription qui suivent montrent à quel point plusieurs années après, cette préoccupation est toujours présente chez les maîtres formateurs anciens dans le métier. 1 Chercheur : Vous avez vu une évolution dans le travail de conseil entre cette époque là et maintenant ?

2 Le groupe : Ah, oui!

3 Chercheur : Sur quoi ? Vous arrivez à le sentir sur quoi ?

4 IMF B: Eh bien il y a déjà la formation qu'on demande aux PE pour rentrer à l'IUFM, donc le registre sur lequel nous on doit se poser n'est plus du tout le même.

5 Chercheur: Pour faire classe?

6 IMF B : Non pas pour faire classe, pour répondre à leurs questions .

7 Chercheur : *Oui, mais par rapport* à la classe ?

8 IMF B: Oui mais tu dis aussi par rapport à l'analyse, on est aussi là pour répondre à leurs questions et donc ce sont des gens qui ont tous fait au moins une licence donc qui sont, pour la plupart, plus diplômés que nous et qui ont un registre d'attente qui n'est plus du tout le même que ... ils n'ont plus le même âge, on n'a plus à faire à des jeunes de dix huit ans qui sortent du Bac.

9 IMF C: Et puis on a des gens qui ont travaillé à l'extérieur quelques fois, qui ont eu une expérience du privé ou d'un autre emploi dans le public mais autre qu'enseignant, donc qui ont forcément une autre vision que les gamins qui passaient de devant le bureau à derrière le bureau

10 Chercheur : Mais ça change pour l'acte d'enseigner ?

11 IMF C: ça change parce que les exigences sont supérieures chez ces gens qui sont plus diplômés et plus mûrs, ils n'acceptent pas bouche bée tous les conseils comme le faisaient par exemple les gamins qui sortaient du Bac ou de l'Ecole Normale . On donnait un conseil, c'était parole d'évangile. Moi je me souviens la première année où j'ai reçu les DEUG, leur question constamment quand je donnais un conseil c'était : pourquoi ? Et là ça obligeait à réfléchir: à mais oui, c'est vrai pourquoi je dis ça et pourquoi je le fais comme ça. Et il y a beaucoup de gens qui ont eu du mal à se remettre en question parce que justement la question principale de ces gens c'était : pourquoi on fait comme ça. Alors que les

autres très rarement ils avaient ce type de question.

Alors que les questions du chercheur portent sur le métier, le thème du niveau de recrutement des stagiaires persiste, se précise notamment autour de l'exigence dans le questionnement de ce nouveau public constamment quand je donnais un conseil c'était : pourquoi ? L'exercice du métier s'en trouve modifié et ce n'est pas sans conséquence pour les individus.

23 IMF B: Pour moi ça été un gros problème au départ. Moi ça fait pas très longtemps que je suis IMF, ça doit faire sept huit ans et c'est vrai que c'était un problème le décalage et j'avoue qu'au départ ils me faisait un peu peur. Très vite j'ai compris qu'en fait j'avais à leur apporter professionnellement, donc s'ils avaient un savoir théorique, ce qui était en pratique dans la classe c'était pas ça, quelque soit le niveau de leurs diplômes. Mais moi au départ j'avais un petit peu cette heu... C'était moi au départ qui avait mis ce fossé, par complexe ou je ne sais pas pour quelle raison, mais c'est vrai que ça n'a pas été quelque chose de heu...mais ça c'est vite estompé, mais il a fallu le gérer ça.

24 Chercheur: *Donc cela a question-né le métier...*

25 IMF B : Ah oui forcément!

26 Chercheur : L'arrivée de gens diplô-més ?

27 IMF B: Ce qui a provoqué aussi le passage du concours PE, ça a provoqué pas mal de chose, chez moi en tout cas.

Cet extrait montre que la subjectivité du sujet ne peut être disjointe de son activité. La préoccupation du niveau de recrutement des stagiaires vient affecter l'activité du maître formateur (il a fallu le gérer ça). La préoccupation tout en la précédant continue d'agir dans l'occupation du professionnel. Elle peut paralyser son action ou au contraire provoquer du développement (ce qui a provoqué aussi le passage du concours PE).

Une autre strate de la préoccupation va apparaître dans le discours de l'IMF B qui va pour le coup mobiliser les ressources qu'offre le collectif des maîtres formateurs : la différence de statut, à savoir que les maîtres formateurs se sont retrouvés à former des gens d'un statut supérieur au leur. Cette anomalie appelée à disparaître par voie de concours interne ou d'intégration par liste d'aptitude a quand même perduré une dizaine d'années. Elle appartient à la face cachée du métier mais semble l'avoir marqué durablement

37 IMF B: Eux ils étaient PE et nous non. Alors on était là pour les former en tant que PE et on ne l'était pas, et donc il y avait aussi cette position qui n'était pas, pas facile des fois hein...toi t'avais pas le statut.

38 IMF E: Moi je leur disais d'entrée, c'est moi qui me suis battue pour que vous le soyez donc vous m'écoutez, quoi!

(Rires du groupe)

39 IMF E: Je suis descendue dans la rue pendant trois semaines pour que tu sois PE2 et plus payé que moi donc tu vas pas me la jouer.

40 IMF B : Mais c'est dans la tête, je suis bien d'accord mais ce côté là il existe quoi !

41 IMF D: Quand ils viennent eux, ils viennent prendre tout ce qu'ils voient sur le terrain mais alors que tu aies quoique ce soit ils en ont rien à faire hein!, eux ce qu'ils veulent c'est le terrain, là, et toute notre expérience.

42 IMF B: Moi il m'a fallu un peu de temps pour le comprendre.

43 Chercheur : Donc tu ne l'a pas vécu comme une crainte

44 IMF E: Non de cette façon là.

48 IMF E: Tu sais le fait qu'il soit PE2 c'est quand même... je joue tou-jours un peu la militante mais bon...c'était grâce à nous qu'ils étaient PE2...heu... ces jeunes là quand même, il nous le devait un petit peu ça, donc y'avait pas malaise tu vois.

La justification de sa légitimité qu'engage le collectif de maîtres formateurs s'appuie sur l'évolution historique du métier d'enseignant du premier degré et l'implication des acteurs dans ce processus mais aussi sur les savoir faire professionnels (eux ce qu'ils veulent c'est le terrain,

là, et toute notre expérience). Cette mobilisation du groupe donne au sujet des ressources pour tenir face à ses doutes. Elle ouvre un espace de développement à l'activité d'analyse du métier:

49 IMF F: Et moi je l'ai vécu en sens inverse. J'ai fait l'école normale j'avais une maîtrise que j'ai fait juste avant que ce soit l'IUFM donc il n'y a pas très longtemps et j'ai vu des enseignants qui avaient pas de diplômes . Mais je trouve que les conseils qu'ils donnaient, qu'ils m'ont donnés, ça a beaucoup évolué par rapport à ce qu'on fait maintenant. C'était très court les conseils que j'ai reçus dans les classes où je suis allée, c'était vraiment très très court. Y' avait pas de critique de leçon, c'était... pourtant on n'était que deux, mais c'était...moi je me souviens pas du tout que les enseignants qui m'ont reçue aient passé autant de temps avec moi, enfin avec moi et ma collègue que je passe avec les ...parce aue moi ca n'arrête pas, on mange ensemble, enfin quand ils sont disponibles, c'est le soir jusqu'à six sept heures s'ils sont disponibles. C'est des fois le mercredi des coups de téléphone et tout, alors que moi je me souviens pas du tout de ça, c'était très court.

50 IMF D: Et est-ce qu'on s'est pas adapté aux besoins finalement comme on les a beaucoup moins longtemps, on est obligé de bloquer.

La prise de conscience collective des caractéristiques qualitatives l'évolution du métier (ça a beaucoup évolué par rapport à ce qu'on fait maintenant...Est-ce qu'on s'est pas adapté aux besoins)...est susceptible de donner ou de renforcer le pouvoir de chacun. Les zones d'incertitude ou de paradoxe des prescriptions institutionnelles investies par le collectifs de maîtres formateurs offre à l'activité perturbée d'IMF B les ressources pour vivre avec d'autres normes les situations futures d'analyse et de conseil.

En conclusion

Le but de notre travail est de susciter l'expérience professionnelle d'enseignants formateurs du premier degré pour comprendre les modalités de sa transmission. Dans le cadre de l'analyse du métier, les méthodes d'autoconfrontation mises au point par Clot et Faïta, semblent permettre à la fois la reconnaissance de gestes du métier efficaces et efficients mais aussi le développement de l'expérience professionnelle des sujets engagés dans le dispositif d'analyse.

Ces méthodes donnent à des enseignants formateurs l'occasion de repenser des situations de travail passées, de les analyser avec des pairs, de mettre à jour les points communs mais surtout les divergences. L'autoconfrontation croisée notamment amène les sujets à tenir un discours adressé à un pair et plus seulement au chercheur. Le changement de destinataire modifie l'analyse d'une même situation. Le discours "prêt à porter" souvent adopté au début des autoconfrontations simples fait place progressivement, par le biais des controverses, à un discours sur le métier.

L'approche du métier par l'activité montre à quel point nous connaissons mal les pratiques réelles des enseignants formateurs. En laissant dans l'ombre les intentions, les mobiles, les efforts mentaux, les émotions, les préoccupations de l'enseignant expert en cours d'activité on ne facilite pas la compréhension du métier mais aussi la transmission de l'expérience professionnelle. D'autre part nous savons bien que l'observation même la plus outillée ne permet pas de repérer les savoirs d'expérience. De même les commentaires "sur les savoirs en acte" sont inexistants car ces savoirs pratiques font corps avec les actions mises en jeu, elles ne sont pas interrogées parce qu'elles sont "naturellement" adaptées au contexte "ca va de soi de faire comme ca". Reconnaître un enseignant compétent est une chose, reconnaître les savoirs sous jacents à cette compétence en est une autre. Comment un "expert" peut-il donner à voir ce qu'il faut faire alors que ses gestes les plus efficaces ne sont pas conscients? Est-il en mesure de dispenser des conseils à des débutants en s'appuyant sur ses compétences à conduire efficacement une classe. Ces compétences sont incorporées et sont totalement dépendantes du contexte, insérées dans l'action, elles sont difficilement visibles "ces compétences qui adhèrent en quelque sorte à l'action" (Leplat, 1997). Elles sont mobilisées par le sujet avec facilité, la charge cognitive nécessaire est peu importante mais leur explicitation est très difficile. C'est une question qui ne peut être ignorée dans une formation pratique qui débute par l'observation de l'expert par le débutant et qui demande également au maître formateur d'analyser les prestations des stagiaires et de dispenser des conseils.

.Dans l'analyse du travail en auto confrontation la phase dite de retour au collectif nous semble une étape décisive dans l'ouverture d'espaces de développements individuels et collectifs. Lorsque l'organisation du travail est floue le retour au collectif permet d'augmenter le pouvoir d'agir sur des situations où individuellement on se sent instable.

Nous adhérons à l'idée que l'analyse de l'activité de professionnels doit servir d'abord les individus et les collectifs pour prendre ou reprendre leur pouvoir de transformation des situations de travail: "L'analyse de l'activité vise à seconder les collectifs dans leur effort pour redéployer leur pouvoir d'agir dans le milieu." (Clot, 2000).

Dans un cadre institutionnel où les prescriptions ne traitent pas du comment faire notamment à propos des situations d'analyse et de conseil, la question de la transformation du milieu de travail devient centrale pour les maîtres formateurs. Transformer le milieu de travail pour qu'il devienne aussi milieu de formation est un moyen d'améliorer l'entrée des débutants dans le métier. La méthodologie présentée précédemment, les données produites par l'analyse de l'activité à condition d'être mises au service des collectifs peuvent y contribuer efficacement.

Bibliographie

AMIGUES, R, La description des situations d'enseignement : une nécessité et un obstacle pour la formation des maîtres. *Skholê : revue de l'IUFM d'Aix-Marseille*, 1995.2, p 217 à 229

AMIGUES, R, La formation générale des enseignants à l' IUFM et ses rapports à la recherche, *Skholê*: revue de l'IUFM d' AIX-Marseille, 1997. 7, p.167 à 187

BAKHTINE, M., Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard, 1984

CLOT, Y., La fonction psychologique du travail, PUF, 1999

CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., SCHELLER, L., Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2000. 2, p 1 à 8

CLOT, Y., FAÏTA, D., Genres et styles en analyse du travail. Concepts et Méthodes. *Travailler4*,

2000, p 7 à 42

LEPLAT, J., Regards sur l'activité en situation de travail. PUF, 1997



Compte rendu des travaux de l'atelier "Le travail du maître formateur du premier degré. La situation de conseil en stage de pratique accompagnée : le rôle du collectif dans l'analyse et le développement de l'expérience"

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, Valérie SALLEFRANQUE IUFM d'Aix Marseille et Perpignan

Mots clés: maître formateur, formation au métier de formateur, effets des représentations des attentes des stagiaires et de l'institution .sur l'orientation du conseil.

Questions fortes soulevées dans l'atelier:

A propos de la méthode utilisée par les enseignants-chercheurs : peut-on imposer ce type de méthode d'analyse de pratique en formation (continue ou de maître formateur) ?

Puis plus largement sur les problèmes évoqués en cours d'atelier :

- Quelle formation de formateurs pour pallier le déficit de formation des maîtres formateurs, et pas seulement pour les APP.
- Comment rendre le pouvoir d'agir aux professionnels, sachant le poids des injonctions des institutions (IUFM, IEN, collectif de travail...) vis-à-vis des "enjeux" des stages en responsabilité, injonctions parfois paradoxales ou/et antagonistes?

 Ces présupposés sont comme des "masques" par rapport au travail de formateur, ce qui conduit les maîtres formateurs à "oublier" de transmettre leur savoir ou ne pas oser dire ce qu'ils considèrent utile.
- Nécessité d'une formation commune des formateurs IUFM (profs, maîtres formateurs) pour construire des références communes, une <u>culture commune</u> (pour les APP mais aussi pour les visites de classe: mise au point de critères communs).

Déroulement de l'atelier

Cet atelier se situe dans le prolongement de l'atelier n°4 du précédent séminaire PSE (également présenté par J.C. Mouton et D. Faïta): "L'entretien de formation en visite de classe" qui s'est déroulé en octobre 2001.

Les auteurs s'intéressent à l'activité du maître formateur⁴ lorsqu'il est conduit à dispenser des conseils aux stagiaires P.E en cours de stage de pratique accompagnée. La forme de ces échanges n'est pas cadrée par l'institution, si les pratiques se veulent communes les dispositifs sont diversifiés.

La méthode s'inscrit dans la perspective ouverte par Clot et Faïta d'une clinique de l'activité permettant le développement de l'expérience professionnelle individuelle et collective. En l'occurrence, il s'agit de situations d'auto-confrontation simple et croisée.

Le maître formateur est filmé en situation de conseil avec le stagiaire, puis ce film lui est projeté en compagnie du chercheur. Le maître formateur commente ce qui lui semble important, il peut par ailleurs être questionné par le chercheur. C'est une situation "d'auto-confrontation simple".

Le stade suivant est appelé "autoconfrontation croisée". Deux maîtres formateurs sont alors mis en situation de visionner ensemble le film de leur prestation, chacun regarde la prestation de l'autre, ce qui suscite de controverses. Le chercheur peut également intervenir. Ces échanges sont à leur tour filmés pour donner lieu ensuite à une analyse d'un collectif regroupant d'autres maîtres formateurs.

Ces moments de controverse sont propices aux (re)mises en question de l'expérience, ce sont des moments de développement.

Cette démarche expérimentale construite pour une recherche, devient un outil qui peut agir sur le développement individuel et collectif des professionnels concernés.

1) Dans un premier temps, les animateurs de l'atelier nous projettent une vidéo montrant une situation d'autoconfrontation simple.

Au cours de cette auto-confrontation simple, on peut voir une phase de développement de la pensée lorsque l'enseignante se rend compte que le conseil qu'elle donne ne correspond pas à sa propre pratique (à propos de l'énoncé des consignes). Elle dit : "Je suis en recherche par rapport à cette passation de consignes".

A propos de cet épisode de passation de consignes, on constate le poids de la prescription qui freine le discours en direction du stagiaire et déforme la conception même des gestes professionnels. Le maître formateur ne dit pas ce qu'il pense être le mieux à faire mais conseille ce qu'il pense être attendu par l'institution : "On va le leur reprocher en visite" (sous entendu, à l'IUFM, on leur dit de faire d'une certaine façon, donc je me dois d'avoir un conseil identique, même si moi je fais autrement).

2) Toujours à l'aide de la vidéo, lors de l'auto confrontation croisée, on voit comment la découverte de points communs et de différences de styles est source d'interactions. Les maîtres formateurs apprécient de voir "ce que font les autres". Ils soulignent encore

⁴ Il s'agit ici de maîtres formateurs du premier degré, autrefois nommés IMF (instituteurs maîtres-formateurs) qui interviennent régulièrement auprès des stagiaires PE. le poids de l'injonction institutionnelle: "les enjeux du R4" (stage en responsabilité de 4 semaines) qui "formatent" les conseils donnés aux stagiaires.

Leur formation au diplôme de maître formateur est l'objet d'échanges dans l'atelier.

Les maîtres formateurs font le constat suivant :

- la représentation de ce qui est supposé énoncé à l'IUFM par les "professeurs" modifie le conseil;
- le poids des prescriptions freinent le conseil, l'orientent;
- le niveau universitaire des stagiaires PE modifie également le conseil.
- 3) Retour au **collectif** (chacun des acteurs a visionné les cassettes pendant les vacances). Le métier est forte-

ment questionné par l'ensemble des maîtres formateurs :

- à propos de la formation (ou non-formation) reçue pour devenir maître formateur ("je n'ai jamais vu avant des classes fonctionner"),
- à propos des outils donnés et qui servent peu (grilles d'observation)
- à propos de leur pratique en visite

Ce qui apparaît très fortement c'est la représentation qu'ils ont des attentes supposées des stagiaires qui n'ont pas le même niveau d'études, qui ont parfois une expérience professionnelle autre (dans le privé), qui n'acceptent pas "bouche bée" mais posent la question "pourquoi?". Le problème d'un décalage par rapport à l'âge est évoqué (maître formateur plus jeune?)

Le métier est questionné au travers des affects.

4) Les animateurs de l'atelier projettent un **dialogue** extrait d'une vidéo qui montre la difficulté qu'à le chercheur pour recentrer le discours sur le métier, alors que le maître formateur ne se détache pas de préoccupations plus affectives.

Commentaires des chercheurs : ils faut sans doute accepter que ces préalables existent pour évacuer une tension avant de poursuivre sur l'analyse des pratiques.

Ce qui ressort de ce travail, c'est l'effet retour sur les maîtres formateurs à l'issue de ce travail et le développement de l'expérience professionnelle : "ça me fait avancer" dit l'un d'eux.



Atelier 3:

"De la construction de connaissances à la pratique : quelques réflexions sur un Séminaire d'analyse Collaborative des Pratiques d'Enseignement (SAPEA)"

Françoise CAMPANALE IUFM de Grenoble

Q uelques réflexions sur un Séminaire d'analyse collaborative des pratiques d'enseignement

Françoise Campanale & Philippe Dessus IUFM et Laboratoire des Sciences de l'éducation. Grenoble

Introduction

Depuis quelques années, des ateliers d'analyse des pratiques sont organisés dans de nombreux IUFM et universités pour la formation initiale professionnelle des enseignants. Ces ateliers utilisent le plus souvent une démarche d'analyse clinique de situations vécues et décrites *a posteriori* par les participants (Blanchard-Laville & Fablet, 1998). Nous allons ici proposer une orientation différente en décrivant un autre type d'ateliers d'analyse de pratiques.

Le SAPEA : un séminaire alternatif

Les séminaires d'analyse de pratiques à l'IUFM de Grenoble ont une histoire. Depuis 92-93, existe un séminaire d'analyse clinique des pratiques éducatives (SCAPE). Une évaluation du SCAPE (Baïetto, Campanale & Gadeau, 2001) a montré que, sans remettre en question la pertinence de l'approche "formation par la clinique", environ un tiers des participants est dérouté par :

- le caractère obligatoire d'un tel séminaire;
- l'absence d'un contenu de formation explicité ;
- l'attitude du moniteur qui s'interdit interprétations et conseils.

Aussi, en 99-00, a été mis en place une modalité alternative de séminaire d'analyse des pratiques : le SAPEA (Séminaire d'Analyse des Pratiques d'Enseignement-Apprentissage), dont la méthode sollicite moins d'implication personnelle des participants et fait une plus large part aux savoirs.

La question à l'origine du SAPEA est celle de la construction de savoirs d'expérience par des enseignants qui n'ont pas, ou peu, d'expérience préalable. Nous sommes partis du principe qu'un enseignant débutant construit des connaissances de son métier et de ses élèves en enseignant, mais aussi en formation, pour peu que soient réunies les conditions suivantes :

- les situations travaillées par les participants sont issues de leur expérience récente. Ce ne sont pas des cas *ad hoc*, ni des événements d'un passé lointain;
- l'accent est mis sur les situations plutôt que sur les pratiques des participants, pour éviter la rationalisation a posteriori;
- les analyses sont collaboratives, chacun peut exprimer son propre point de vue; elles sont éclairées par des savoirs théoriques et pratiques et en sont tirés en commun quelques principes généraux, pouvant orienter les pratiques futures des participants.

Le SAPEA, comme le SCAPE, réunit des professeurs stagiaires de lycée et collèges (PLC2) de 2 ou 3 disciplines différentes, pendant 8 séances de 2 h sur 6 mois. Il se caractérise par une exploration des pratiques, outillée par références aux sciences l'éducation et à la psychologie cognitive. Il s'appuie sur des analyses de cas, proposés par les enseignants stagiaires ou par les formateurs. La confrontation des points de vue entre les stagiaires, éclairée par des apports théoriques, leur permet d'interroger leurs pratiques. Il s'agit pour eux de prendre de la distance avec leurs routines d'enseignement en cours de construction, d'interroger la pertinence des techniques qu'ils adoptent par rapport aux effets qu'ils constatent, de prendre conscience des relations entre leurs attitudes, leurs manières d'enseigner, et la façon dont les élèves se comportent et apprennent. Ce séminaire a pour but une aide à la compréhension et à la décision des activités d'enseignement / apprentissage.

Des pratiques à la construction collaborative de connaissances

Le déroulement d'une séance de SAPEA est spécifique à chaque groupe. Toutefois on peut dégager quelques grandes lignes. Lors de la première séance sont recensés les sujets à aborder par la suite. Cette prévision est revue à chaque fin de séance. Chaque séance démarre par un rituel "Quoi de neuf dans les établissements?", qui peut durer 15 mn environ. Ensuite, le thème prévu est amorcé avec une présentation de situation dite ou montrée (par ex. vidéo). Les participants sont invités à repérer les dimensions liées au sujet. Eventuellement, un document-outil est communiqué au groupe. La situation est alors analysée et questionnée, en fonction des savoirs apportés par le document-outil, de ceux acquis à travers d'autres modalités de formation (modules de formation disciplinaire, entretiens avec les tuteurs dans les établissements), des expériences des participants, éventuellement de leurs croyances. L'échange débouche sur la détermination de principes pour agir.

Sont traités des thèmes comme : préparer des cours, prévoir des situations d'apprentissage diversifiées, évaluer les apprentissages, gérer le travail en groupe, l'hétérogénéité des élèves, gérer les projets pédagogiques disciplinaires et interdisciplinaires, les relations parents-professeur, la discipline en classe et les sanctions, la violence à l'école, la motivation, les problèmes de mémorisation, d'attention...

Les documents-outils sont préparés collaborativement par les formateurs des différents séminaires. Certains d'entre eux figurent dans une base de données disponible sur Internet (http://www.upmf-

grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea).

Ils permettent un outillage théorique et pratique sur les sujets débattus. On y trouve sous la rubrique "Ce que l'on sait", quelques éléments théoriques à propos du thème du document, sous la rubrique "Ce que l'on peut faire", quelques pistes d'action en situation, sous la rubrique "Analyse des pratiques", deux ou trois questions pouvant conduire à une réflexion sur le thème du document, et ils se terminent par quelques références bibliographiques sur le sujet. Le moment de diffusion du document au sein des séances peut varier.

Les principes élaborés collectivement par les PLC2, à la fin de chaque séance sont à considérer comme un état de la réflexion du groupe à un moment de la formation. Ils peuvent être rediscutés lors d'une séance ultérieure.

Exemple de principes relatifs à la violence scolaire, élaborés lors d'une séance sur ce thème :

- Faire étudier le règlement intérieur en classe.
- Lors d'un phénomène de violence, intervenir le plus rapidement possible.
- Avant de sanctionner, discuter pour comprendre ce qui s'est vraiment passé.
- Réfléchir sur le sens de la sanction, qui doit être adaptée à la faute.
- ➤ Comprendre, par la discussion, les logiques de fonctionnement des élèves (leur perception de la justice, du groupe, etc.).

Ce qui ressort des évaluations du SAPEA

Lors d'une première évaluation du SAPEA (Dessus & Campanale, 2000), les stagiaires étaient invités à répondre librement à un questionnaire ouvert leur demandant ce que

leur avaient apporté les séances de SAPEA au plan théorique, au plan de l'action, sur leur perception du métier d'enseignant et sur la manière d'analyser leurs pratiques d'enseignement. L'analyse des réponses nous a conduit à centrer davantage le SAPEA sur la construction collaborative de connaissances et l'utilisation de documents-outils.

Une deuxième évaluation des SAPEA a été réalisée en 2001. Les stagiaires étaient invités à se prononcer sur 12 items concernant les effets du séminaire, en cochant une des réponses ("oui" / "Pas encore, mais avec un peu plus d'expérience..." / "sceptique" / "absolument pas").

Exemple d'items: Pouvoir partager les problèmes que je rencontrais comme débutant - Voir autrement une situation vécue en classe ou dans l'établissement - Me poser des questions sur ma pratique, sans forcément avoir de réponse - Mieux connaître les pratiques des professeurs d'autres disciplines - Découvrir des solutions intéressantes essayées par d'autres - Mieux comprendre ce qui m'avait amené à prendre telle ou telle décision en classe - Introduire un changement dans mes pratiques de classe...

Les résultats ont montré que les participants pensent avoir tiré principalement des bénéfices de ces séminaires sur deux aspects : réflexion sur sa pratique de classe et communication professionnelle entre collègues. En ce qui concerne les rapports avec les élèves et surtout les prises de décision en situation, les séminaires ont peu, voire très peu d'impact. Une réflexion sur ces résultats et sur les caractéristiques des saque s'approprient enseignants (Campanale & Dessus, 2002) nous a amenés à accentuer l'importance de la verbalisation de principes d'action et à développer l'élaboration des documents-outils.

La formation des formateurs

De notre réflexion, à l'issue de la première évaluation du SAPEA (Dessus & Campanale, 2000), il ressortait que la demande des stagiaires est plurielle. Ils souhaitent à la fois pouvoir confronter leurs expériences et les documents qu'ils ont pu élabo-

rer, disposer de grilles de lecture pour pouvoir les analyser. Ils attendent aussi des outils d'ingénierie pédagogique. Enfin, ils souhaitent également pouvoir parler de leurs difficultés en classe et à l'IUFM ("cela rassure") dans ce module non soumis à évaluation sommative et qu'ils considèrent comme un lieu où ils peuvent s'exprimer librement. Aussi, la position du formateur est polymorphe: transmetteur de connaissances, facilitateur de l'explicitation de situations difficiles, médiateur des échanges dans le groupe de pairs, accompagnateur de transformations.

Les capacités d'adaptation du formateur sont fortement sollicitées par les changements de position qu'il doit opérer au cours de la même séance. les préoccupations de stagiaires auxquelles il ne s'est pas préparé à répondre, la façon dont les stagiaires peuvent parfois inopinément investir ce module comme espace de régulation de la formation. Sa crédibilité tient à ce qu'il manifeste son double enracinement (dans la pratique et dans la théorie), à la fois en fournissant des modèles interprétatifs et en étant capable de faire, de chercher, d'hésiter avec les stagiaires (Hüberman, 1986), à ce qu'il s'implique dans les préoccupations et projets de stagiaires pour accompagner la transformation des savoirs en "savoirs en usage" (Malglaive, 1994), tout en gardant de l'extériorité pour permettre la formalisation des savoirs tirés de la pratique.

L'augmentation du nombre de PLC2 en 2002-2003 et la mise en place d'un plus grand nombre de SAPEA (compte tenu des choix des stagiaires) nous a amenés à élargir le nombre de formateurs de ces séminaires et à prévoir une formation de formateurs. Nos possibilités de formation de formateurs étant limitées, nous avons choisi de puiser dans le potentiel des formateurs ÎUFM, intervenant déjà en formation continue dans des domaines pédagogiques. Nous avons organisé une première demijournée d'initiation pour ces "nouveaux" formateurs (nouveaux seulement en ce qui concerne le SAPEA). Deux autres demi-journées de régulation auront lieu au cours de l'année pour tous les formateurs SAPEA.

La première demi-journée s'est déroulée suivant ce programme :

- Présentation d'une séance-type. Ce qui se fait et se dit.
- Documents-outils et supports. Modalités d'utilisation.
- Aspects pratiques :
 - Organisation sur l'année, contenus 1^{ère} et dernière séances
 - Comment définir les thèmes ?
 - Les thèmes qui reviennent régulièrement (Comment gérer les bavardages ? - Les modalités et fonctions de la note - Les règles de vie dans la classe et les sanctions - Et si des élèves ont terminé avant les autres? - Comment adapter le cours à la fatigue de la fin de la journée / à l'agitation du retour de récréation? - Comment organiser un compte rendu de devoir ? -Remplir les bulletins trimestriels, préparer le conseil de classe, recevoir les parents ? -Evaluer l'oral ? - Les projets interdisciplinaires ? -Enseigner dans des conditions difficiles ?)
- Fonctions des différents modules d'analyse des pratiques à l'IUFM, postures des formateurs, implications des stagiaires
- Détermination des objets à travailler dans l'année

Il est encore trop tôt pour avoir une idée de l'impact de ce nouveau dispositif sur les formateurs concernés. Pour l'instant, nous pouvons dire que cette première demi-journée a accentué les échanges par mail entre formateurs sur la façon de conduire ces séances et sur les thèmes traités. La question de former de nouveaux formateurs se posera de façon plus cruciale pour les modules d'analyse des pratiques dans le cadre de l'AEM (accompagnement de l'entrée dans le métier). Mais nous ne sommes sollicités que maintenant pour cela.

Conclusion

Nous manquons à l'heure actuelle de recul pour pouvoir dire quel est l'impact effectif de la démarche adoptée et des documents-outils. Pour ces derniers, nous pouvons dire que les stagiaires s'en saisissent de façon très diverse. L'intérêt pour les thèmes abordés varie en fonction des problèmes auxquels a réellement été confronté chaque stagiaire.

Parmi les nombreuses questions qui restent en suspens, une nous paraît cruciale :

- Comment préparer les enseignants novices à des situations qu'ils n'ont pas encore rencontrées ?

En effet, les séminaires d'analyse des pratiques s'appuient sur l'analyse de situations actuelles, les préoccupations du moment restant une priorité pour les stagiaires. Or, les classes que les participants ont en responsabilité durant leur année de stage sont, de leur point de vue, assez faciles, ce qui n'est pas le cas de celles qu'ils pensent avoir pour leur premier poste. Il reste à concevoir des dispositifs pour commencer à traiter cette question que nous ne pouvons pas nous contenter de reporter au dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier dont ils bénéficieront l'année suivante.

Une autre question est délicate :

- Dans quelle mesure un exemple décrit par un participant est-il utile aux autres ?

Il nous semble que les séminaires doivent aussi viser une acculturation des stagiaires à cette modalité de formation nouvelle pour eux, modalité de formation professionnelle qu'ils n'ont pas eu l'occasion de rencontrer lors de leurs études universitaires, ni lors de la préparation aux concours.

Références bibliographiques

BAÏETTO, M.-C., CAMPANALE, F., & GADEAU, L. (2001). L'évaluation d'un dispositif clinique de formation à l'analyse des pratiques éducatives. *Recherche et Formation n°36*, 191-212.

BLANCHARD-LAVILLE, C., & FABLET, D. (1998) (Eds). Analyser les pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan.

CAMPANALE F. & DESSUS, P. (2002). Séminaires d'analyse collaborative des pratiques : décrire des situations pour faire évoluer des pratiques. Communication au *Colloque International de Sciences de l'Education "Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur"*. Toulouse : AECSE, 2, 3, 4 octobre.

DESSUS, P. & CAMPANALE, F. (2000). Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM: Théorie de la pratique et pratique de la théorie. *Colloque International de Sciences de l'Education "Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur"*. Toulouse: AECSE, 2, 3, 4 octobre.

HÜBERMAN, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. Revue Française de Pédagogie, 75, 5-15.

MALGLAIVE, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Education Permanente*, 119, 125-133.



Compte rendu des travaux de l'atelier "De la construction de connaissances à la pratique : quelques réflexions sur un Séminaire d'analyse Collaborative des Pratiques d'Enseignement (SAPEA)"

Frédéric SAUJAT, Suzanne CHAPPE IUFM d'Aix Marseilles

Thèmes abordés dans l'atelier :

- Confrontation des pratiques de classes entre stagiaires de différentes disciplines.
- Etude de problèmes rencontrés lors des premières expériences d'enseignement; confrontations; repérage des dimensions liées au thème.
- Apport de référents.
- Documentation théorique et pratique sur internet selon trois thèmes: le métier; la discipline et la vie scolaire; apprendre.
- Suivi de l'évolution de certains problèmes communs rencontrés sur le terrain
- Elaboration collective de « principes » qui peuvent guider l'action.
- Les apports du SAPEA: reflèxion sur le métier; communication entre stagiaires et entre stagiaires et formateurs dans un rapport à la pratique.

• Les limites du SAPEA: pas encore de retombées notées au niveau des pratiques, car ce dispositif est récent.

Questions fortes soulevées dans l'atelier :

- Comment préparer les enseignants novices à des situations qu'ils n'ont pas encore rencontrées ?
- Comment aider à résoudre les difficultés hors contexte ?
- Peut-on réellement mettre en commun des problèmes rencontrés sur le terrain ?
- Comment former à gérer les aléas, les imprévus ?
- Les savoirs constitués sur la pratique parlent rarement du métier : comment mettre en rapport savoir et expérience ?
- Le savoir « injecté » ne courtcircuite-t-il pas l'expérience ?

- Les enseignants débutants ne sont-ils pas au moins autant « pilotés »par leur propre apprentissage que par celui de leurs élèves ?
- Comment le formateur peut- il articuler l'effet sur l'objet du travail – l'organisation du travail d'apprentissage des élèves et l'effet sur le sujet : le futur enseignant ?
- Problème de la séparation des lieux de formation : théorie et pratique.
- Importance de la mise en mots, de la communication à l'intérieur d'une équipe.
- Importance d'une réflexion partagée pour l'analyse de la pratique.
- Réelle élaboration des principes d'action en réponse aux problèmes posés sur le terrain.
- Connaissance des différents modes de fonctionnement des équipes d'établissement.



Atelier 4: "Conduite d'un G.E.A.S.E."

Odile IMBERT IUFM de Nice

et atelier visait à faire appréhender concrètement une des techniques de l'Analyse de pratiques : le G.E.A.S.E., par des collègues peu ou pas informés.

L'animatrice de cet atelier, après s'être initiée à la pratique du G.E.A.S.E. lors d'un séminaire du P.S.E. (Balaruc, oct. 1997), a eu l'occasion de mettre en pratique cet outil à de nombreuses reprises dans des formations PE2 et PLC2, ainsi que de former des formateurs à son utilisation.

1) L'atelier commence par une présentation rapide du G.E.A.S.E. :

a) Définition.

"G.E.A.S.E." signifie : Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives.

La dimension "entraînement" est essentielle. L'analyse des situations éducatives est une compétence qui g'apprend.

Le G.E.A.S.E. a partie liée avec les Sciences de l'Éducation. Il a pris forme à Montpellier (Alain LEROUGE, Michel TOZZI, Richard ÉTIENNE...) où, après une période de "bricolage", il s'est peu à peu formalisé.

Le G.E.A.S.E. est un type particulier d'Analyse de pratiques :

 C'est une pratique groupale (à la différence de l'entretien d'explicitation qui a lieu en_situation duelle), ce qui en fait un outil particulièrement intéressant en formation.

- Il s'appuie sur l'<u>oral</u>. Quelqu'un parle de sa pratique, met des mots sur sa pratique; les participants sont en interaction verbale.

b) Les différentes phases du G.E.A.S.E.

- phase du récit par un exposant ;
- phase de questionnement par le groupe;
- phase de formulation des hypothèses ;
- phase de reprise par l'exposant.
- c) Les principes.
- Multiréférentialité.

Ce dispositif d'Analyse de pratiques part de l'idée que la <u>complexité</u> est au cœur de l'action pédagogique. Pour l'appréhender, il faut des <u>éclairages multiples</u>. Le G.E.A.S.E. met en oeuvre des niveaux d'analyse différents, convoquant des théories différentes: niveau psychologique, psycho-sociologique (groupe-classe), pédagogique, didactique, sociologique, institutionnel.

Autrement dit, <u>il n'y a pas de vérité ultime sur la pratique</u> (et l'animateur n'est pas plus le dépositaire de la vérité que chacun des membres du groupe), mais des niveaux d'interprétation plus ou moins pertinents selon les cas.

Le groupe devient un "intellectuel collectif". L'intérêt de la situation groupale est de permettre le croisement des regards sur le cas proposé. Chaque individu produit un éclairage

différent sur la situation, le rôle de l'animateur étant de déplacer le projecteur vers "les coins sombres".

- Déontologie.

Le rôle de l'animateur est de créer un cadre sécurisant où la parole de l'autre pourra être entendue. Lors de l'introduction du G.E.A.S.E., il précise un certain nombre de règles qui fixent le <u>contrat de communication</u> au sein du groupe :

- confidentialité des échanges ;
- droit de non-réponse ;
- règle de la bienveillance (en aucun cas, l'exposant ne doit faire l'objet d'une critique, ou d'une mise en accusation):
- liberté d'implication.
- 2) Après cette présentation, il était prévu de passer à une mise en situation de type G.E.A.S.E., suivie d'un retour réflexif sur le dispositif. Le faible nombre de participants, ainsi que le temps imparti, ont rendu impossible cette mise en acte du dispositif.
- 3) La discussion très riche qui a suivi a été prise en note. (Cf. Compte rendu de l'atelier)
- 4) Un document synthétique intitulé : "Conduite d'un G.E.A.S.E.", est distribué ensuite aux participants à l'atelier. (Cf. page suivante)



CONDUITE D'UN GEASE

Odile IMBERT - IUFM de Nice

Introduction du G.E.A.S.E.

L'animateur définit quel sera son rôle dans le groupe, et présente l'objectif du G.E.A.S.E. : le groupe va travailler à partir de ses propres ressources (son savoir, ses références...), sur une situation présentée par un de ses membres.

Le but est de s'entraîner à produire des éléments de solution à la situation qui sera exposée. Il est nécessaire d'insister sur le fait qu'il s'agit de **comprendre une pratique**. Il ne s'agit ni d'une thérapie de groupe, ni d'un dispositif de dynamique de groupe.

L'animateur expose ensuite brièvement les quatre étapes du G.E.A.S.E. :

- phase du **récit** par un exposant ;
- phase de **questionnement** par le groupe ;
- phase de formulation des hypothèses :
- phase de **reprise** par l'exposant.

Il précise un certain nombre de règles qui fixent le **contrat de communication** au sein du groupe :

- confidentialité des échanges. Tout ce qui se dit doit rester interne au groupe ; rien ne doit transparaître au-dehors.
- droit de non-réponse. L'exposant a toujours la possibilité de ne pas répondre à une question, s'il estime qu'elle est trop intrusive. Mais les participants ne doivent pas pour autant censurer leurs questions. Dans le G.E.A.S.E., on part du principe que ce ne sont pas les questions qui sont indiscrètes, mais les réponses qu'on leur apporte!
- règle de la bienveillance. En aucun cas, l'exposant ne doit faire l'objet d'une critique, ou d'une mise en accusation. On ne travaille que sur le cas, les faits qui sont exposés, et non sur la personne.
- **liberté** d'implication. Les membres du groupe sont libres de participer ou non au travail collectif. Aucune pression n'est faite sur quiconque pour qu'il parle.

Phase préparatoire : recherche d'une situation.

L'animateur propose aux participants de rechercher une situation professionnelle vécue personnellement qui a posé problème ou question, afin de l'exposer au groupe.

Cette phase comporte plusieurs variantes:

- principe de libre circulation de la parole dans le groupe. La formule introductive est : "A partir de maintenant, la parole est à qui la prend". Le risque est de créer une situation anxiogène, surtout si les participants n'ont pas vraiment choisi d'être là ...
- fractionnement du groupe en sous-groupes (généralement de trois personnes). Les participants échangent sur leurs cas respectifs, et en choisissent un, qui sera proposé au grand groupe.

Le choix final du cas qui sera retenu pour le G.E.A.S.E. revient soit au groupe, par la procédure du vote, soit à l'animateur. Le critère qui guide l'animateur est l'intérêt du cas pour le groupe dans le cadre d'un entraînement à l'analyse.

Lorsque ce choix a été fait, l'animateur peut demander si certains membres du groupe veulent se mettre en position d'**observateurs**. L'observation peut porter sur la **forme** du débat : sur les fonctions de l'animateur et le respect des règles, sur le fonctionnement du groupe et le comportement des participants, sur le silence et la prise de parole, etc. Elle peut aussi porter sur le **fond** : profondeur de l'analyse, généralisation des conclusions ...

Question: Faut-il communiquer au groupe les objectifs de l'observation avant le travail du G.E.A.S.E.? Oui, pour un groupe centré sur les stratégies de formation ("G.E.A.S.E. – école"), pour lequel la phase "méta" est importante, mais pas pour des participants dont la préoccupation est l'amélioration des pratiques.

Phase 1: narration de l'exposant.

Le narrateur est invité à exposer dans un **libre discours** la situation qui fera l'objet du G.E.A.S.E.

Le groupe est à l'écoute. Seul l'animateur peut intervenir au cours de cette phase pour aider l'exposant à reprendre contact avec ses souvenirs. Il peut, pour favoriser la phase ultérieure du G.E.A.S.E., privilégier des moments spécifiés dans le cas :

- soit une seule focalisation;
- soit deux situations en contrepoint.

Les relances de l'animateur doivent avoir pour but de maintenir l'exposant dans le récit de la situation spécifiée et de contribuer à sa clarté, mais il doit éviter de poser des questions que les participants pourraient poser ensuite.

Phase 2: le questionnement d'appropriation.

Dès que le récit est terminé, l'animateur marque l'entrée dans une nouvelle phase, dont il précise le but : il s'agit de recueillir auprès de l'exposant des informations complémentaires, susceptibles d'éclairer la situation qui vient d'être exposée.

Le rôle de l'animateur lors de cette phase est essentiellement de distribuer la parole, et de veiller au respect de la consigne : pas de question portant directement sur la personne, pas de jugement de valeur. Sont également hors de propos les fausses questions, ainsi que les hypothèses ou conseils déguisés.

Par ses relances, l'animateur peut orienter le questionnement vers des niveaux qu'il a repérés comme intéressants dans la situation proposée. Ce parti pris d'animation permet d'éviter un éparpillement des questions, et de recueillir des informations nécessaires pour la phase ultérieure.

Phase 3 : la formulation des hypothèses.

L'animateur rappelle le but de ce travail : multiplier les éclairages sur le cas, sachant que personne ne détient la vérité absolue sur la pratique. La formulation d'hypothèses fait du groupe une communauté de recherche, qui soumet les visions subjectives de l'expérience à la confrontation.

La technique du G.E.A.S.E., à ses débuts, excluait tout ce qui est de l'ordre du conseil, car ce type d'intervention risque de provoquer des résistances chez celui qui le reçoit. Le G.E.A.S.E. privilégie le versant réflexif (hypothèse), et non le versant pratique (conseil). Il s'agit de faire bouger la représentation du problème, en opérant un "recadrage" (Watzlawick). qui permettra l'individu d'envisager des solutions auxquelles il n'avait pas pensé spontanément. Cependant, dans groupes de débutants. OH d'enseignants non formés à l'analyse de pratique, l'entrée par le conseil peut permettre de débloquer la parole, le rôle de l'animateur étant d'amener les participants à inférer les hypothèses sous-jacentes, c'est-à-dire à remonter du conseil à l'hypothèse qui lui sert de fondement.

L'exposant, au cours de cette phase, n'intervient pas. Les participants peuvent s'adresser à lui, puisqu'il est physiquement présent, mais il ne doit ni répondre à leurs questions, ni faire des commentaires. Il peut prendre des notes, s'il le juge nécessaire. Certains animateurs font sortir l'exposant lors de cette phase, pour éviter toute interpellation directe.

Avant d'inviter le groupe à formuler des hypothèses, l'animateur peut laisser un temps de réflexion de quelques minutes. Dans les groupes importants (plus de 20 participants), une variante consiste à scinder le groupe en sous-groupes de 3 ou 4 personnes, avec comme consigne de

formuler, pendant une dizaine de minutes, les hypothèses par écrit. L'avantage de ce dispositif est d'offrir à chacun la possibilité de s'exprimer, et de soumettre ses hypothèses au groupe restreint, qui joue le rôle de "filtre". En outre, il permet à l'animateur d'avoir une trace écrite des hypothèses, qui pourra faire l'objet d'un travail ultérieur. Il paraît donc particulièrement adapté à la formation initiale (P.E.2 et P.L.C.2). Par contre, ce choix d'animation présente l'inconvénient de limiter la créativité du groupe.

A cette phase du travail, le rôle de l'animateur est de mettre en relation les hypothèses (concaténation et mise en réseau des hypothèses), en les récapitulant au tableau ou sur un transparent. Il doit également veiller à la multiréférentialité des hypothèses, c'est-à-dire à ce que tous les champs (ou le plus grand nombre possible, compte tenu de la situation), soient explorés:

- le champ **pédagogique**,
- le champ didactique,
- le champ **psychologique**,
- le champ sociologique,
- le champ **institutionnel**.

Cette phase est particulièrement importante dans les groupes en formation, car elle permet aux stagiaires de construire une grille de lecture de leurs pratiques professionnelles.

Phase 4: reprise par l'exposant.

La parole est donnée à l'exposant, afin qu'il prenne position sur ce qu'il vient d'entendre :

- ce à quoi il adhère;
- ce qu'il rejette comme étant trop loin de lui.

Il peut conclure son intervention en précisant le bénéfice qu'il retire du

travail fait par le groupe à partir de son récit.

L'exposant doit avoir le mot de la fin. Dans le G.E.A.S.E., il y a **dévolution** au groupe d'un objet à analyser. Cet objet n'existe que le temps où le groupe en parle. Il lui est retiré à la fin par la reprise de parole de l'exposant. L'animateur doit tenir ferme sur ce point, et couper court à toute nouvelle "relance" de la part des participants.

L'animateur clôt la séance par les remerciements d'usage. Il peut éventuellement demander aux participants d'exprimer, dans un rapide tour de table, si ce travail leur a été profitable.

La phase post-G.E.A.S.E. ou phase "méta".

Dans le cadre d'une formation de formateurs, ou d'un "G.E.A.S.E. – école", dont le but est d'initier à l'utilisation du G.E.A.S.E. comme dispositif d'analyse de pratique, cette phase est indispensable.

La parole est donnée aux observateurs, si un dispositif d'observation a été mis en place au début du G.E.A.S.E. A la fin du compte-rendu d'observation, l'animateur peut demander au groupe de s'exprimer par rapport au renvoi des observateurs.

Dans les groupes de formation des formateurs, la phase "méta" doit laisser une large part à un retour réflexif sur la méthodologie du G.E.A.S.E. en tant qu'outil d'analyse des pratiques professionnelles, et sur des propositions éventuelles de modifications.



Compte rendu de l'atelier "Conduite d'un G.E.A.S.E."

René AMIGUES, Laurence ESPINASSY IUFM d'Aix Marseille

Thèmes abordés dans l'atelier:

L'analyse de pratiques, outil de professionnalisation. Contrat de communication. Déontologie

1°)Conduite d'un GEASE (se référer au document descriptif fourni par O. IMBERT)

2°) Intérêts et limites de cette méthode d'analyse.

Cette méthode est issue des travaux conduits en Sciences de l'Education à Toulouse; c'est une technique qui s'apprend, afin d'entraîner les P.E à l'analyse des situations qu'ils ont vécues en classe. Il s'agit d'une pratique groupale, qui s'appuie sur l'oral : le récit d'un épisode problématique rapporté par l'un des participants est le support d'échanges interactifs au sein du groupe. La particularité de cette pratique est que chacun émet des hypothèses référencées à un champ théorique connu, dans le but d'éclairer la complexité de l'action pédagogique décrite. Ce jeu de regards croisés (inspiré des groupes "BALINT") sert à vérifier que l'on n'est pas prisonnier d'un seul type de pensée : l'animateur a pour rôle de "déplacer le projecteur" afin d'aider le P.E à se décentrer par rapport à sa pratique (en envisageant par exemple le regard porté par l'élève sur cette même situation). Aucune vérité ultime n'est proclamée, seul l'acteur peut dire aux autres ce qui l'anime, sa logique d'action, l'accent étant mis sur l'aspect déontologique du GEASE. Il s'agit en effet de créer un cadre sécurisant où la parole de l'autre pourra être entendue, régi par un contrat de communication où la confidentialité,

le droit de non-réponse, la bienveillance et la liberté d'implication sont strictement respectés. Dans ce but, un protocole très rigoureux des temps de parole et d'écoute est instauré : pendant l'exposé de la situation choisie, le groupe ne dit rien; les questions qui suivent sont uniquement à visée informatives, aucun conseil, ni jugement ne doivent être énoncés. La formulation d'hypothèses portant sur le versant théorique se fait par petits groupes de 2 ou 3 personnes pendant que l'exposant est sorti. Pendant la restitution des hypothèses, ce dernier ne dit rien ; il se prononce ensuite sur ce qui vient de lui être dit et c'est lui qui clôt le débat. Dans une dernière phase "méta", l'animateur interroge le groupe sur les apports de cette séance. Le cas n'est jamais ré interrogé à d'autres occasions.

<u>Questions fortes soulevées dans</u> l'atelier :

- La didactique n'est pas abordée ici; a-t-on pointé ce qui manque dans le dispositif exposé?
- Quel rôle se donne l'animateur pour balayer la multiplicité des champs théoriques abordés ?
- Pourquoi le choix s'est-il porté sur ce cas ?
- La durée de la séance est-elle à limiter ?
- La question du milieu dans lequel il se déroule n'est pas abordée.
- Quels savoirs théoriques convoqués, pour quel type d'analyse de la pratique professionnelle?

- Des solutions sont-elles proposées aux P.E à l'issue du GEASE pour mieux faire face aux situations délicates ?
- Comment transférer à d'autres situations du même type et ouvrir des possibilités d'action ?
- Quel est le rapport au métier ?
- Y-a-t-il importation d'autres témoignages de pratique de la part du groupe, une phase de résonance ?
- Pourquoi se priver d'un croisement d'expériences professionnelles ?
- Pourquoi ne pas faire travailler les stagiaires sur des situations de réussite ?
- Quels sont les outils dont on dispose pour traiter de l'évocation a posteriori? ("Entretien d'explicitation" VERMERSCH ou support vidéo plus facile?)
- Il serait pertinent d'établir un parallèle avec d'autres méthodes d'analyse, ce qu'elles permettent ou non.
- Comment prendre en compte le degré d'expérience des stagiaires au travers de l'évocation d'une situation vécue, dans une simulation décontextualisée ?

<u>Compte-rendu synthétiques des travaux de l'atelier :</u>

L'animatrice proposait de confronter les participants à la pratique effective d'un GEASE, mais la grande majorité l'ayant déjà expérimentée, le temps de l'atelier fut consacré au débat autour de cette méthode.



Atelier 5 : "Une analyse de pratique "ordinaire" avec des stagiaires PE"

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU IUFM d'Aix-Marseille

ontexte

Dans notre IUFM, les analyses de pratiques sont conduites au sein du GFP (groupe de formation professionnelle) composé d'un tuteur (professeur d'IUFM), de maîtres formateurs (un par cycle plus un directeur d'école d'application) et de 22 à 24 stagiaires PE. Ce GFP se tient une fois par semaine. Il a pour but de travailler à la préparation de la classe, à la mise au travail des élèves, à la gestion de la classe, et tous les problèmes du quotidien (préparation et retour des stages, régulation et suivi du cursus individuel, etc.).

Les analyses de pratiques se déroulent dans ce cadre, sur une plage horaire spéciale. 30 heures sont ainsi consacrées aux analyses dites "généralistes" avec l'équipe entière du GFP. Par ailleurs, 20h d'analyse seront faites par le professeur de français du groupe et 10h par le professeur de mathématiques. Ces dernières analyses sont dites "disciplinaires".

En ce qui me concerne, les analyses s'effectueront selon une grille de lecture définie précédemment au sein du groupe. A la date d'aujourd'hui, seulement deux séances d'analyse de pratiques ont pu avoir lieu. Et encore, le groupe était scindé en deux, ce qui fait que chaque stagiaire n'a en fait pratiqué qu'une seule séance.

La grille de lecture proposée est celle-ci : il s'agit de mettre en évidence l'existence d'un cadre fonctionnel pour faire la classe et donner du sens aux apprentissages.

Le cadre se rapporte à la théorie de la forme scolaire.

"La forme scolaire est apparue dès lors que les apprentissages de savoir- faire, qui se réalisaient jusquelà dans la sphère sociale familiale, ont été confiés à d'autres personnes et se sont déroulés dans des lieux spécifiques et clos, avec des règles et procédés particuliers. En fait, si le visiteur identifie ce qui constitue les structures matérielles de l'école maternelle, il peut difficilement accéder aux aspects fonctionnels du système. Pour cela il lui est nécessaire d'appréhender simultanément le projet social de l'institution, les finalités éducatives de cette école, les instructions officielles qui les objectivent, comme les dimensions didactiques et pédagogiques de chacune des situations proposées aux élèves qu'elles soient ludiques ou non, enfin les conceptions individuelles de chaque enseignant. Les dispositifs mis en œuvre dans les classes concrétisent ces choix en proposant un contexte spécifique destiné à atteindre les objectifs visés.

Les modes d'organisation de ces différents éléments définissent un système, un dispositif qui institue chez les élèves une certaine façon d'apprendre, selon des règles particulières, fruit d'une longue histoire institutionnelle. Ainsi se constitue un cadre, la forme scolaire, au travers duquel s'organise toute entreprise éducative. Vincent, Lahire, Thin (1994) en proposant la théorie de la forme scolaire, définissent l'ensemble des pratiques scolaires comme une forme particulière de relations sociales: "l'école comme mode de socialisation spécifique en même temps qu'elle transmet des savoirs, des connaissances". Cette forme, qui n'est pas indépendante des autres formes sociales, organise le milieu scolaire afin que les élèves apprennent, choisit les objets de savoir, les codifie, les systématise, définit les procédés didactiques et pédagogiques qui vont prendre en charge la relation entre l'élève et les objets de savoir, désigne les manières de faire. Ce dispositif organise méthodiquement le rapport des enfants aux savoirs, et de ce fait le cadre scolaire se présente comme une "organisation cognitive" (Amigues, Zerbato-Poudou, 1996).

Les élèves comme le maître sont régis par les règles collectives, impersonnelles, inhérentes à la forme scolaire.

La forme scolaire est un travail de systématisation de la gestion du temps (découpage de l'année, de la semaine, de la journée), de l'espace, des contenus (les savoirs sont découpés, codifiés, systématisés, on invente même des disciplines scolaires, comme la grammaire par exemple qui selon Chervel (1988) n'est ' qu'une méthode pédagogique d'acquisition de l'orthographe", des supports d'apprentissage (manuels, matériel pédagogique), des procédés d'apprentissage (leçons, exercices), de la relation pédagogique, des méthodes. Chaque moment, chaque activité sont soumis à des règles bien précises qui en codifient les modalités de fonctionnement. Ce type de dispositif se démarque des procédés d'enseignement antérieurs basés sur la transmission orale, l'imitation, la confrontation avec la réalité concrète, l'exercice empirique du métier où l'apprentissage était contextualisé, les savoirs incorporés. La forme scolaire introduit un autre type de rapport au monde et au savoir, rapport distancié, symbolisé. La culture écrite propose des savoirs décontextualisés, formalisés, objectivés. Ainsi, la forme scolaire favorise un mode de socialisation qui lui est spécifique. L'école maternelle n'échappe pas à cette forme, bien au contraire, au cours du temps, elle a produit sa propre forme scolaire dont l'originalité a contribué à son succès. Cette forme ne s'est pas imposée d'emblée telle que nous la connaissons, elle a subi de profondes et lentes modifications.

Cf: Amigues, Poudou, "Comment l'enfant devient élève", Retz, 2000.

Ainsi le cadre correspond aux invariants qui structurent l'action pédagogique et permettent que celle-ci puisse se dérouler en souplesse. Les invariants du cadre ne sont pas ri-

gides, s'ils sont pérennes ils ne sont pas pour autant figés, ils évoluent dans le temps et en fonction des objectifs pédagogiques, des visées éducatives.

Dans le cadre on peut identifier :

- l'organisation matérielle (disposition des tables, des différents lieux de travail, du rangement des travaux, des supports pédagogiques, etc.) et
- l'organisation temporelle (planification des apprentissages, emplois du temps, rythmes journaliers, etc.), les instructions officielles, les règles de fonctionnement. Bref, tout ce qui est spécifique au fonctionnement d'une classe et qui ne peut y être soustrait. Ce sont souvent des organisations à long terme :
- la gestion du matériel de l'élève, ses outils (cahiers, livres, documents, etc.);
- la gestion du groupe classe (rituels, règles de vie, modes de communication);
- la gestion des apprentissages, la préparation de la classe, l'organisation didactique pour chaque discipline, la mise au travail (collectif, en petit groupe, individuel), l'énoncé des consignes, le guidage, l'étayage, l'évaluation.

Le sens des activités renvoie à la gestion des apprentissages : finaliser, rendre lisible. Quel sens peuvent donner les élèves à l'objet même d'apprentissage (peuvent-ils le reconnaître, le situer dans la discipline, en évaluer les enjeux) et quels sens peuvent-ils donner à leur activité devant la tâche proposée par le maître? Cette gestion des apprentissages questionne la gestion didactique et pédagogique du maître.

Démarche

Ce travail sur le cadre avait été initié voici plus de trois ans avec F. Saujat et nos stagiaires PE dans une autre structure de l'IUFM (formation générale et commune) et nous en avions constaté les effets à court terme (pour

comprendre) et à plus long terme (pour faire).

Pour les analyses des pratiques, la mise en évidence du cadre s'est faite à partir de la projection d'une vidéo où l'on voit trois stagiaires PE partir pour leur premier stage en responsabilité. Cette vidéo est issue d'une projection sur FR3 "La première fois". Les stagiaires sont suivis tout au long de leurs semaines, on voit leurs difficultés et leurs réussites.

Le rôle du formateur est de centrer l'attention des stagiaires sur les éléments qui leur paraissent être des sources possibles de difficulté ou de réussite. C'est ainsi qu'ils identifient très vite le rôle de l'organisation matérielle de la classe, la question de la finalité des apprentissages, certains principes de ritualisation, etc.

A la suite de la projection et de la discussion qui suit, le formateur pose les éléments essentiels du cadre et insiste sur leur caractère permanent mais non rigide et leur pluralité d'expression. Ce qui justifie les écarts qu'ils peuvent rencontrer dans toute situation pédagogique.

L'objectif de cette première séance est atteint : poser les éléments du cadre.

Par la suite, seront analysés sous cette forme des vidéos tournées avec les stagiaires volontaires lors de leur stage de pratique accompagnée, ainsi que les vidéos tournées avec les maîtres formateurs (à l'heure actuelle, une dizaine de vidéos sont disponibles et commencent à être exploitées).

Mais il ne s'agira pas simplement de repérer les éléments du cadre, il faudra que la personne filmée puisse argumenter ses choix, "ici et maintenant", et envisager d'autres éventualités, avec l'aide du groupe.

Ce type de travail devrait permettre le développement de l'expérience professionnelle des stagiaires.

D'autres techniques ont été testées les années précédentes et seront également mises à contribution, notamment un dispositif d'écriture de type "instruction au sosie" étalé dans le temps.

Consigne n°1:

"Vous allez écrire à propos du R4 qui vient de se terminer. Votre écrit s'adresse à un autre PE2 susceptible de se retrouver, lors du futur R4, dans la classe que vous venez de quitter.

- Présentez-lui le contexte : école, classe, collègues, parents, etc. et donnez-lui toutes les informations dont il aura besoin pour prendre sa place dans ce contexte sans trop de difficultés.
- Alertez-le sur les erreurs à ne pas commettre en classe et comment les éviter.
- Il y a eu certainement des moments qui vous ont paru difficiles. Choisissez-en un où votre remplaçant risque de se trouver en difficulté et adressez-lui des conseils pour qu'il puisse y faire face."

Consigne n°2:

"Votre remplaçant sera amené à faire des choix qui le conduiront à s'écarter du travail "prescrit" (par les IO, par l'IUFM, les IMF, les collègues, l'enseignant titulaire du poste...).

Qu'avez-vous à lui dire à ce sujet ? Votre expérience."

Consigne $n^{\circ}3$:

"Que pouvez-vous dire à présent, qu'avez-vous retenu, pour votre future prise de fonctions par rapport à ces deux moments décisifs : préparer la classe, prendre la classe, faire la classe".

Ce travail d'analyse de pratiques ne fait que commencer, il sera suivi et analysé par une équipe de suivi.

Mots clés:

Le cadre scolaire, les invariants, les écarts.

Compte rendu des travaux de l'atelier "Une analyse de pratique "ordinaire" avec des stagiaires"

Marie-Thérèse CHEMLA, Josiane HOCDE IUFM de Montpellier

Mots-clés: groupe de formation professionnelle, modèles de professionnalité, gestes professionnels, dispositifs de retour sur les pratiques, difficultés d'extension des dispositifs.

Questions "fortes" soulevées dans l'atelier :

Sait-on bien ce qui convient à l'enseignant débutant, en particulier quand on parle de "survie" ou de "kit d'urgence" ?

Formation au modèle dominant ou ouverture vers d'autres possibles ?

Au-delà des bricolages locaux (intéressants et variés), quelle réflexion théorique sur les dispositifs adoptés ?

Compte-rendu des travaux de l'atelier

L'atelier était animé par MT Zerbato-Poudou de l'IUFM d'Aix-Marseille. En préambule à l'exposé, elle a précisé le terme "ordinaire" utilisé dans le titre de l'atelier : il avait été convenu avec les organisateurs qu'elle présenterait son travail, celui d'une formatrice, sans valeur de représentativité particulière. Cette position de modestie assumée a sans doute facilité ensuite l'échange d'informations - et le questionnement - sur les différentes modalités de travail sur les pratiques profes-sionnelles qu'utilisent actuellement les participants de l'atelier.

Après un résumé de l'intervention de MT Zerbato-Poudou, ce compterendu s'efforcera de donner les points-clés de l'échange

L'exposé : présentation du Groupe de Formation Professionnelle

MT Zerbato-Poudou a présenté la manière dont elle menait un travail sur les pratiques professionnelles dans le cadre d'un Groupe de formation professionnelle de professeurs d'école stagiaires.

Description:

Le GFP compte 23 à 24 stagiaires; il est mené par un PIUFM avec la collaboration d'IMF (un par cycle si possible). L'horaire prévu est de 30 heures d'analyse de pratiques généralistes, de 20 h d'analyse de pratiques pour le français et de 10 h pour les mathématiques. MT Zerbato-Poudou est chargée de la dimension généraliste.

Objectif:

Travailler sur les pratiques professionnelles pour identifier des gestes professionnels dans la gestion de la classe, y repérer "des éléments pérennes".

Modalités :

- Partir de **vidéos** présentant des moments de classe
- vidéos issues de documentaires télévisés. Exemple évoqué, utilisé dans une première séance avec des PE2 "Première classe" documentaire (cf références) suivant trois professeurs-stagiaires pendant leur premier stage en responsabilité.

L'objectif : être capable d'identifier des éléments du cadre de travail, organisation matérielle, temporelle, gestion du matériel de l'élève, de l'enseignant, gestion du groupeclasse, communication, procédés de ritualisation...

- vidéos mettant en scène des stagiaires volontaires.
- Partir d'écrits des stagiaires :

Rôle essentiel des <u>consignes d'écriture</u> pour obtenir des écrits sur lesquels travailler ensuite. Exemple de consignes: "Vous allez écrire à un PE2 qui est censé prendre la classe que vous quittez; vous lui donnez

tous les éléments pour qu'il puisse continuer le mieux possible. Vous tutoyez votre destinataire." Temps : 1 h

Les textes seront lus par le formateur puis rendus sans annotation.

Exemple <u>d'utilisation de ces écrits</u>: le formateur lit l'ensemble des documents; à partir de cette lecture il reprend, au traitement de texte, un problème évoqué par un stagiaire, le communique au groupe pour le mettre en discussion collective; propose ensuite un autre extrait du texte du stagiaire qui évoque la réponse trouvée pour la confronter aux propositions du groupe.

Ce travail peut aussi être mené à partir de textes des années précédentes, fonctionnant comme une base de données. Il permet de construire des catégorisations ou des classes de problèmes (préparer la classe, prendre la classe, consignes...).

Quel que soit le point de départ, il s'agit de partir d'un exemple singulier pour faire prendre du recul et ouvrir vers une généralisation.

La discussion

Les modalités évoquées étaient largement utilisées par les autres formateurs présents. Cela a permis d'une part d'ouvrir une réflexion collective sur les finalités de ce travail, d'autre part de préciser les conditions de validité des différents dispositifs.

Questionnement:

Faut-il maintenir ce présupposé postulant des compétences de base à construire (identifier le cadre, etc.) qui permettraient au débutant de prendre la classe avec un minimum de sécurité pour lui comme pour ses élèves ? On donne des éléments fondamentaux, permettant la "survie du débutant" puis on élargit peu à peu... Pourquoi ne pas tabler tout de suite sur le développement dans la complexité, la nécessité par exemple de penser la classe en projet, en tablant sur de la coopération...?

Peut-on continuer à faire de l'analyse de pratique "généraliste" séparée du questionnement sur les contenus ?

Comment éviter la modélisation unique, ouvrir sur plusieurs modèles de professionnalité ?

Réflexion sur les dispositifs présentés

Utilisation des **vidéos**: difficultés diverses dans l'utilisation des vidéos; vigilance déontologique nécessaire dans tous les cas (films avec stagiaires ou avec IMF), accompagnement éventuel du choc du retour sur sa propre image pour le stagiaire filmé, négociation de ce qui sera montré et discuté...

Utilisation des **écrits**: on peut proposer de garder des écrits successifs et permettre un retour qui donnerait à voir une évolution, des questions en suspens. (IUFM de Lyon et de Montpellier). On peut proposer des consignes partant de réussites plutôt que de problèmes rencontrés ; ex : récit différé d'une situation qui a bien fonctionné.

On peut travailler sur des écrits présentant des situations non vécues par le groupe, sous forme d'étude de cas.

Autres propositions faites dans les différents IUFM :

Relations établies avec les PE3, PE4 (titulaires récents) qui viennent parler de leur évolution aux PE2

Aménagement du stage de responsabilité (IUFM Lyon) : fonctionnement du stagiaire en doublette soit avec un autre stagiaire, soit avec un titulaire en formation continue (meilleure solution pour les élèves), sur une période de six semaines. Le stagiaire assure la classe pendant deux jours, ex: lundi/mardi ou jeudi/vendredi. Le mercredi permet la concertation entre les deux enseignants, les deux autres jours permettent un retour sur les pratiques, articulé étroitement sur les questions posées et les possibilités de réponses en acte, beaucoup plus que dans les retours post-stage habituels.

Mise en place de séances dans une classe, sur une discipline donnée, avec préparation collective à l'IUFM, mise en œuvre par un stagiaire, en présence de trois ou quatre autres stagiaires, d'un PIUFM de la discipline et d'un autre formateur, puis analyse de la séance avec des regards croisés.

On peut mutualiser les réflexions sur les pratiques menées dans le cadre du travail sur le mémoire : à l'IUFM de Lyon, journée banalisée permettant la présentation à mi-parcours (févriermars) du mémoire à d'autres (stagiaires / IMF / PIUFM) dans le cadre d'un atelier thématique.

La discussion a donc permis d'évoquer des pratiques multiples et de montrer à quel point l'utilisation de telle ou telle modalité de travail était liée à un contexte particulier, et par là même difficilement généralisable.

Pour les formateurs, il s'agit bien de choisir en fonction de priorités, et en amont, de clarifier les références théoriques qui fondent leurs choix.

Références citées (vidéo et ouvrages):

Vidéo:

"Première classe : l'instit dans l'arène". Documentaire de Françoise Davisse. France 3. Avril 2000

Ouvrages

VINCENT G., LAHIRE B. et THIN D. (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Presses universitaires de Lyon, 1994.

PRAIRAT E. Normes juridiques et normes sociales. Jalons pour une ritologie scolaire. Cadres, règles et rituels dans l'institution scolaire. Actes de l'université d'automne "Prévention de l'absentéisme et de la violence : les incidences éducatives du cadre, des règles et des rituels dans la classe et l'établissement scolaire" (Nancy - 27 au 30 octobre 1998). P.U. de Nancy Collection. Questions d'éducation et de formation 2ème trimestre 1999.



Atelier 6 : Des pratiques réflexives à l'analyse des pratiques : la question de l'intimité professionnelle

Jean-Pierre LEPAGE IUFM de Lyon

n voit, aujourd'hui, se développer de plus en plus l'idée que l'enseignant doit être un "praticien réflexif". La modalité ou plutôt les modalités de formation appelées analyse de(s) pratique(s) sont proposées comme devant devenir une modalité centrale de la formation initiale et continue. S'agit-il d'un simple effet de mode ? Que traduit vraiment cette évolution du discours ?

On peut supposer que cette idée s'inscrit dans toutes les tensions actuelles du système : changement conservation; normatif / formatif; savoir savant / savoir pratique ; hiérarchique / égalitaire ; individuel / collectif; subjectivité / objectivité;Je me limiterai, dans cette contribution, aux deux dernières. Il me semble intéressant d'associer la question de la réflexivité à celle de la prise en compte de l'individu et de sa subjectivité dans le cadre du travail collectif. Si l'on parle (encore) de l'élève au centre du système, de l'individualisation des parcours, on parle tout autant de l'importance du travail en équipe et du développement des compétences sociales.

On peut faire définir le praticien réflexif comme celui qui réussit à développer des savoirs et savoir-faire à partir de son expérience dans un retour constructif sur lui-même en action. Cette réflexivité suppose donc la possibilité de travailler sur sa propre personne, la compétence à utiliser un retour sur soi et à réaliser une analyse, le plus objective possible, de sa subjectivité. Ceci est ce que je propose d'appeler une compétence à accéder à une forme d'intimité professionnelle. C'est une intimité à soi qui associe compréhension et clairvoyance. Dans une activité de type analyse de pratique, il s'agit d'accéder collectivement, dans le cadre d'une démarche structurée, à une certaine réalité d'une pratique professionnelle. L'accès à cette "réalité" suppose, là encore, la possibilité d'accéder à une

forme d'intimité professionnelle qui ici est partagée dans le groupe. L'enjeu est la prise de conscience des réalités vécues, des pratiques mise en œuvre. Cette prise de conscience effectuée, une analyse de la situation évoquée devient possible dans cet espace d'intimité partagée.

Quelques points de repère

Proposition de définition de la relation d'intimité professionnelle.

Toute relation qui permet une expression authentique de la réalité de ce qui est vécu et agi dans une situation professionnelle sera appelée relation d'intimité professionnelle. Elle peut se produire dans le cas d'une relation à soi pour une personne seule. Elle peut se vivre également dans le cas de relations duelles ou groupales

Conditions d'accès à l'intimité professionnelle.

Cette relation ne peut s'effectuer que dans un climat de confiance. Elle suppose également une anticipation positive de ce qu'elle va "révéler".: la croyance à la capacité à tirer profit de l'analyse de la situation même si elle est douloureuse. Tout ceci est autant une condition d'accès qu'un obstacle à surmonter. Cela ne se décrète pas, se construit dans la durée et constitue un apprentissage.

Les effets de la relation d'intimité professionnelle.

Comme la relation d'intimité personnelle (amicale ou amoureuse), cette forme de relation professionnelle provoque un effet d'apaisement. Pendant cette relation le niveau émotionnel est élevé et à son issue des sentiments positifs se développent : bien être, confiance en soi,

Quelques réflexions autour de la mise en œuvre de ces pratiques relationnelles.

Des éléments facilitateurs :

Il est plus facile d'installer des relations d'intimité professionnelle dans un groupe de pairs car, même si on peut le regretter, les relations hiérarchiques sont rarement "transparentes"et les enjeux implicites d'évaluation poussent à mettre d'avantage en avant les éléments d'un idéal professionnel... La présence d'un animateur extérieur peut faciliter la régulation du cadre de fonction-

Des principes de communication :

Deux principes peuvent faciliter ce type de relation :

Le principe de confidentialité : une communication est d'autant plus "libre"qu'elle reste dans le cadre où elle s'effectue . Comme dans la vie personnelle, les confidences sont faites pour rester entre ceux qui les ont partagées. Il s'agit d'un principe de protection de la communication contre l'utilisation qui pourrait en être faite à l'extérieur

Le principe de non jugement : il s'agit, là aussi, d'un principe de protection qui suspend les jugements portés sur l'expérience d'autrui ainsi que ceux portés sur sa propre expérience.

Des enjeux de contrôle et d'évaluation

Les relations d'intimité professionnelle permettent de travailler au plus près de la réalité des situations et des pratiques . Comment contrôler, évaluer les pratiques professionnelles quand on a trop peu accès à leur réalité ? Si on garde l'hypothèse que l'intimité professionnelle est d'autant plus grande qu'elle s'effectue entre pairs dans des situations de non jugement, on voit bien que les situad'évaluation doivent tions contenter moindre d'un degré d'intimité.

Des enjeux relationnels:

Le besoin d'intimité est souvent associé à des situations de réussite ou à des situations d'échec que l'on souhaite partager. Si on garde l'hypothèse de leurs effets (apaisement et sentiments positifs), on peut penser que partager une certaine intimité professionnelle peut être un enjeu pour les membres d'un groupe. Il est sans doute très difficile d'en être frustré. Certains dénigrements voir "jalousie" qui s'exprime parfois envers des équipes trop closes sur elles même dans un établissement peuvent confirmer cette hypothèse.

Des dérives

Vouloir faire évoluer certaines relations professionnelles vers l'intimité peut faire apparaître des dérives : une forme d'intimité négative. Un besoin de reconnaissance ou un trop grand envahissement émotionnel, dans une relation hiérarchique peut nous donner l'envie que cette relation soit la plus "intime"possible. On peut, aussi essayer de l'obtenir de quelqu'un qui ne le souhaite pas. Ou encore l'anticipation, d'une relation d'intimité, peut rester trop négative : il ne comprendra pas, il n'y a pas de solution, c'est trop dur,...

Dans ces situations l'échange, même s'il se vit avec une forte émotion, se solde par un sentiment négatif d'échec qui ne sert, trop souvent, qu'à conforter les préjugés.

Sans conclure mais en tentant de le faire.

Les pratiques réflexives (avec leur hypothèse d'intimité) s'articulent elles ou s'opposent elles aux pratiques (plus "classiques") d'enseignement et de formation ? Retrouve t on là les tensions d'articulation / opposition qui peuvent parfois exister entre la vie scolaire dans un lycée et les pratiques d'enseignement dans classes (qui seraient le contraire de la vie scolaire)? . Si l'on dit que quelqu'un qui met en œuvre de l'analyse de pratique n'est pas un formateur mais un "animateur", un "moniteur"; que dit on de cette opposition / articulation? Il y a, sans doute, un enjeu à dépasser cette tension . L'émergence de l'individu dans les groupes et la nécessité de le prendre en compte nous poussent à tenter ce difficile équilibre entre les formes rationnalisées (et parfois justement désaffectivées) d'enseignement et d'éducation et les moments plus individualisés d'aide et d'accompagnement. Ces deux formes sont nécessaires et complémentaires. Chaque enseignant, chaque formateur peut il mener les deux ? La question reste. Ce que je crois, c'est que cette compétence à utiliser l'intimité professionnelle dans l'exercice de la proprofession devient aussi nécessaire que celle qui consiste à savoir rester à distance et à se centrer sur l'objet. Si elle a pu être un simple atout que possédaient certains (une forme de charisme ?), elle est devenue une compétence indispensable. Il reste à trouver les moyens de la développer. Le modèle de l'enseignant "praticien réflexif"ne doit pas être un modèle persécuteur et inaccessible. Une piste envisageable serait d'installer la construction de cette compétence dans la durée (formation initiale et continue). Là aussi, il peut être bon de sortir de cette illusion de l'acquisition des compétences à priori (dans la magie de la formation initiale) ainsi que de l'illusion du développement des compétences par la seule magie de la pratique.



Compte rendu des travaux de l'atelier "Des pratiques réflexives à l'analyse des pratiques : la question de l'intimité professionnelle"

Claude ANCELY, Christian REYNAUD IUFM de Montpellier

Thèmes abordés dans l'atelier : professionnel / personnel ; ressources / obstacles ; transparence / protection ; limites

Compte-rendu synthétique des travaux de l'atelier: Après une brève introduction nous présentant rapidement (trop rapidement!) la problématique de l'atelier autour des limites en situation d'analyse de pratique professionnelle entre le professionnel et le personnel, les ressources et les obstacles possibles, la transparence et la protection... il nous a été donné à lire un texte extrait du livre "Les enseignants entre plaisir et souffrance" de Claudine Blanchard -Laville (Document ci-après). Après la lecture du texte il s'agissait de se mettre en situation: Si au cours d'une séance d'analyse de pratique J.-C. nous confiait cette situation, qu'est-ce que l'on ferait? Comment continuerait-on le travail?

Une première série de questions s'est posée au groupe quand au contexte de travail (groupe Balint ou autre), au public (débutants, début de carrière...) et au but poursuivi (formation à l'analyse, groupe de parole ...). Une autre série de questions a tourné autour de l'action à mener par l'animateur : certains préférant différer cette action, d'autres préférant mener une action immédiate car de la souffrance est exprimée et "quand quelqu'un exprime quelque chose c'est pour qu'on travaille avec, sinon il ne l'exprimerait pas". Les premiers prenant le temps de rencontrer J.C. pour vérifier le problème rencontré, pour hiérarchiser les problèmes et pour savoir ce qui est important à ses yeux ou bien pour qu'il ne soit pas trop déstabilisé, on demanderait au groupe d'apporter des situations similaires. Les seconds, face au mal être exprimé par J.C., partiraient avec les autres participants du dernier paragraphe du document fourni.

... ou bien passeraient par une écriture de pratique.

Un dilemme s'est donc posé au groupe face à cette situation : différer ou traiter à chaud et dans ce cas qui traite? l'animateur ou les participants? Ce sont alors posées des questions sur les limites d'accord pour que soit traitée cette situation dans le groupe avec la possibilité à J.C. de se retirer mais il a été rappelé qu'il y avait un cadre présupposé aux séances d'analyse de pratiques professionnelles: tout le monde est susceptible d'apporter une situation (et d'ailleurs certains animateurs font écrire une situation sur un bout de papier à tous les participants, il y a ensuite un tirage au sort...).

Ne pouvant sortir du dilemme le groupe est entré ensuite dans une analyse plus fine de la situation (les choix professionnels de J.C., comment il pourrait gérer la suite, son image de soi). Une autre hypothèse de travail est alors apparue : traiter à chaud le conseil de classe et l'on ferait ainsi d'une pierre, deux coups...

Face à ce que certains ont qualifié de "détournement" des objectifs de l'analyse de pratique professionnelle, une question importante est surgie: "DE QUOI A-T-ON PEUR?" et avec elle les questions sur ce que l'on s'autorise à faire et sur ce qu'on ne s'autorise pas à faire. Mais aussi la question de la signification des décisions de l'animateur et donc "Y AURAIT-IL UN RISQUE POUR L'ANIMATEUR ?", risque qui le ferait pencher pour faire intervenir les pairs - mais de quelle manière ? en partant du bas de la page, en posant des questions sur le factuel, en faisant formuler le problème, en partant sur l'analyse... Et voilà que le groupe se rend alors compte qu'il était difficile d'entrer dans ce travail d'analyse sans porter de jugement de valeurs... Les problèmes du questionnement, des situations en poupées russes, des jugements sont alors évoqués.

L'atelier ne montre-t-il pas, au travers du travail mené, l'intimité professionnelle de l'animateur de groupe d'analyse de pratique, certaines questions qu'il se pose lors des séances (mais qu'il ne conscientise peut-être pas lors de sa pratique), les difficultés parfois de prendre une décision qu'il doit cependant prendre rapidement (trop?) quand il est devant un groupe afin de le faire avancer???

Le temps qui nous était imparti étant dépassé, l'atelier c'est terminé sur la proposition d'une lecture individuelle d'un article de l'animateur paru dans la revue passage (cf. texte de JP LEPAGE, atelier 6)...

Nous n'avons pu lire ce texte qu'après avoir participé à l'atelier (quelques jours après, pour les auteurs de ce CR). Nous avons pu disposer, alors, d'une explicitation de la compréhension des termes "intimité professionnelle" par l'animateur de l'atelier.

Il nous semblait ressortir de cet atelier que les séances d'analyse de pratiques professionnelles donnent à voir de la part de tous les participants de leur intimité professionnelle et donc que s'opère dans ces séances, des détours pour cacher, ne pas dévoiler certaines facettes de ce que l'on est, dans sa façon d'exposer ou bien dans les questions posées ou les hypothèses proposées ou tout simplement sur les regards portés sur la pratique de l'autre (il semblait alors que l'extrait proposé était bien choisi pour explorer cette intimité professionnelle de A la lecture de l'article proposé par l'animateur en fin d'atelier, cette conclusion pourrait questionner notre propre fonctionnement : en serait-il de même pour les animateurs d'atelier ? Quelle intimité professionnelle a t on donne a voir?

Actes Séminaire Pôle Sud-Est des IUFM

Document extrait de :

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. P.U.F. coll. Education et formation, 281 p.

J'ai choisi deux moments de cette séance, deux moments au cours desquels Jean-Christophe apporte du matériel et où tout le groupe associe avec lui pour l'aider à "s'y repérer".

Je tiens à souligner que, pour moi, Jean-Christophe est un professeur "normal" et que c'est le cas de tous les professeurs qui sont passés dans mes groupes. Il n'est pas question ici de décrire des pathologies du comportement, il s'agit simplement de décrire des configurations singulières, des tendances, des problématiques qu'il est intéressant de décoder pour l'enseignant lui-même s'il souhaite évoluer dans sa pratique.

Vers le milieu de la séance, je m'aperçois que Jean-Christophe a quelque chose à dire et qu'il a été interrompu par les autres. Je m'adresse à lui:

Cl.: "Qu'est-ce que tu voulais dire, là, Jean-Christophe?

J.-C.: Non, non, je pensais à un conseil de classe qui a eu lieu où j'étais prof principal, où j'étais complètement "dans les vaps", parce que c'était la prof de français qui a pris la parole tout le temps et quelqu'un qui m'a dit après: "Ah oui, c'est pas

elle le prof principal, c'est toi ?" (rires).

Pour lui faire préciser son récit, je glisse :

Cl.: "C'était quand?

J.-C.: Au premier trimestre. Mais elle était très en forme, la prof de français. Moi je l'étais certainement pas du tout. Enfin, bon, ce conseil de classe, dans la même classe, avec la même prof de français, là je lui ai pas laissé prendre la place, quoi, enfin, je veux dire, quand il y avait un cas avec un élève, j'ai mis un point d'honneur à présenter l'élève en quelques mots."

(...)

Poursuivons. Jean-Christophe enchaîne sur son malaise à l'issue de ce conseil de classe. Cette fois-ci, il a tenu sa place de professeur principal mais, parallèlement, s'est mis dans un mauvais cas vis-à-vis des élèves :

"Alors bon, je crois que je vais avoir des élèves qui ne vont pas être contents, je leur avais pas dit qu'ils passaient, mais je leur ai dit, j'en sais rien de ce qui va se passer, m'enfin, à mon avis, ils allaient passer quand même

Les élèves, ça va leur faire, il y en a certains, ça va leur faire une surprise... désagréable. En plus, comme moi, je leur ai fait faire de l'algèbre, ce trimestre, la plupart ont plutôt marché, je ne me suis pas rendu compte que ça, enfin, ça allait pas trop mal en maths, je me suis pas rendu compte que dans les autres

matières c'était vraiment pas bon. Je leur ai pas laissé entendre vraiment qu'ils risquaient de redoubler quoi..."

Et un peu plus loin:

"J'en sais rien après tout de ce qui va se passer, c'est le conseil qui décide hein, c'est pas moi, ils ont bien compris, c'est pas moi qui tranche. Enfin je sais pas comment ça vous fait, mais dans ces classes là où en fait le conseil de classe donne un avis, mais en fait où c'est les parents qui décident, l'avis qu'on donne, il est symbolique."

Encore un peu plus loin :

"Ce qui m'a frappé, c'est que je m'étais pas rendu compte à quel point, euh, non c'est aussi parce que je suis, comment dire, pas assez rigoureux avec eux, mais, bon, ils sont pas bons en géométrie, j'ai pas fait de géométrie au troisième trimestre ou presque pas parce que je trouve que ça sert à rien de les couler. Autant faire de l'algèbre, ce en quoi ils ont des chances de réussir, et puis au moins, ils auront ça, plutôt que de les décourager. Je leur ai peut-être pas assez sonné les cloches en leur disant qu'ils travaillaient pas assez, enfin, certainement je leur ai pas assez sonné les cloches, je me serais senti mieux si je leur avais dit pendant tout le trimestre, vous de travaillez pas assez, vous allez voir, ca va être mauvais pour les passages, comme ça ils n'auraient pas été surpris de toute facon..."



Atelier 7:

"Analyse des pratiques de Professeurs Conseillers Pédagogiques de professeur stagiaires EPS"

Alain BARBOT, Jean-Pierre BERENGUIER, Yvette LAURENT IUFM d'Aix-Marseille

ontexte de notre intervention

Depuis la création de l'IUFM d'Aix Marseille, nous avons été chargés de mettre en place, puis d'améliorer le plan de formation des professeurs stagiaires (PS) d'EPS.

Un des principes fondateurs de ce plan consiste à promouvoir la formation d' "enseignants réfléchis" (Perrenoud 1994)

Parallèlement, nous avons également assuré la formation des professeurs conseillers pédagogiques (PCP) tuteurs qui accompagnent ces PS dans le cadre du stage en responsabilité. Nous nous sommes alors interrogés sur la manière la plus cohérente de les former afin qu'ils participent efficacement à ce type de formation.

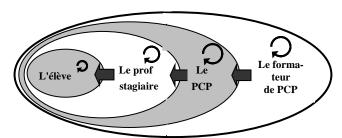
Pour tenter d'améliorer ces actions de formation, nous avons constitué un groupe de développement intitulé "construction d'actions de formation pour optimiser les stratégies d'intervention des PCP" afin de favoriser chez les PS la formation à une pratique réfléchie.

Nous pensions, en effet, que nous ne disposions pas d'informations suffisantes sur les manières de faire des différents PCP. Nous avons donc décidé d'analyser leurs pratiques professionnelles de PCP afin de disposer de repères plus fiables.

METHODE EMPLOYEE

Plutôt que de transformer ces personnes en simples objets d'étude, nous avons souhaité qu'elles participent en tant que sujets actifs. Nous avons donc mis en place des procédure susceptibles de leur permettre de participer à la construction de ces repères par l'analyse de leurs propres pratiques.

Nous pouvons schématiser le système dans lequel se situe notre réflexion de la manière suivante :



Les niveaux d'analyse qui concernent notre travail apparaissent en gris sur cette figure.

Chaque flèche signifie "prendre des repères sur"; par exemple, le formateur de PCP prend des repères (flèche droite) sur la pratique des PCP, qui eux-mêmes vont prendre des repères sur leur propre pratique (flèche courbe) et sur celle des PS (flèche droite).

Notre dispositif de recueil de données s'est inscrit dans les orientations des procédures d'auto confrontations développées dans l'analyse du travail par D. FAITA et Y. CLOT (2000).

Il s'agit d'articuler différents moments au cours desquels les professionnels sont confrontés à leur propre pratique et à la pratique d'autres professionnels.

Il n'était pas envisageable que tous les collègues concernés participent à notre étude (cette année nous accueillons 92 PS suivis chacun par un PCP)

Nous avons donc constitué un groupe de 6 collègues volontaires. Ceux-ci représentent à la fois des PCP installés en collège, lycée d'enseignement général, lycée d'enseignement professionnel. Il y a des hommes et des femmes, des PCP expérimentés d'autres plus novices. Nous ne prétendions pas non plus analyser l'ensemble des tâches réalisées par un PCP de façon exhaustive.

Nous avons choisi de nous centrer sur le moment des séquences d'entretiens post-visite.

Au cours d'une première étape, nous avons donc enregistré 6 entretiens post-visites de 45°; au cours d'une 2ème étape, pour chacun d'entre eux nous avons extrait 20° significatives environ et nous avons mis en place 6 auto-confrontations.

Lors d'une auto-confrontation simple le sujet est centré sur sa propre activité, sur ce qui est fait.

A la suite de celles-ci nous disposions de 6 enregistrements de 45°.

Au cours d'une 3^{ème} étape, nous avons mis en place 3 confrontations croisées.

Lors d'une auto-confrontation croisée le dialogue s'installe entre deux professionnels confrontés à la même situation; ils sont centrés sur ce qui est dit de ce qui est fait.

Nous avons disposé alors de 3 fois 1h30 d'enregistrements supplémentaires.

Suite à cette 3^{ème} étape, nous avons repéré 5 moments qui avaient fait émerger des questions vives et nous avons proposé au groupe un premier retour au collectif. (1h30 d'enregistrement)

Pendant le retour au collectif le milieu de professionnels se remet au travail d'analyse et de co-analyse à partir des dialogues entre experts

Suite à cette phase initiale qui a duré une année, nous avons entamé avec les 6 collègues une phase d'analyse de ces données.

A chaque étape de notre travail, la question qui s'est posée à nous a été la suivante : Dans le contexte (celui

d'un groupe de développement et non d'un travail de recherche), et avec les objectifs qui sont les nôtres, comment garantir suffisamment de rigueur méthodologique pour que notre démarche reste crédible au regard des présupposés théoriques sous-jacents, tout en prenant en compte les critères de faisabilité que nous impose notre cadre de fonctionnement?

Par approximations successives, nous avons construit un cadre de lecture et de compréhension de l'activité du PCP

Illustration des articulations entre mise en œuvre du dispositif et construction d'un cadre de lecture et de compréhension de l'activité du PCP: De l'émergence de l'activité réalisée à l'accès à l'activité réelle

Lors de la préparation des autoconfrontations simples, nous étions centrés sur l'élaboration d'un questionnement chargé de faire émerger le décours d'activité par le PCP. Nous avons donc élaboré un protocole initial exclusivement centré sur le comment à l'aide de 3 types de questions.

- celles qui portent sur le comment pour faire exprimer la manière de faire :
- celles qui permettent de comparer des manières de faire ;
- celles qui permettent de situer les manières de faire dans un ensemble de possibles.

Au cours des mises en œuvre, pour permettre au PCP de mieux repérer leurs façons de faire, nous avons identifié la nécessité d'associer 2 questions successives :

- Sur quoi interviens tu?
- Comment t'y prends tu?

Cette différenciation est l'amorce d'un cadre de lecture de la pratique du PCP, il permet de distinguer 2 "composantes" de son activité:

- Les objets sur lesquels porte son intervention : *Sur quoi interviens-tu ?*
- Les procédures d'intervention : Comment t'y prends tu ?

L'année suivante, lors de l'exploitation des données recueillies avec l'ensemble du groupe nous avons affiné notre cadre de lecture ; il s'est enrichi de nouvelles catégories et nous avons distingué :

- Des procédures, qui représentent la façon dont le PCP intervient au cours du bilan avec le professeurstagiaire
- Des objets, qui précisent ce sur quoi porte l'intervention du PCP
- Des déterminants, qui sont les éléments pris en compte par le PCP pour choisir, changer d'objet, de procédure...

Mais aussi

- Des enchaînements de procédures
- Des relations déterminants/objets
- Des relations déterminants / procédures.

Nous avons, nous semble-t-il, fait un pas vers la compréhension de l'activité réelle déployée par les PCP:

Présentation des tendances qui émergent de notre analyse

Nous avons pu repérer d'une part des questions vives, des sujets de débat entre professionnels, d'autre part, des façons de faire que nous présenterons selon notre cadre de lecture.

Illustration de moments où le débat s'installe au cours des confrontations croisées.

Les extraits présentés évoquent des moments significatifs de prises de positions différentes entre les PCP, ils sont issus des étapes de confrontations croisées et donnent lieu à l'émergence d'éléments de débat voire de controverse professionnelle.

Présentation du premier extrait :

la pratique analysée est celle de Y; X intervient et commente ce que fait son collègue ; le moment choisi correspond à l' "entame" de l'entretien : le professeur stagiaire a été invité à s'exprimer sur sa séance, très rapidement (au bout d'une minute PCP "Y" trente). le choisit d'intervenir pour entamer la discussion; le PCP "X", quant à lui a accordé à son stagiaire tout le temps dont il a eu besoin pour faire son bilan (9') avant d'entrer dans cette phase interactive.

- X : Dès qu'elle dit quelque chose, tu interviens tout de suite : tu ne peux pas t'en empêcher.
- Y : oui, c'est souvent que je fais ça ; ça me paraît plus interactif, mais

- finalement je me rends compte que je monopolise.
- X: moi, au début je faisais ça: quand il disait un mot, j'en disais 3, parce que j'avais l'impression qu'il fallait intervenir. Maintenant je pense qu'il faut d'abord qu'il fasse son bilan, puis je prends des notes après, j'interviens; je me pose la question sur la façon d'intervenir, au fur et à mesure ou après?
- Y : le coté interactif permet d'apporter des billes...
- X (s'adressant à nous) : c'est vous qui nous direz quelle est la meilleure façon de faire
- Y: tu as des stagiaires qui parlent beaucoup, tu places rien.
- X : c'est vrai que c'est bien d'intervenir tout de suite aussi...

Intérêt de cette séquence :

La question qui nous semble posée est celle de la fonction du bilan initial du stagiaire; si ces entretiens "postvisites" doivent favoriser chez le stagiaire une pratique réfléchie, quelle place, quel statut accorde-t-on à leur expression première?

Le contenu de la discussion permet de repérer chez Y une prise de conscience quant aux limites de l'interaction PCP/stagiaire: "mais finalement je me rends compte que je monopolise", mais aussi ce qui le détermine dans le choix d'une telle procédure: "le coté interactif permet d'apporter des billes..."; "tu as des stagiaires qui parlent beaucoup, tu places rien"; ce PCP accorde une grande importance à sa fonction d'apport de conseils, de solutions au portant de la conseils, de solutions au present de conseils de consei

La position de X évolue dans la discussion. cette auestion l'opportunité d'une intervention rapide du PCP semblait résolue "Maintenant je pense qu'il faut d'abord qu'il fasse son bilan...après j'interviens", mais l'identification d'un autre type de fonctionnement interroge de nouveau ce PCP... jusqu'à un renversement de position "c'est vrai que c'est bien d'intervenir tout de suite aussi...". Ce PCP est une personne qui se qualifie de "bavarde", ("j'ai toujours peur d'en dire trop" affirmait-il dans un autre moment d'auto confrontation), il avait résolu ce problème en s'interdisant systématiquement d'intervenir lors de l'exposé initial du PS. Il nous

semble, ici, que son questionnement se déplace : d'une position systématique, on passe à une interrogation dont l'enjeu est le bien-fondé de telle ou telle procédure.

Cet extrait illustre, selon nous, tout l'intérêt de ce type de démarche d'analyse de pratique, il donne à voir chez les interlocuteurs du développement sous forme de prise de conscience (chez Y), sous forme d'évolution du questionnement (chez X).

Présentation du deuxième extrait :

la pratique analysée est celle de Y; X intervient et commente ce que fait son collègue; le moment choisi correspond aussi à l'"entame" de l'entretien: le professeur stagiaire s'est exprimé 10'; la séance en question était une séance d'évaluation terminale, avec une classe de 2^{nde} BEP, au cours de laquelle il a rencontré des problèmes de gestion dont il fait part lors de son bilan. Nous présentons dans le premier encadré la fin de son bilan; le 2ème encadré correspond à la séquence de confrontation croisée entre les 2 PCP.

Fin du bilan de "S" :... Alors, par rapport à la situation de référence (SR), à chaque fois que je suis actif, quand je suis là, ils trouvent de l'intérêt, ils se mettent en action, et donc, par rapport à la SR, j'ai vu qu'ils avaient toujours besoin de capter mon attention, toujours un besoin de reconnaissance de ma part. Alors même si au départ j'avais dit que j'étais en dehors de la SR, ils ont toujours besoin que je sois là, notamment par rapport au rôle de l'arbitre. Il y a encore quelques soucis au niveau de l'arbitre; même s'ils ont fonctionné à chaque cours avec des arbitres, il y a contestation. Ils cherchent de suite : "Monsieur, vous avez vu, il y a çà et çà et çà..." alors qu'ils savent, je le leur ai dit explicitement que je ne suis pas là pour....C'est peut-être un problème de ma part, parce que j'interviens trop auprès d'eux, je suis trop présent...

Extrait de la confrontation croisée

X: Est-ce que tu as un guide pour lancer la discussion? "S" est sur des aspects pédagogiques et toi, ta première intervention porte sur les critères d'observation;

- Y: j'avais ma petite idée derrière la tête: les problèmes de gestion viennent de l'organisation de la situation de référence et du protocole d'observation, je veux l'amener sur la SR
- X: Enfin moi, ce que je cerne dans cette phase, c'est le décalage entre ce qui est son pôle de centration, c'est à dire la façon dont il a géré les élèves, les groupes, l'aspect purement pédagogique et ton intervention qui va se centrer sur...
- Y: A vrai dire, pour moi, la séance s'était bien déroulée du point de vue de la gestion des élèves, donc ce n'était pas la chose la plus importante pour moi; je le laisse parler assez longtemps pour qu'il se sente à l'aise.
- X: Je sais qu'il y a là aussi lieu à travailler pour nous PCP; à partir du moment où on laisse les stagiaires parler 10 à 15 minutes, comment rebondir sur ce qu'a dit l'étudiant? être capable de cerner quelles sont ses modalités de fonctionnement quand il fait un retour réflexif sur sa pratique pour être capable de rebondir au mieux et ne pas se trouver en décalage avec ce qu'il dit
- Y: J'ai voulu qu'il ait ses 10 minutes d'exposé; j'aurais peutêtre dû l'interrompre quand il parlait de gestion, en lui disant que pour moi c'était bon et que...
- X : Mais non c'était pas bon parce qu'il a rencontré des problèmes
- Y: oui mais pas pour moi...

<u>Intérêt de cette séquence</u>:

La question qui est posée est celle de la fonction de la parole du professeur stagiaire et le choix que fait le PCP sur l'objet de l'entame de l'entretien. Une controverse s'installe entre les 2 PCP, X est préoccupé par le contenu du discours du PS et repère un décalage entre les centrations de celui-ci et celle de Y, lui, davantage préoccupé par ce qu'il a vu durant la séance. L'analyse faite par le professeur stagiaire n'est pas considérée par son PCP comme un réel moment d'activité professionnelle à partir duquel un travail est envisageable, c'est plutôt une situation "d'échauffement", ("je le laisse parler assez longtemps pour qu'il se sente à l'aise;" dit le PCP) l'introduction au vrai bilan, que le PCP oriente en fonction de sa propre analyse de la séance.

Le constat que vient de faire le PCP "XS" l'amène à s'interroger sur sa propre pratique; l'emploi du "nous PCP", puis du "on" témoigne du fait qu'il se sent impliqué dans ce type de questions; ce qui est convoqué dans ce passage, ce n'est pas seulement ce qui a été fait par l'un ou l'autre des PCP mais ce que "l'on", voudrait faire, que "l'on" aurait pu faire pour favoriser un retour réflexif chez le stagiaire.

Le PCP "Y", par contre, n'est pas sensible aux préoccupations de son collègue et continue de défendre sa façon de faire en la justifiant au regard de ce qui était important pour lui

Ces positions différentes illustrent deux façons de concevoir la fonction du bilan post-visite et le rôle du PCP:

"Y" privilégie essentiellement une fonction à court ou moyen terme : améliorer la séance suivante, le cycle suivant, le rôle du PCP est alors de pointer les dysfonctionnements de la séance pour en faire des objets de discussion lors de l'entretien.

"X" envisage une fonction à plus long terme : former le professeur stagiaire à une pratique plus réfléchie, le rôle du PCP est de s'inscrire dans les préoccupations du stagiaire et la difficulté qu'il exprime est de prendre des repères sur la façon dont le stagiaire analyse sa pratique enseignante, et non sur ses modalités d'enseignement.

Présentation des façons de faire qui émergent de notre analyse :

L'analyse des auto-confrontations simples réalisées auprès des 6 PCP de notre groupe de travail, nous a permis d'inventorier des procédures, des objets ainsi que des déterminants (éléments pris en compte pour opérer des choix d'objets ou de procédures au cours de l'entretien); ces données ont pu être complétées par le recueil du discours de 90 PCP lors d'une journée de formation consacrée à l'analyse de leur pratique.

Après la phase d'inventaire dans les différentes catégories, nous avons tenté de repérer dans l'ensemble des propositions.

- Ce qui est communément admis par l'ensemble des PCP ;

- Certaines façons personnelles, originales, de traduire ce qui est communément admis :
- Enfin, les modalités rares, non partagées (ni par notre collectif, ni par l'ensemble des PCP).

Nous en présentons les éléments les plus significatifs, accompagnés des questions que cela a fait émerger lors des confrontations croisées ou des séquences de retour au collectif.

Au début de l'entretien, nous avons repéré des constantes :

Il est communément admis que l'entretien commence par une expression du stagiaire, cependant, ce temps de bilan peut être libre ou limité, interrompu ou non par le PCP

Pendant que le stagiaire s'exprime, tous les PCP prennent des notes ; le plus souvent, cette prise de notes est organisée en référence aux observations relevées par le PCP au cours de la visite ; beaucoup plus rarement en référence aux préoccupations exprimées par le professeur stagiaire.

L'entretien démarre le plus souvent, à l'initiative du PCP, sur une préoccupation de ce dernier (soit une difficulté repérée, par lui, dans la séance, soit un thème récurrent, par exemple la gestion du temps en début d'année); il s'agit parfois d'une préoccupation commune, mais elle est choisie par le PCP; beaucoup plus rarement l'objet de l'entame de l'entretien s'appuie sur les préoccupations, le ressenti du PS ou les points positifs qu'il a identifiés dans sa séance.

Ouestions:

Quels statuts, quelles priorités accorde-t-on à l'expression du stagiaire, à l'observation de la séance? Si le temps d'expression du stagiaire n'est qu'un prétexte, tremplin de l'intervention du PCP, est-il incontournable?

Dans le corps de l'entretien nous avons relevé différentes procédures : Le questionnement est la procédure la plus valorisée : le PCP invite le stagiaire à préciser, justifier, analyser, reconstruire.

Par contre, la propositions de solutions apparaît comme la procédure la plus contestée: très rares sont ceux pour qui c'est essentiel dans leur rôle, le plus souvent, c'est un pis aller (que l'on n'utilise que lorsqu'on a épuisé les autres procédures), certains, peu nombreux, se l'interdisent. Ces propositions de solutions prennent des formes différentes: univoques / alternatives; prescriptives/incitatives

Les évocations, par le PCP, de moments de la séance se retrouvent fréquemment : soit de façon ponctuelle, sur certains aspects de la séance, soit plus systématique, sur l'ensemble de la séance (bilan du PCP)

Lorsque le PCP évoque un aspect positif de la séance, il en reste au niveau du constat; par contre, s'il s'agit d'une difficulté, ce moment d'évocation est suivi le plus souvent d'une phase de questionnement.

Les procédures plus rarement utilisées sont : la mise en évocation du PS, les moments de construction en commun, l'apports d'outils plus théoriques.

Questions

Quelle utilité, quelle hiérarchie, quel dosage entre questions, apports de réponses, proposition d'axes de réflexion? Quand utiliser l'une ou l'autre procédure?

Selon que l'on relève du positif ou du négatif, quelles procédures utiliser, jusqu'où aller dans la précision de ce que le PCP a vu, dans le questionnement du PS?

Est-il opportun de questionner sur les réussites pour développer une pratique réfléchie?

Ou est il préférable de pointer les réussites pour faire du renforcement positif, rassurer, relativiser, contrebalancer la réflexion sur les difficultés

Les objets les plus courants sur lesquels porte l'entretien se divisent en 2 catégories :

- . Ceux directement liés à la séance observée : gestion pédagogique (organisation de la séance, animation) ; choix didactiques réalisés (situations, outils, contenus, activité des élèves, guidage et régulations, sécurité) ; écart entre prévu (documents écrits) et réalisé.
- . Ceux dépassant le cadre de la séance : cohérence séance/cycle ; articulation avec projets d'EPS et d'établissement

Les différences entre PCP portent sur l'importance accordée à ces différents points ; les cadres d'analyse de la pratique utilisés, enfin, la spécificité de la séance observée.

Certains objets sont beaucoup plus rares, ce sont des objets à plus long terme, portant sur la formation du PS: analyse plus autonome de sa pratique, évolution de ses bilans sur l'année, construction de son statut d'enseignant.

Questions

Faut-il aborder tous les objets de discussion possibles au cours d'un entretien ou accorder des priorités? Quelle est la fonction de la séquence post-visite? une fonction à court terme: améliorer la séance suivante, le cycle suivant? une fonction a plus long terme: former le PS à une pratique plus réfléchie pour développer sa professionnalité?

Faute de temps, nous n'avons pas, dans le cadre de l'atelier, présenté les déterminants c'est-à-dire ce que les PCP prennent en compte pour choisir, changer de procédures, d'objets, ce qui produit la dynamique de l'entretien.

Si les procédures et les objets paraissent refléter l'activité réalisée par les PCP, les déterminants caractériseraient davantage l'activité réelle, dans la mesure où ils dépassent les seules actions et rendent compte des mobiles à l'origine des choix réalisés. Nous les avons classés en 4 catégories, que nous présentons succinctement.

- . Activité du PS dans son bilan : aspects affectifs (état de confiance, moral, blocages, déstabilisation) ; aspects cognitifs (qualité des bilans ; niveau d'analyse, construction d'un regard professionnel)
- . Relations PCP /PS: Maintenir le dialogue, créer un climat de confiance, équilibrer les "postures", répondre à la demande
- . Activité du PCP: Rester centré sur ses préoccupations- équilibrer les centres d'intérêt respectifs, ne pas monopoliser la parole, ne pas induire, donner les réponses, équilibrer questions et propositions
- . Activité du PS dans sa pratique : dysfonctionnements ; problèmes récurrents, investissement professionnel.

Favoriser l'accès à une pratique réfléchie chez les PCP, c'est leur permettre de mettre en relation ce qu'ils font et les raisons qui motivent leurs choix; il sera donc important pour nous d'approfondir ce travail sur les déterminants et de repérer, notamment, les relations entre déterminants-objets, déterminants-procédures.

QUELLES PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES PCP ?

L'analyse de la pratique des PCP nous a permis au stade où nous en sommes de faire des constats sur les modes de pratiques, mais aussi de faire émerger des "questions vives".

Les questions vives constituent une première piste de formation : il s'agira de travailler ces questions à partir de documents vidéo associant : des manières d'y répondre, les analyses qui en sont faites, les débats que cela engendre

Les constats sur les modes de pratiques : constituent une deuxième piste de formation : nous pourrions permettre aux PCP d'approfondir les relations entre les procédures mises en œuvre, les objets d'intervention privilégiés et les déterminants des choix.

Les procédures d'analyse du travail sont un outil puissant de formation/transformation des pratiques professionnelles Notre troisième piste de formation consiste à réinvestir ces procédures pour favoriser, entre les professionnels, des confrontations réglées, un dialogue, conditions essentielles de l'évolution de l'exercice de leur fonction, ceci dans un contexte très contraignant.

Cependant, si l'analyse de pratiques est un puissant moyen de formation, pour autant la formation ne se réduit pas à l'analyse de pratiques.

Enfin, si le moment de bilan postvisite est un moment important dans l'activité du PCP, l'activité du PCP ne se réduit pas à ce moment.



Compte rendu des travaux de l'atelier "Analyse des pratiques de Professeurs Conseillers Pédagogiques de professeur stagiaires EPS"

VACHER Yann, VIGIER Bernard IUFM de Corse et d'Aix-Marseille

Compte rendu des débats. Il ne s'agit pas des discours pris au mot, mais le travail de retranscription tente de replacer le vocabulaire des différents interlocuteurs :

- 3: "Le mot tuteur semble plus approprié que conseiller pédagogique, car sa tâche n'est ni seulement pédagogique ni seulement limitée au conseil. Cette modification, permettrait d'aller sur une analyse plus réflexive de la part du stagiaire et du formateur."
- ♂: "Cette différence est conjoncturelle et le terme de tuteur est déjà utilisé."
- ♂: "Cette confusion sur le terme de conseiller pédagogique illustre clairement le problème de l'objet, du quoi de l'intervention de du PCP. "Quels sont les objets que le tuteur doit manipuler pour que le stagiaire devienne lucide, autonome, responsable, réfléchi?"
- ♂: "L'intérêt de la présentation est de mettre en évidence la différence de posture entre enseignant et formateur, ce qui pose le problème de la difficulté à définir l'objet d'intervention du PCP. Mais cette réflexion interroge le rapport du PCP à l'objet. Dans les auto-confrontations croisées se développe un débat entre exqui ne favorise l'approfondissement, car cela remet en cause la propre pratique d'enseignant du PCP (et non son activité de Formateur cette fois). Les difficultés rencontrées dans l'usage des cadres théoriques de Y.CLOT sont relatives à ce point et les propositions qu'il fait ne permettent pas d'aller plus loin. (par exemple , la différence entre genre et style)"
- $\cite{}$: "Comment ces 6 PCP ont vécu ces temps de formation ?"

- 3: "Ils l'ont vécu comme un fort moment de développement, mais pas jusqu'au point de devenir eux même formateur de PCP."
- ♀: "Avez-vous identifié des phases d'évolution dans les interventions et la formation des PCP ?"
- 3: "Là n'était pas l'objet du groupe de développement, mais oui, il y a une évolution des autoconfrontations simples et croisées, le retour collectif a même fait apparaître un resserrage d'expert et un consensus sur ce qui au départ faisait débat."
- ∂: "Les procédures utilisées à Aix-Marseille ont aussi été mise en place à Montpellier et les catégories objet/déterminant/procédures sont communes. Mais cela ne peut répondre à la demande des PCP qui veulent à un moment avoir des solutions, des recettes ("mais de toute façon vous nous direz ce qu'il faut faire"). A partir des autoconfrontations, quelles sont les théories mobilisées pour expliciter l'action, par exemple sur les procédures d'entame ?"
- 3: "Actuellement ce n'est pas l'objet de ces travaux, car ce n'est pas de la recherche mais un groupe de développement."
- d: "Il faut plutôt se poser la question de, pourquoi les PCP posent cette question. Car, les logiques de fonctionnement sont probablement profondément ancrées et les PCP sont demandeurs par rapport à l'expert formateur de formateur. Ils reproduiront majoritairement le schéma de l'expert avec leurs stagiaires.

Mais il y a absence de connaissance sur cette culture du métier qui permette actuellement de répondre à cette question."

- 3: "On avance sur ces questions mais nous n'avons pas assez réfléchi sur l'objet. J'entrevois 4 rubriques qui permettraient de cerner les registres de l'objet:
 - l'éthique du métier
 - la pédagogie
 - la didactique
 - l'architecture"
- 3: "Oui mais cela est un modèle théorique, or la démarche ici est technologique. Elle ne cherche pas à valider un cadre théorique, mais seulement à l'utiliser pour permettre au CPC de comprendre sa pratique. Elle vise le fonctionnement immédiat des 90 PCP EPS."
- 3: "Jusqu'où peut-on questionner le stagiaire? Quelle est la légitimité de la profondeur du questionnement de la cohérence? Cela pose le problème de l'éthique de l'intervention des formateurs."
- 3: "Pour répondre à cela nous avons proposé à une époque, de rentrer pour le PCP, par la cohérence du stagiaire pour ensuite tenter de l'interroger, voire de le modifier en posant les problèmes éthiques."

Commentaires, pistes de synthèse :

Les cadres théoriques semblent susceptibles d'enfermer la vision de la fonction du PCP. L'action située limite la possibilité de l'utilisation de ces modèles. Le dispositif présenté se positionne dans une dynamique de développement (technologique) et non de recherche. La question de l'objet de l'analyse de pratique reste alors entière.



Atelier 8 : Vers des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP)

Patrick ROBO IUFM de Montpellier

J e présenterai ici un dispositif de formation auquel j'adjoins l'adjectif "accompagnante" du fait, entre autres, qu'elle s'inscrit dans la durée, sur le principe de l'alternance, et se réfère au concept d'accompagnement (formation accompagnée).

Il s'agit d'un dispositif de formation de formateurs, mais aussi d'enseignants, basé sur l'analyse en groupe de pratiques professionnelles à partir d'un récit différé, dispositif identifié par le sigle **GFAPP** (Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles).

En information liminaire j'ajouterai que j'ai mis en œuvre des GFAPP depuis huit ans, plus particulièrement en formation continue, principalement dans le premier degré, avec le souci de faire reconnaître un tel dispositif en tant que modalité de formation... ce qui n'est pas toujours aisé compte tenu de certaines résistances, voire oppositions rencontrées dans notre institution Education nationale.

Définitions

Dans un premier temps, pour partager un langage commun, quelques précisions de manière résumée :

Par analyse nous entendrons l'étude faite en vue de discerner les différentes parties d'un tout (nature et structure), de déterminer ou d'expliciter les rapports qu'elles entretiennent entre elles. A noter que si en chimie, par des procédures fines, il est possible de décomposer un éléments en toutes ses substances constitutives, et de pouvoir le reconstituer à l'identique par synthèse... en sciences humaines, il sedavantage question d'un processus qui permettra certes une décomposition mais la recomposition à l'identique sera quasi impossible: la maîtrise de la connaissance en la matière est, et restera incomplète, imparfaite. Rassurant quelque part... Pour mémoire et réflexion, au XVII^e siècle, DESCARTES définissait dans le Discours de la méthode ce que certains ont appelé la règle de l'analyse: "...diviser chacune des difficultés que j'examinerais en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre."

- Par pratique nous entendrons le fait d'exercer une activité concrète, la mise en application de principes (d'un art ou d'une science), d'idées ou de techniques en vue d'un résultat tangible.
- Par professionnelle nous retiendrons ce qui est relatif à nos professions, donc tout ce qui a trait à l'exercice du métier.

Actualité

Au-delà du regard porté sur ce qui se fait en la matière dans d'autres milieux que l'Education nationale (milieu médical, milieu socio-éducatif, certaines entreprises...) l'analyse de pratiques professionnelles est d'actualité pour diverses raisons. J'en fournirai trois ici:

- Elle correspond à un besoin compte tenu notamment des changements de société, de l'hétérogénéité des publics, des évolutions de la formation initiale et de la formation continue, du recrutement des enseignants, des nouveaux programmes... et donc de l'évolution des métiers de l'enseignement. Il s'agira tout particulièrement d'un besoin d'accompagnement des enseignants, des personnels de l'Education nationale, quelle que soit leur fonction.
- Elle est en congruence avec la Loi d'orientation de 1989 notamment parce que, à l'image de l'élève acteur de ses apprentissages, elle permet de rendre l'enseignant acteur, voire auteur, de sa formation.

Elle est en congruence avec les injonctions de certaines Instructions Officielles comme, par exemple, celles régissant la formation initiale dans les IUFM et celles relatives à l'Accompagnement de l'entrée dans le métier :

- Le "Référentiel des compétences professionnelles du Professeur des Ecoles stagiaire en fin de formainitiale" stipule, entre autres 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. (...) Il doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement."5
- La circulaire N°2001-150 du 27-7-20016 relative à "l'Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation", évoque quant à elle "L'analyse de pratiques, [comme] une démarche à privilégier...
- L'analyse de pratiques est également en **cohérence** avec des théories actuellement développées par les Sciences humaines telles que le constructivisme, le socioconstructivisme, l'interactionnisme, le méta-cognitivisme, l'analyse du travail...

A ce stade peut-être est-il nécessaire d'opérer quelques discernements...

Page 98 sur 133

⁵ Extrait de la *Note de service n°94271 du 16-11-1994*.

⁶ Publiée au BOEN n° 32 du 6 septembre 2001

Une pratique peut être...

traitée par son auteur/acteur	<u>ou</u> ⁷	par un tiers extérieur
observée	<u>ou</u>	décrite, racontée
de manière impliquée <u>ou</u> non-impliquée		par oral <u>ou</u> par écrit <u>ou</u> par image
l'objet d'un récit	<u>ou</u>	l'objet d'un discours (développement)
abordée en faits (ce qui est)	<u>ou</u>	abordée en phénomènes (ce qui est perçu)
traitée in vivo	<u>ou</u>	traitée in vitro
traitée <i>hic et nunc</i>	<u>ou</u>	traitée a posteriori
perçue subjectivement	<u>ou</u>	perçue objectivement
traitée consciemment	<u>ou</u>	traitée inconsciemment
analysée individuellement (auto)	<u>ou</u>	analysée collectivement (socio)
		avec des pairs ou des experts / ex-pairs
gérée en micro-analyse	<u>ou</u>	gérée en macro-analyse
	etc.	

Actes Séminaire Pôle Sud-Est des IUFM

 $^{^{77}}$: Le "ou" pouvant être également un "et/ou".

Lorsqu'il est question d'APP des conceptions et pratiques fort différentes peuvent donner un sentiment d'opacité ou "d'auberge espagnole". A y regarder de plus près, nous pouvons percevoir / repérer qu'une **pratique** peut être appréhendée de différentes façons comme le montre imparfaitement le cadre ci-dessus.

Sans pour autant nous engager dans une taxonomie, nous pouvons distinguer deux grands ensembles / catégories d'analyses :

- l'analyse de l'action située ;
- l'analyse de l'action sur récit, (d'aucuns diront "de l'activité"), et deux grands ensembles / catégories de modalités :
- l'analyse individuelle (seul ou avec l'aide d'un autre acteur);
- l'analyse groupale.

Parmi ces divers possibles le GFAPP se réfère, comme déjà évoqué, à de l'analyse, en groupe, de pratique faisant l'objet d'un récit en différé. Mais dès lors que l'on évoque l'APP en groupe il est possible d'identifier diverses modalités, ainsi : des Groupes de Parole (GP) aux Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP), en passant par les études de cas, les Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP), les groupes Balint, les Groupes d'Entraînement à l'Ana-Educatives lyse de Situations (GEASE), les Groupes d'Approfondissement Professionnel (GAP), les Groupes de Soutien au Soutien (GSAS), les Séminaires d'Analyses de Situations de Communication (SASCO), les jeux de rôle, les simulations, etc.

De fait le GFAPP est le fruitsynthèse issu de mon parcours personnel imprégné de groupes de parole (particulièrement en Pédagogie institutionnelle), de GAP dans la mouvance initiée par André de Peretti, de GEASE dans le cadre de l'Université Montpellier III, de GSAS

avec Jacques Lévine, d'un Groupe Balint hors institution Education nationale, de l'analyse clinique avec Mireille Cifali... le tout avec des apports de la Pédagogie institutionnelle (l'institution médiatrice, l'institué instituant...). Ce parcours qui, au départ, relève de la formation action m'a conduit progressivement, et après un repérage d'influences (courants de pensée) et de références (dimensions théoriques), à l'élaboration d'une définition du GFAPP et à l'explicitation de son protocole.

Avant d'expliciter le protocole de ce dispositif je rappellerai quels en sont les principes, l'objet de travail, les objectifs et la technique de base.

Les principes de base

La participation à un GFAPP est liée au respect de trois principes :

- Le volontariat
- L'assiduité
- La confidentialité

L'objet de travail

Le récit oral ou écrit d'une situation professionnelle vécue personnellement par un participant et qui lui pose question, voire problème est l'objet, la base du travail, de l'analyse et donc de la formation.

Ce récit se fait, dans un temps limité, sous forme d'expression libre laissée à l'initiative de l'exposant avec l'idée, empruntée à Michel de Certeau, que "L'écrin des pratiques, c'est le récit".

Les objectifs du GFAPP

Quels sont-ils ? Il s'agit certes, par l'analyse d'une situation évoquée, d'aider un acteur professionnel engagé à y voir plus clair en même temps que de permettre à d'autres acteurs non engagés :

- d'analyser une situation ;
- de mieux appréhender des situations analogues vécues personnellement;
- de se préparer (se former) à affronter des situations semblables à l'avenir;

 de comprendre par homomorphisme d'autres situations éducatives (adultes ou enfants);

Mais, l'objectif premier du GFAPP consiste à développer "un savoir analyser" (Cf. FERRY G., Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris, Dunod, 1983, p. 57) ET "un savoir faire analyser" des situations, d'où le "F" du sigle.

Le GFAPP n'est donc pas un groupe de résolution de problème, ni un groupe d'échange de pratiques, ni un groupe de conseils (donnés), encore moins un groupe de thérapie.

La technique

Elle repose sur les bases suivantes :

- → Une huitaine de séances de trois heures chacune, dans l'année.
- → Chaque séance est cadrée, délimitée par le temps (minuté), six phases, le contenu (situation professionnelle, éducative ou de formation) ainsi que par des règles de fonctionnement.
- → Des phases successives :
- Le rappel des principes et du fonctionnement du GFAPP et le choix de la situation qui sera exposée;
- Le temps de l'exposé d'une situation par un exposant volontaire ;

- Le temps des questions ;
- Le temps d'émission d'hypothèses et de recherche éventuelle du modifiable :
- Le temps de la conclusion par l'exposant;
- Le temps de l'analyse du dispositif et de son fonctionnement.
- → Une animation-régulation par un animateur compétent et volontaire.

Le protocole du GFAPP

Il se décline dans les six phases successives déjà esquissées et que je développerai séparément maintenant après avoir précisé qu'avant de démarrer toute séance, il est procédé à un "Quoi de neuf" d'une vingtaine de minutes (emprunté à la Pédagogie institutionnelle) où chacun peut donner l'information qu'il souhaite à l'ensemble des participants, en dehors de toute évocation d'une situation à exposer ; l'objectif de ce moment est double : permettre au groupe de se "ré-agglomérer" et permettre à chacun de passer d'une activité à une autre, comme par un sas.

PHASE 0 - Rituel de démarrage et choix d'un exposant

ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
Présente les objectifs et le déroulement du GFAPP. Permet, par négociation, le choix de la situation qui sera exposée puis analysée. Répartit le temps des différentes phases.		Les exposants potentiels proposent, avec un titre, le sujet de la situation qu'ils pourraient exposer.	5 à 10'

A noter que plusieurs modalités peuvent être utilisées pour procéder au choix de l'exposant, chacune présentant avantages et inconvénients selon les objectifs visés.

Sans les développer ici je signalerai le choix par l'animateur, par le groupe, par vote, par tour de rôle, par négociation entre les volontaires pour exposer, par choix pondéré...

PHASE 1 – Le temps de l'exposé

ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
Rappelle au besoin les consignes de temps et de contenu. Est garant du temps. Fait éventuellement reformuler la problématique.	Un volontaire présente le récit d'une situation professionnelle vécue qui lui a posé question, problème. (Possibilité de faire un retoursuite sur un récit traité lors d'une séance antérieure)	Écoutent.	10 à 15'

A noter que la situation exposée peut être une situation réussie, vécue positivement mais posant question de compréhension sur ce qui s'est passé et a conduit à cet état exposé. Préciser également que la situation peut évoquer toutes les facettes du métier (y compris la dimension didactique) et qu'elle sera prétexte à analyser une pratique professionnelle

PHASE 2 – Le temps des questions

.

ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
Distribue et régule les prises de parole. Peut intervenir pour recentrer les échanges, les orienter vers un niveau d'analyse non abordé. Est garant du temps et de la sécurité des personnes	Répond aux questions, s'il le souhaite. (pas de justification nécessaire en cas de non réponse)	Posent des questions à l'exposant pour recueillir plus d'éléments d'information sur la situation évoquée. ("vraies" questions et non conseils ou hypothèses déguisés) Niveaux d'analyse : groupe, valeurs, personne, institution, partenaires, société, finalités, etc.	30 à 45'

A noter que sur une séance, en moyenne, sont posées une trentaine de questions portant sur des champs (niveaux d'analyse) différents. Avec l'expérience l'éventail des champs explorés se diversifie et permet un meilleur recueil d'indices favorables à plus de pertinence dans l'analyse.

PHASE 3 – Le temps des hypothèses

.

ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
Rappelle que l'on ne donne pas de conseils, mais que l'on émet des hypothèses. Recentre, guide, veille aux différents niveaux d'analyse. Est garant des prises de parole, du temps et de la sécurité des personnes.	Écoute.	Travaillent sur <u>l'amont</u> et <u>le</u> <u>présent</u> de la situation évoquée. Émettent des <u>hypothèses</u> pour la <u>compréhension</u> et éventuellement pour une <u>re-cherche du modifiable toujours en amont</u> . Peuvent "rebondir" dans le même sens ou non sur des hypothèses déjà émises par d'auteres.	30 à 45'

A noter qu'il n'est pas question ici de résoudre la situation mais de tenter de comprendre pourquoi elle a pu se produire telle qu'elle a été explicitée par l'exposé et les questions, d'où le fait que le travail porte uniquement sur le temps de la situation décrite et sur son amont. De même la recherche du modifiable porte sur ce qui aurait pu être fait ou évité en amont afin que la situation n'en arrive pas là où elle en est arrivée. Une séance "classique" permet de faire émerger entre vingt et trente hypothèses (ce qui par définition est posé sous la thèse et donc appartient au doute, à l'incertitude).

PHASE 4 – Le temps de la conclusion

ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
Est garant de la consigne et du temps.	Reprend la parole et réagit à ce qu'il a entendu, dit ce qu'il veut, s'il le souhaite.	Écoutent.	0 à 5'

A noter qu'ici il n'est rien attendu de l'exposant. Cette phase permet d'une part de lui restituer la parole s'il souhaite (se) dire quelque chose, et d'autre part de clore le temps d'analyse de la situation. A partir de là aucune intervention ne sera plus possible à propos de la situation.

PHASE 5 – Le temps de la "meta-analyse"

ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
Participe à l'analyse du fonc- tionnement de ce GFAPP. Fait déterminer qui sera l'anima- teur du prochain GFAPP.	Participe à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP.	Participent à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP. (Un participant anime cette phase qui sera objet d'écriture réflexive)	5 à 30'

A noter que cette phase correspond tout particulièrement au "F" de GFAPP puisqu'elle est à la fois au service du "savoir analyser" pour chaque participant mais aussi du "savoir animer" une séance d'analyse en groupe pour ceux qui souhaitent acquérir, développer des compétences d'animateur. La "meta-analyse" portera sur des aspects que l'on pourrait qualifier de techniques (distribution de la parole, gestion du temps, reformulation, choix de l'exposant, etc.) mais aussi sur la posture de l'animateur (semi-directif, facilitateur, inducteur, neutre, etc.), sur la dimension éthique de l'analyse en groupe, etc.

Nb: les durées indiquées pour chaque phase sont calculées (répartition en fonction de la durée totale de la séance) et annoncées par l'animateur dès le début de la séance, la durée totale d'une analyse de situation pouvant varier de 1h 20' à 2h 30'. Sauf cas exceptionnel une seule situation est analysée par séance.

Formation

Noter aussi que dans la plupart des GFAPP un travail d'écriture réflexive (individuelle et/ou collective) est impulsé à partir de la "phase 5" pour déboucher sur des documents possiblement mutualisables. Dans ces documents on ne trouvera aucune analyse de situation mais des réflexions sur les effets produits par l'APP, sur les compétences et la posture de l'animateur, sur la posture des participants, sur les transpositions dans l'exercice du métier, sur les champs de la multiréférentialité, sur les concepts de neutralité, d'autorisa-

tion... sur la mise en œuvre de groupes d'APP, etc.

A ce stade de la présentation du GFAPP, il convient peut être de préciser que ce dispositif de "formation accompagnante" ne se suffit pas en soi et qu'il ne faut pas voir là un modèle unique de formation qu'il faudrait recommander en tant que panacée. Au-delà des effets qu'il peut produire en tant que tel, il doit (devrait) être articulé à d'autres modalités d'analyses de pratiques présentant également des intérêts, à d'autres types d'analyse (didactique, pédagogique, par observation...) dont

l'A.P.P. peut se nourrir par son approche multiréférentielle.

Le GFAPP, dans un principe de complémentarité, doit (devrait) être également articulé à d'autres dispositifs de formation (cours, stages, visites, écriture d'un mémoire, échanges de pratiques, résolutions de problèmes, etc.) ce qui, évidemment, nécessite de la part des formateurs un réel travail de concertation, un réel travail d'équipe et ce, plus particulièrement dans une (des) démarche(s) d'accompagnement professionnel.



Compte rendu des travaux de l'atelier "Vers des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP)"

Jean-Marie BOILEVIN, Elisabeth DUMAS-DELAGE IUFM d'Aix Marseille et Montpellier

Thèmes abordés dans l'atelier :

Multiréférentialité; Formation de formateurs; Clinique; Réflexivité; Accompagnement

Questions "fortes" soulevées dans l'atelier :

- Dans le type de dispositif présenté, la distinction entre hypothèse de compréhension et les conseils (de la part des participants ou de l'animateur du GFAPP) qui seraient cachés dans les interventions a été abordée.
- Quels changements apparaissent chez les stagiaires à l'issu de la participation à ce dispositif ?
- Face à l'injonction institutionnelle et face à l'effet de masse (APP

pour tous les stagiaires de formation initiale) :

- Comment passer d'un dispositif fonctionnant sur la base du volontariat à un public non volontaire ?
- Quel type de dispositif de formation de formateurs mettre en place? Peut-on être formateur sans avoir été formé?

Compte-rendu synthétique des travaux de l'atelier :

L'intervenant présente, à partir d'un diaporama intitulé: "L'APP en groupe, un dispositif de formation accompagnante", le dispositif qu'il utilise principalement en formation continue du 1° degré dans son académie.

A l'issu de la présentation, les participants interviennent :

 pour obtenir des précisions sur certains points :

Par exemple, à chaque séance du GFAPP, y a-t-il un retour sur les séances précédentes ? Quel est le nombre de participants à chaque GFAPP ? Quels sont les changements qui apparaissent chez les stagiaires ? Ils ont été relevés à partir d'une enquête menée par l'intervenant dans le cadre d'un travail universitaire. Des modifications individuelles ou des modifications de pratiques pédagogiques en classe ont été mises en évidence.

- pour témoigner : des collègues d'autres IUFM ont évoqué leurs pratiques et présenté des éléments de comparaison avec le GFAPP.
- pour faire des remarques et soulever des difficultés de généralisation de ce type de dispositif (cf. questions "fortes").



Atelier 9 : "Un dispositif d'accompagnement en PE"

AMIGUES René - ESPINASSY Laurence - SAUJAT Frédéric IUFM d'Aix MArseille

Place de l'analyse de pratiques dans le dispositif de formation des Professeurs des Ecoles (PE).

L'analyse de pratiques est un "objet" qui pose, de notre point de vue, plusieurs problèmes aux formateurs dans les IUFM.

On est d'abord confronté, avec l'analyse de pratiques, à une multitude de cadres de référence, plus ou moins explicites et souvent hétérogènes pour un même dispositif, et à une grande diversité de mises en oeuvre (Marcel & al., 2002). Les objets analysés dans les pratiques professionnelles sont bien sûr tributaires des options théoriques qui soustendent ces différentes approches, mais ils sont la plupart du temps situés dans l'interaction d'un enseiavec ses élèves gnant correspondent à certaines composantes du travail de l'enseignant, qui orientent le regard porté sur les pratiques. Notons qu'on laisse ainsi à la charge du stagiaire le soin de réarticuler ce qui, dans son activité, correspond à une unité dynamique et fonctionnelle. Par ailleurs, l'inscription de ces pratiques dans des milieux et des collectifs de travail est rarement prise en compte, et celles-ci sont considérées comme un donné, qui préexiste à l'analyse par laquelle on tente d'y accéder. Ajoutons enfin qu'au delà des différences liées aux cadres théoriques mobilisés, il apparaît une référence commune, là encore plus ou moins explicite, au modèle du "praticien réflexif", qui inspire de fait nombre de dispositifs proposés dans le champ de l'analyse de pratiques.

Cela pose le problème du statut de la réflexivité, dont les ressources semblent reposer pour ce modèle dans le face-à-face du praticien avec son expérience, et des rapports entre expérience et connaissance dans le développement des compétences professionnelles, plus particuliè-rement

des rapports entre langage et action. On voit mal comment, en restant dans les limites de ce modèle, on peut concevoir qu'un apprentissage en quelque sorte à contretemps de l'action, dans une situation différente, soit possible, puisque les connaissances construites dans l'action ne se disent pas et que symétriquement celles construites dans le discours n'investissent pas les pratiques: l'expérience n'est pas communiquée, elle est "professée" (Argyris, 1999).

Il nous semble qu'on ne peut lever ces difficultés qu'en tirant toutes les conséquences du fait que la formation est une activité autonome, un travail à part entière. Un travail qui, dans l'enceinte du centre de formation, porte sur l'expérience des stagiaires sur le terrain. Il s'agit donc de deux activités différentes, celle qui se déploie à l'IUFM et celle qui s'est réalisée sur le terrain, la première visant à offrir à la deuxième un nouveau contexte qui lui permette de se "réaliser" (au double sens du terme) autrement.

C'est la raison pour laquelle nous parlons d'analyse de l'activité de l'enseignant, et non d'analyse de pratiques : car l'analyse du travail d'un professeur stagiaire ne se réduit pas à chercher la bonne description de sa pratique professionnelle, à mettre en mots un objet qui serait déjà-là, en attente de conceptualisation. Elle vise bien davantage à permettre au stagiaire de faire l'expérience que décrire ce qu'il fait, c'est compliqué.

L'expérience professionnelle : un objet qui résiste à l'analyse.

En effet, s'il est une caractéristique constante de l'expérience professionnelle, c'est bien son opacité: pour l'observateur d'abord, mais pour le sujet à qui elle appartient également. Ses descriptions "spontanées" conduisent systématiquement ce dernier à rabattre ce qu'il fait sur ce qui est à

faire (voir par exemple Boutet, 1995; Daniellou & Garrigou, 1995).

Et même lorsqu'il parvient à s'affranchir de ce premier rabattement, la description de ce qu'il fait risque de masquer ce qu'il ne fait pas : la verbalisation du réalisé passe sous silence le non-réalisé, c'est à dire ce qu'il ne parvient pas à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il s'interdit de faire, voire ce qu'il fait pour ne pas faire ce qu'on lui demande de faire (Clot, 1999).

L'accès au réel de l'activité nécessite par conséquent la création d'un milieu de travail "extra-ordinaire", qui mobilise un collectif sur l'activité "ordinaire" de chacun : il s'agit d'un travail de co-analyse associant les stagiaires et le(s) formateur(s) dans un processus, une activité sur l'activité en quelque sorte, propre à "déplacer" cette dernière, tant il est vrai que "c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est" (Vygotski, 1978). C'est ce mouvement qui fait entrer en collision histoire personnelle de chacun des stagiaires, histoire collective du groupe auquel il appartient et savoirs de natures différentes. La formation peut alors fonctionner comme une machine à "recycler" les préoccupations des débutants dans des occupations transformées, en les aidant à pénétrer les sous-entendus du métier. Car l'objet de ce travail n'est autre que le métier en construction. Ce dernier constitue en effet pour les

Car l'objet de ce travail n'est autre que le *métier en construction*. Ce dernier constitue en effet pour les stagiaires une ressource collective permettant de réinscrire autrement le *vécu* dans des *possibilités d'agir nouvelles*.

Dans ce "milieu de travail" sur le travail des stagiaires, c'est la traver-sée de contextes différents qui enrôle l'activité de chacun des protagonistes dans des occasions nouvelles de se "réaliser". Y compris celle des formateurs, car pour eux également, comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau (Bakhtine, 1984).

En "dérangeant" le travail ordinaire des PE2, ils se donnent des opportunités d'étudier le mouvement de leur activité, provoqué par les "réarrangements" que suscitent leurs perturbations.

On sait que pour Vygotski (1994), la conscience n'est rien d'autre que l'expérience vécue d'expériences vécues. En organisant ce "redoublement" de l'expérience vécue, des méthodes "indirectes" comme l'instruction au sosie (Saujat, 2001) ou l'autoconfrontation croisée (Faïta & Mouton, dans ces actes), permettent aux PE2 un changement de statut : d'observés, ils peuvent devenir les observateurs de leur propre activité.

Le langage et les dialogues professionnels jouent donc un rôle décisif dans ce travail collectif sur le travail ordinaire des stagiaires: c'est cette activité dialogique qui rend en effet possible une "re-présentation" de l'expérience, en précisant qu'il faut entendre le préfixe "re" non comme un rappel au présent du passé, mais comme une reconstruction, une nouvelle présence de l'expérience passée dans le présent.

Enseigner, c'est une activité, dire comment l'on s'y prend pour réaliser telle ou telle action en est une autre. Le sujet se trouve entre deux contextes, celui de l'action vécue dans le passé et celui de l'action verbale présente adressée au formateur et/ou à ses pairs. Dans ce cadre, la verbalisation n'est pas conçue comme la simple explicitation des actions réalisées, mais comme une activité à part entière, par laquelle le sujet "réalise" ses actions dans une autre perspective

Accompagnement des formateurs dans l'analyse de pratiques

L'accompagnement à l'analyse de pratiques que nous avons mis en place consiste à utiliser avec les formateurs les mêmes méthodes qu'avec les PE2, car pour eux aussi si conduire des analyses de pratiques est une activité, dire comment ils s'y prennent pour le faire en est une autre

Nous travaillons donc avec des équipes de formateurs de GFP (groupe de formation professionnelle, comprenant un tuteur et des IMF) volontaires pour s'engager avec nous dans un travail de co-analyse de leur activité. Pour ce faire nous procédons à des instructions au sosie ou à des films de séances d'analyse de pratiques avec des PE2, par rapport auxquels nous faisons "ré-agir" les membres de l'équipe. En faisant revivre en différé à ces équipes des situations de formation vécues, notre objectif est de contribuer à mieux circonscrire le "genre" d'activité dans lequel inscrire l'analyse de pratiques, afin de soutenir et de nourrir le travail de formation dont elle fait l'objet dans notre IUFM. Nous entendons par "genre" un corps d'évaluations partagées, d'obligations communes, de manières de penser et de conduire l'analyse de pratiques constituant des références collectives provisoirement stabilisées, auxquelles chaque équipe puisse se tenir (à tous les sens du terme), et qu'en retour elle puisse faire évoluer en "y mettant du sien".

Les éléments dont nous disposons pour l'instant nous permettent de repérer quelques conditions favorables à la productivité du travail d'analyse de pratiques. Les indices d'une telle productivité sont pour nous à chercher dans un triple développement initié par le travail d'analyse :

- développement des situations examinées, par la remise en travail dont elles font l'objet de la part des acteurs (PE2 et formateurs),
- développement des sujets, engagé par la découverte des dimensions non réalisées ou non perçues de leur activité et la conception des façons de s'en libérer,
- développement du collectif, par la formalisation, la reconnaissance ou le dépassement des modalités communes de l'action.

L'effectivité de ce triple développement serait liée à la manière dont les formateurs parviennent à aider les PE2 à explorer le réel de leur activité, c'est à dire non seulement ce qu'ils ont réalisé, mais aussi ce que leurs tentatives passées recèlent d'activités contrariées, empêchées, suspendues ou échaffaudées. La mise au travail, dans la co-analyse, de ces préoccupations qui tissent les "occupations" des débutants peut, sous certaines conditions, permettre un bouclage entre mouvement de la conscience et développement du pouvoir d'agir des PE2 : à l'instar de ce qui se passe devant un échiquier, je vois autrement, je joue autrement, disait Vygotski. Au rang de ces conditions nous semble figurer, du côté de l'activité formateurs, la possibilité d'instaurer ce que nous proposons d'appeler un double étayage. Cette condition nous est apparue plus particulièrement à l'occasion d'un travail approfondi de préparation et d'analyse d'une séance d'analyse de pratiques avec une des équipes que nous accompagnons. Le travail de préparation a consisté à visionner, avec l'équipe de formateurs, le film de l'activité d'un PE2 qui devait servir de support à la séance avec un groupe dont ce PE2 ne fait pas partie. Nous avons procédé en transposant règles du ieu l'autoconfrontation croisée, c'est à dire que la consigne donnée pendant le visionnage du film consistait à faire des arrêts sur image à l'initiative de chacun des participants (formateurs et "accompagnateurs") chaque fois qu'il souhaitait réagir ou faire réagir. Pour nous ce dispositif visait à mobiliser l'expérience des formateurs à travers une co-analyse du film, et plus particulièrement à faire "parler" le métier des IMF présents. Puis nous avons filmé la séance d'analyse de pratiques conduite avec les PE2 selon les mêmes modalités, un des formateurs ayant la charge d'arrêter le visionnage par l'intermédiaire de la télécommande à la demande de chacun des participants. La co-analyse (formateurs et "accompagnateurs") de cette séance a fait apparaître qu'il était nécessaire que les formateurs étayent l'activité des PE2, en mettant sous leur regard choses qui s'y dérobent d'habitude, en les sollicitant à "réagir" à leur activité "ordinaire" (en s'appuyant pour ce faire sur le travail de préparation préalable), mais qu'en retour ces derniers étayaient l'activité des formateurs par leurs "ré-actions", en aidant ceux-ci à reconnaître des préoccupations qui leur avaient échappé et sur lesquelles ils pouvaient à leur tour "ré-agir" dans le travail de co-analyse avec les stagiaires. Ces activités réciproquement étayées semblaient permettre un double travail de décontextualisation des compétences des stagiaires (en entendant par là non seulement ce qu'ils ont fait mais aussi ce qu'ils ont

esquissé, inhibé ou encore ce qui leur a échappé) et de contextualisation des connaissances susceptibles de devenir pour eux des instruments d'action. On peut soutenir que s'est ouverte dans ces conditions, pour le collectif de PE2, une zone de développement professionnel potentiel grâce à l'étayage du collectif de formateurs.

Mais si nous insistons sur cette idée de double étayage, c'est pour mettre en avant les bénéfices que peut trouver le collectif de formateurs luimême dans ce type de séances. En effet, c'est en enrôlant les PE2 dans le travail de co-analyse qu'il se donne l'opportunité de mieux comprendre le fonctionnement de ces derniers, ce qui organise leur action (leurs "occupations"), à partir du développement de leur activité, qui passe par la mise en travail de leurs "pré-occupations" et leur recyclage dans des "occupations" renouvelées.

Nous formulerons pour conclure deux remarques :

Nos efforts pour accompagner les équipes volontaires de GFP dans la fabrication d'un "genre", ne doit pas conduire à regarder ce dernier comme un réservoir de bonnes pratiques pour analyser les pratiques des PE2. Il faut plutôt considérer le genre comme un répondant collectif avec lequel chaque équipe puisse entrer en dialogue, quitte à *retoucher* celui-ci au contact des inattendus des situations de formation, ce qui nous paraît être la meilleure manière d'éviter de ramener le genre à un objet intangible et de maintenir (au sens d'un

travail de maintenance qui incomberait à chaque équipe) sa plasticité. Cela nécessite d'organiser des confrontations entre les équipes autour du travail d'analyse de pratiques, afin d'assurer la productivité des rapports entre élaboration "générique" et recréations "stylistiques" qui méritent d'être mises à leur tour en patrimoine. Ce qui nous conduit à notre deuxième remarque.

Une des leçons de ce travail d'accompagnement pourrait résider dans l'intérêt que nous trouvons à repenser la formation de formateurs à partir de l'analyse du travail de ces derniers. En effet, s'il s'agit bien d'aider les formateurs à se servir de leur expérience pour faire d'autres expériences, alors il faut pouvoir travailler avec eux, à l'instar de ce qui est fait avec les PE2, sur les discordances entre leurs "pré-occupations" et les "occupations" auxquelles les confronte leur activité de formateur en IUFM: il leur faut à eux aussi "recycler" leurs préoccupations dans des "occupations" à travers lesquelles ils retrouvent ou développent leur pouvoir d'agir de formateur. Ce travail ne saurait donc se concevoir sans eux, ou à partir d'une prescription, fût-elle "scientifique", sur ce que devrait être une bonne analyse de pratiques. Mais ce travail ne peut se concevoir non plus sans un milieu de travail spécifique, qui fasse de l'activité "ordinaire" de formation un objet de réflexion collective : c'est selon nous une des tâches de la formation de formateurs que de pourvoir à la constitution de tels milieux de co-analyse.

Bibiographie

Argyris, C. (1999). Apprendre à apprendre aux plus doués. Harvard Business Review. Le knowledge management. Paris: Editions d'organisation (pp. 107-142).

Boutet, J. (1995). *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Daniellou, F. & Garrigou, A. (1995). L'ergonome, l'activité et la parole des travailleurs. In J. Boutet (Ed.). Paroles au travail. Paris: L'Harmattan.

Marcel, J-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M.(2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

Saujat, F. (2001). Quand une PCL 2 EPS "instruit son sosie" de son expérience... Actes du Séminaire des IUFM du pôle Sud Est, Montpellier, 24-25 octobre.

Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Process.* Cambridge & London: Harvard University Press.

Vygotski, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 35-47.



Compte rendu des travaux de l'atelier "Un dispositif d'accompagnement en PE"

Claude SOUM IUFM de Montpellier

Thèmes abordés dans l'atelier

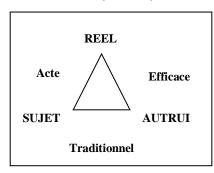
Milieu de formation, accompagnement d'équipes de formateurs, dispositif de formation des PE2

Compte-rendu des travaux de l'atelier :

L'analyse d'activités pour des professeurs débutants, des PE2, vise à développer leur <u>efficacité</u>, leur capacité d'agir, d'où l'intérêt porté aux techniques du métier.

Les gestes professionnels comme techniques du métier

"La technique, c'est un acte traditionnel efficace" (MAUSS)



Formateurs, PE mettent la main dans le cambouis afin d'être efficaces, avec le recul du groupe (autrui).

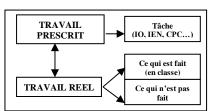
Comment analyser ce travail?

1. Une analyse du travail : l'entretien d'explicitation

Se centrer sur l'efficacité avec le souci du détail (analyse vidéo par exemple) peut mettre en valeur les techniques face aux problèmes rencontrés.

<u>Une difficulté apparaît</u>: le travail se voit mais l'activité ne se voit pas à l'œil nu; il faut un outil pour la pénétrer.

En ergonomie (travaux de VERMERSCH) il y a un distinguo entre le travail prescrit et le travail réellement fait. Les variations obtenues dans le feu de l'action correspondent à un compromis.



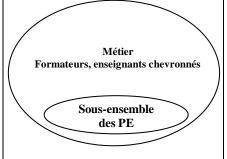
Analyser l'activité, c'est mesurer l'écart entre PRESCRIT et REEL en mettant en valeur les choix effectués. La notion d'activité empêchée, contrariée, est fondamentale, pour les PE et les formateurs.

Mise en œuvre du dispositif:

On ne parvient jamais à remonter à l'activité telle qu'elle s'est effectivement réalisée. C'est en créant une nouvelle activité dans un milieu différent avec description à des pairs et des formateurs (cadre énonciatif, GAP) que l'on va revivre une situation. L'écart entre le "fait" et le "dit" est mobilisateur d'un développement et donne le pouvoir d'agir en différé dans sa classe à nouveau.

VYGOTSKY dit, quant à la prise de conscience : "devant l'échiquier, je "vois" autrement, je joue autrement".

Le collectif est marqué par le genre professionnel, par des manières de faire, de dire le métier, que chacun retravaille.



Les formateurs cherchent à identifier les gestes professionnels efficaces pour les débutants. Les PE découvrent de gros écarts entre l'image idéale du métier et le souci d'efficience.

Un exemple d'entretien d'explicitation :

L'analyse du film : "Première classe" coproduc. AMIP / France3

Faut-il donner des recettes aux formés ? Il leur est pourtant impossible de tout inventer. COMENIUS, JB de la SALLE ont décrit un capital professionnel (contrôle du regard, usage du silence...). Faut-il s'en priver ?

2. Une démarche d'analyse : l'instruction au sosie

La technique de l'instruction au sosie provient d'un médecin italien Yvan ODONNE et a été développée par la FIAT, puis reprise par Yves CLOT, psychologue du travail à la CNAM.

Le formateur demande à l'instructeur (l'analysé): "Tu imagines que je suis ton sosie et que je suis amené à te remplacer demain dans ta classe sans que personne ne découvre la substitution".

Technique:

- Se projeter dans la situation à affronter et la conduite à tenir
- Creuser le plus possible dans les détails
- Ouvrir sur des pratiques différentes
- Ne pas forcer: "Ne fais surtout pas ça avec mes élèves"
- L'instructeur tutoie le sosie
- Le sosie parle à la première personne.

Exemple de thème d'instruction au sosie : Avant la focalisation sur le "faire apprendre", pointer :

- La gestion des déplacement des élèves avant la classe (rangés, bruyants...);
- Les faire entrer;
- Se faire écouter ;

- Faire comprendre la tâche;
- Mettre les élèves au travail;
- Faire qu'ils y restent ;
- Faire qu'ils apprennent.

Questions soulevées dans l'atelier :

• Comment et avec quelles précautions procéder à l'analyse du film : "La première fois" ?

- Qu'est-ce que la technique de l'instruction au sosie ?
- Doit-on lister les gestes professionnels efficaces pour les débutants ?
- Faut-il mener une analyse de pratique sur "ce qui a marché" et sur "ce qui n'a pas marché" ?
- Peut-on associer dans un temps limité sur l'année, deux démarches du type entretien d'explicitation et instruction au sosie?



Atelier 10 : "Comment faisons-nous écrire nos stagiaires PE PLC ?"

André DUNNY IUFM de Lyon

cun compte rendu écrit de cet atelier sur l'écriture n'a été communiqué pour les actes.

u



Atelier 11 : "De l'analyse de séquence à l'analyse de pratiques"

Odile IMBERT IUFM de Nice

Tet atelier a été proposé en déd'année 2002-2003 par l'animatrice, à l'I.U.F.M. de Nice, dans le cadre de la formation des formateurs à l'Analyse de pratiques. Il s'adressait à un public peu ou pas informé, et visait à introduire une clarté conceptuelle, préalable à un travail plus approfondi sur l' "Analyse de pratiques". En effet, cette expression, souvent utilisée pour obéir à un effet de mode, recouvre les pratiques de formation les plus diverses, allant du conseil ou du soutien à la prescription éclairée. Quelle que soit par ailleurs la légitimité de ces pratiques à des moments déterminés de la formation, il s'agissait de les démarquer nettement d'une autre approche centrée sur la logique de l'action et de l'acteur luimême.

Le P.I.U.F.M. qui animait cet atelier a choisi de partir d'une situation réelle vécue sur le terrain, afin de dessiner pour ainsi dire "en creux" le paradigme de l'Analyse de pratiques.

1. PRÉSENTATION DES OBJECTIFS DE LA SÉQUENCE DE FORMATION

(tels qu'ils ont été proposés aux collègues formateurs en début d'année) :

Au terme de cette demi-journée, les collègues :

- auront pris la mesure de l'écart qui sépare les dispositifs actuels de formation, de l'Analyse de pratiques;
- auront construit une représentation plus claire de l'"Analyse de pratiques" ou enrichi leur définition de celle-ci;
- seront prêts à s'engager dans une démarche collective privilégiant l'analyse de pratiques comme outil de professionnalisation des futurs professeurs des Écoles (modèle du "praticien réflexif").

2. PREMIÈRE TÁCHE: ANA-LYSE D'UN ENTRETIEN POST-SÉQUENCE.

2.1. Présentation.

Cet entretien a été réalisé lors du stage en tutelle PE2, dans le cadre de l' "ancrage terrain": au cours de la 2e et de la 3^e semaines de stage, les Professeurs des Écoles stagiaires reçoivent la visite de formateurs I.U.F.M., qui assistent à une séance de classe et ont, à la suite de la séance, un entretien avec le stagiaire qui l'a réalisée, en présence des co-stagiaires et du P.E.M.F. titulaire de la classe. Exceptionnellement. deux formateurs I.U.F.M. (un P.I.U.F.M. et un inspecteur-professeur) intervenaient conjointement ce jour-là sur le terrain.

La séance qui a servi de support à cet entretien a été menée dans un CM1-CM2. L'entretien a été filmé en caméra fixe.

2.2. Visionnement du début de la cassette, afin de contextualiser l'entretien : disposition spatiale des protagonistes, etc.

2.3. Par petits groupes, travail sur un passage du script de la séance (Cf. document 1 ci-après).

Consigne: pointez ce qui, dans la situation qui vous est proposée, vous paraît relever de l'analyse de pratiques ou, au contraire, vous semble être son opposé.

Chaque groupe nomme un rapporteur et produit un transparent.

2.4. Restitution en grand groupe.

Notes jetées sur un transparent pendant les C.R. des groupes :

a) Groupe 1:

 Analyse "à chaud", contraire au principe même de l'analyse de pratiques.

- Le dispositif technique (disposition spatiale induite par la présence de la caméra) ne permet pas une "rencontre".
- Absence de cadre.
- Poids des mots ("corrida").
- La "paix sociale" pourrait venir du PEMF, muet durant tout cet épisode
- La longueur des interventions de la stagiaire diminue au fil des pages.

Conclusion : pas d'analyse de pratique.

b) Groupe 2:

- Pas de cadre. Absence de protection de tous les protagonistes.
- Pas d'écoute.
- Temps de parole inégal. Stagiaire souvent réduite au silence. Se borne à répondre à des <u>questions</u>. C'est l'I.E.N. qui soulève les problèmes.
- On est dans le contrôle, l'écart à la norme, le jugement ("la lubie de cette collègue").
- Pas d'hypothèses, de pistes de recherche.
- Pas d'analyse de pratique.

c) Groupe 3:

Quelques éléments d'analyse de pratique ("donner la parole à l'acteur"), assez rares.

d) Analyse du formateur :

Ce qui frappe au début de l'entretien, ce sont tout d'abord les enjeux de pouvoir. Le début de l'entretien a pour but de fixer les rôles et places respectives de chacun. Visiblement, l'I.E.N. veut s'assurer la maîtrise du dispositif de communication. Il initie l'entretien, s'y installe, propose d'autres règles de communication lorsqu'il n'est plus "maître du jeu". La stagiaire, elle, tente désespérément de fixer d'autres règles : interpellation indirecte des autres stagiaires, du P.E.M.F., sans effet...

L'ordre dans lequel les différentes catégories de formateurs prennent la

parole suit l'ordre hiérarchique, la longueur des interventions également (cf. la suite du script).

Le contrat de communication, fixé par l'I.E.N. au départ, manque de clarté (c'est un des différences majeures avec l'analyse de pratiques : G.E.A.S.E ou entretien d'explicitation).

Au cours de l'entretien, les formateurs ont recours à une maïeutique, menée à partir des dysfonctionnements qu'ils ont pointés au cours de la séance. La stagiaire, le plus souvent dans une situation de <u>justification</u> de sa pratique, est contrainte de donner des réponses à des questions majoritairement fermées (quand le formateur ne donne pas lui-même la réponse juste après avoir posé la question!).

3. DE L'ANALYSE DE SÉQUENCE À L'ANALYSE DE PRATIQUES.

3.1. Le formateur présente sous forme de transparent les caractéristiques des dispositifs d'analyse de pratiques (Cf. document 2 ci-après).

3.2. Question (oral, collectif):

Quels changements faudrait-il opérer dans la situation étudiée précédemment pour en faire une véritable analyse de pratiques ?





ENTRETIEN POST-SÉQUENCE

- P.I.U.F.M.: On va pas s'éterniser... (inaudible).
- P.E.S.: C'est bon? Quand vous voulez...
- I.E.N.: Il s'agit d'un travail (inaudible)... et on va examiner cet objet, ce matériau que chacun a vu avec ses propres filtres, sa propre histoire personnelle et professionnelle. Alors, ce qui est délicat dans cette opération, c'est que ça risque de ressembler à une visite de stagiaire en relation duelle où, là, il y a une... un travail sur la séance elle-même et puis une centration sur la personne en tant que professionnel, hein, pour essayer de donner des conseils, de faire repérer un certain nombre de choses, et que ensuite la personne puisse engager des transformations par elle-même. Or, là, on n'est pas dans cet objectif-là. Il s'agit pas de dire : vous aurez un certain nombre de transformations à envisager, hein? Ça ne veut pas dire que ca ne peut pas exister, mais si dans le cours de l'entretien on évoque des choses qui sont un peu plus personnelles, c'est pour mieux faire avancer l'ensemble du débat, mais c'est en rien pour...(inaudible) et encore moins, bien entendu, pour participer à l'évaluation. D'ailleurs, je ne connais même pas votre nom et... (rires). Voilà, bon, alors...
- P.I.U.F.M.: Ces précautions oratoires étant prises... (rires), la corrida commence!
- I.E.N.: Alors on pourrait vous demander à vous en premier, peutêtre, ce que vous avez repéré dans le dispositif qui fonctionnait bien et ce qui pouvait poser problème, et puis on vous coupera sans doute la parole, n'importe qui, pour...
- P.E.S.: Bon, ben euh, sur ce que j'avais prévu euh... je suis arrivée à... à la trace écrite et à la mise en valeur de ce que je voulais faire apparaître et là, je suis contente. Maintenant... sur la manière de le faire, c'était quand même directif. Il faut l'être à un moment, mais peutêtre qu'il y avait d'autres façons de

- faire. J'attends même des avis des copines, puisqu'elles n'étaient même pas au courant de ce que je...
- I.E.N. : Vous n'avez pas préparé en commun cette séance ?
- P.E.S.: Non, parce qu'en fait ça a été délicat... Je ne comprenais pas très bien ce à quoi je voulais arriver... En fait, je savais que je voulais travailler sur la correspondance, sur cette fiche descriptive, sur l'importance des pronoms dans le véhiculage du sens, mais jusqu'à pas longtemps, c'était encore très flou pour moi, sur la manière et sur le comment. Comme j'ai été aidée au début par Monsieur X. (P.E.M.F.), je voulais avoir un œil extérieur aussi, et cette fois ce sera les... les copines.
- I.E.N.: Vos objectifs, là, c'étaient ceux-là (lit la fiche de préparation): "comprendre l'intérêt et utiliser à bon escient la répétition et l'utilisation des anaphoriques dans une fiche de fabrication".
- P.E.S.: Oui, implicitement, c'était comprendre le véhiculage du sens, en fait.
- I.E.N.: Voilà. Justement on pourrait partir de ça pour essayer de voir s'il y a eu des moments où cet objectif n'était pas totalement perçu par les enfants.
- P.E.S.: Oui. Je leur ai pas dit clairement. Je leur ai dit que je voulais compléter la grille, qui était déjà élaborée. En fait, c'est par mes questions que j'ai essayé de faire venir des remarques et des données intéressantes, et essayé de rebondir dessus.
- I.E.N.: Et est-ce qu'on a repéré quelques moments où des interventions d'un enfant, ou plusieurs, montraient que ... ils n'étaient pas sur la même longueur d'onde ?
- P.E.S.: Peut-être au début lorsque... En fait, c'était pour les remettre dans la grille, leur refaire prendre conscience des caractéris-

- tiques déjà mises en place, et c'est vrai que j'avais posé une question... il y avait deux questions dans ma consigne, et ils se sont limités au départ à faire le rapport entre leur fiche pré-écrite et leur document. Dans ma préparation, j'ai appelé ca "l'amorce et l'accroche". C'était pour les remettre dedans, en fait, parce que déjà je... C'était quand même... Ça venait beaucoup de moi, la deuxième partie. C'est moi qui faisais les remarques, puisque j'ai pu rebondir juste sur le fait qu'ils devaient différer ça (inaudible)... la simplicité de la fiche. Donc je savais qu'il y avait beaucoup de choses qui allaient venir de moi, donc au départ je voulais que eux soient dedans aussi, que ce soit pas uniquement des choses que je donnais (inaudible)... mais c'était pour essayer de les raccrocher, et les mettre dans la situation de la correspondance, de la fiche prescriptive et...
- I.E.N.: Hum. Et est-ce que vous, peut-être, avez entendu ou vu des moments, des actions, des propos qui renvoyaient à, justement, une erreur... une erreur d'interprétation des enfants... de certains enfants. Enfin, moi, j'ai entendu deux fois... je crois que vous avez dit...
- P.E.S. :... le déterminant.
- I.E.N.: Non, moi je parle de manière beaucoup plus globale. Ces objectifs-là, est-ce que tous les enfants les avaient... Bon, vous avez dit: il y a eu une évolution au début, bon, et puis petit à petit ils ont compris. Mais il me semble que par deux fois vous avez été amenée à dire que on n'était pas en techno...
- P.E.S. :... en technologie.
- I.E.N.: Bon, alors, qu'est-ce que ça peut vouloir dire, ça? Que vous soyez obligée de dire ça, c'est intéressant.
- P.E.S.: Ben moi je pense... Je vais prendre dans le sens que l'écrit que je leur ai donné, finalement... Le but

recherché, c'est que en le lisant, ils ont eu envie de faire.

I.E.N.: Tout à fait. Et alors là, estce qu'ils n'étaient pas un peu dans une double contrainte, ou en tout cas entre les types de conviction et les types de responsabilité?

P.E.S.: Peut-être que j'aurais dû bien préciser que, là, on s'occupait de la lecture et de la compréhension de cette fiche et prévoir... honnêtement je l'ai pas prévu, de leur laisser à disposition cette feuille, et de leur laisser le temps de le faire. Mais si j'avais dit au départ qu'on aurait un temps pour ça, pour le faire, à ce moment-là, ils auraient été plus à l'écoute de ce que je disais, oui c'est vrai.

I.E.N.: Alors on pourrait peutêtre... il y a quelque chose de généralisable, hein? Est-ce qu'on peut se souvenir de la façon dont vous avez présenté cette... activité?

P.E.S.: Je crois qu'au départ, j'ai dit que... on allait travailler sur... sur la fiche de fabrication... de leur carte animée, et que le but de cette séance était de compléter la grille des caractéristiques pour...

I.E.N.: Oui, quelque chose comme ça. Mais, pour quoi faire?

P.E.S. : C'est vrai que là, j'ai pas spécifié...

I.E.N.: C'est resté en vous, le "pour quoi faire". Donc aujourd'hui, la lubie de cette collègue, c'est de nous faire... Vous voyez ?

P.E.S.: Non, parce qu'il y a un projet... (regard vers le P.E.M.F.).

I.E.N.: Justement, donc, il faut vous situer par rapport à ça. En quoi ça va nous aider? C'est tout, hein.

P.E.S.: Euh, j'avoue que j'y ai pensé, et la dernière fois quand je...(s'adressant au P.E.M.F.) qu'est-ce que j'ai fait? Ben, c'est moi qui ai aidé à l'élaboration de la première grille, qui ai fait avec eux les différents textes prescriptifs, et là j'ai pris le temps, c'est vrai, de le répéter: votre projet, c'est d'écrire aux correspondants la fiche de fabrication. Pour cela, on va faire la fiche de fabrication, et pour cela on va apprendre à faire une fiche de fabrication. Mais c'est vrai que là, je...

I.E.N.: Et, en plus, vous nous dites que votre objectif, c'est autour de la pronominalisation. Donc, il faut aussi qu'ils soient au courant, sinon...

P.E.S.: Au départ, j'ai... consciemment, j'ai dit simplement "compléter la grille". J'ai pas, j'ai pas...

I.E.N.: Non, mais si on sait qu'en complétant cette grille, on débouchera sur des acquis nouveaux en grammaire qu'on pourra réutiliser quand on produit des textes ou pour mieux comprendre ce qu'on lit, ça éclaire toute la séance. Parce que vous, vous avez tout ça en tête, mais eux, ils sont comme...

P.E.S.: ...comme vous!

I.E.N.: Comme nous, là, ils attendent de voir ce qui se passe. Et alors, s'il n'y a pas toute cette cohérence qui est indiquée dès le départ, c'est difficile, c'est plus difficile pour eux à suivre, d'où après, quand ils sont fatigués, ils partent sur une autre piste.

P.I.U.F.M.: Oui, on était dans l'implicite.

I.E.N.: Voilà..

P.I.U.F.M.: En plus, quelle est l'attitude spontanée d'un enfant en face d'une fiche technique, et quelle est l'attitude que vous leur avez demandée?

P.E.S. : Je leur ai demandé de lire, et... de faire une analyse de leur lecture.

P.I.U.F.M.: Oui, autrement dit? D'habitude, une fiche technique, elle est destinée...

P.E.S. : C'est lire pour faire.

P.I.U.F.M.: C'est lire pour faire, et là, qu'est-ce que vous leur avez demandé comme tâche? Pas lire pour faire, ni lire pour savoir ce qu'il y a écrit...

P.E.S. : Je leur ai demandé, je leur ai spécifié de lire pour essayer de

relever les caractéristiques, ou des caractéristiques, qui pourront après nous servir pour écrire, pour que les receveurs du message...

P.I.U.F.M.: Oui, d'accord, c'est l'emboîtement des objectifs dont parlait Monsieur X. (I.E.N.). Mais quelle position de lecteur devaientils adopter dans cette situation? Est-ce que c'est clair comme question?

P.E.S.: Position de lecteur, je comprends pas.

P.I.U.F.M.: On lit pour des tas de choses, hein? On lit pour prélever des informations, on lit pour réaliser. Là, quelle attitude était requise, une attitude qui n'est pas du tout évidente, même pour nous, d'ailleurs?

P.E.S.: C'était lire, ben, pour comprendre.

I.E.N.: Bon, on va peut-être vous laisser un petit peu tranquille, et puis voir avec les autres collègues...

P.I.U.F.M.: Mais attends, (rires) elle est tout à fait capable de répondre!

P.E.S. : Je leur demandais une analyse, finalement, pour qu'ils puissent généraliser.

P.I.U.F.M.: Oui, oui, ça renvoyait aux caractéristiques de la fiche technique, et ça, ils l'ont parfaitement compris, qu'ils devaient rabattre les critères de la grille sur les fiches que vous leur avez distribuées. Autrement dit, ils étaient dans quelle position... de lecteur? Je persiste et je signe! Lire pour évaluer la pertinence d'un message, ça renvoie à quel type de compétence, ça, de méta-compétence? Juger de la "compréhensibilité" (je sais pas si ça se dit) d'un message...

P.E.S.: Ben, c'est... c'était vérifier leur polyvalence de lecture.

P.I.U.F.M.: Je suis d'accord. Ils étaient en position "méta", hein, comme on dit dans notre jargon. Ils étaient "au-dessus". Ça veut dire qu'ils devaient pas prendre le texte au premier degré, mais au deuxième degré.

P.E.S.: Voilà, voilà.

P.I.U.F.M.: D'accord? La position "méta". Ce qui n'est absolument pas naturel ni spontané. Je dis pas

qu'il faut pas le faire. Faut voir que c'était difficile. Bon, j'arrête làdessus.

DOCUMENT 2

L'ANALYSE DE PRATIQUES COMME CHANGEMENT DE POSTURE

ANALYSE DE SÉQUENCE	ANALYSE DE PRATIQUES
Le contrat de communication n'est pas toujours explicite.	Le contrat de communication est posé dès le début de l'entretien. L'animateur en est le garant.
Se réfère à une attente institutionnelle, à une "norma- lité" (M. ALTET, 1991).	On est dans la " normativité " (M. ALTET, 1991), création de normes par les formés eux-mêmes, dans des limites définies.
Le formateur a en tête des pratiques modélisées, qui sont souvent celles qu'il aurait eues à la place du stagiaire.	Pas de modèle a priori. Penser la pédagogie comme un problème "ouvert" (Ph. PERRENOUD).
Modèle prescriptif et évaluatif.	Le formateur s'abstient de tout jugement évaluatif.
Une "analyse forcée"; une "prescription argumen- tée" (S . NADOT).	Une "auto-analyse assistée par un professionnel dans un groupe lié par un contrat" (Ph. PERRENOUD).
Modèle applicationniste : la pratique est la mise en œuvre de la théorie.	Ce sont les formés eux-mêmes qui produisent des mo- dèles d'intelligibilité, pour revenir ensuite à la pra- tique.
Théorie → Pratique.	Pratique → Théorie → Pratique.
	Modèle du " praticien réflexif ".
	L'A.P. permet de construire le "savoir analyser" comme méta-compétence (M. ALTET, 1996).
Conseils à visée souvent pragmatique (algorithmes de résolution qui ont fait leurs preuves).	Hypothèse de la complexité de la situation pédago- gique → approche multiréférentielle. Outils d'analyse empruntés aux Sciences humaines (sociologie, psycho- logie, psychanalyse), mais aussi ergonomie, psycholo- gie du travail etc.
	Engagent un processus de changement qui passe par la prise de conscience.



Compte rendu des travaux de l'atelier "De l'analyse de séquence à l'analyse de pratiques"

Dominique SIMONET, Hervé LEON IUFM de Lyon et Montpellier

Thèmes abordés dans l'atelier :

L'analyse de pratiques comme changement de posture.

L'objectif de cet atelier est de clarifier ce qu'est *l'analyse de pratiques*, par opposition à d'autres formes d'interventions sur le terrain (conseils à visée pragmatique, jugement, soutien emphatique, etc.).

Questions "fortes" soulevées dans l'atelier :

Les différences entre analyse de séquence et *analyse de pratiques*.

L'analyse de pratiques peut-elle remplacer l'analyse de séquence ou bien est-elle complémentaire ?

Les temps de *l'analyse de pratiques* . Les statuts des intervenants .

Compte rendu synthétique des travaux de l'atelier :

Odile IMBERT propose aux participants le script d'un entretien postséquence lors d'un stage de pratique accompagnée qui met en scène outre la stagiaire, un IEN, un PIUFM, un IMF, et d'autres PE2.

La consigne donnée aux participants est de relever dans cet entretien ce qui pourrait relever de *l'analyse de pratiques* ou bien d'un autre domaine. Le groupe se scinde en quatre sous-groupes pour effectuer la tâche.

Synthèse des groupes :

L'étude du document montre que l'on n'est pas face à une séance *d'analyse de pratique* pour les raisons suivantes :

- Le cadre proposé par l'IEN est très flou, il n'est pas tenu et ne présente pas de protection des acteurs.
- Il n'y a pas d'écoute (exemple, on annonce que l'on pourra "couper la parole")
- Le temps de parole est monopolisé par l'animateur institutionnel (40 % du temps)
- Les problèmes sont relevés par l'IEN et le PIUFM et non par la stagiaire ; il n'y a pas d'hypothèses émises mais "extorsion de problèmes".
- Des jugements sont émis.
- L'entretien a lieu "à chaud", il n'y a pas de prise de recul par rapport à la séance.
- Le stagiaire n'a pas statut de sujet, il n'est pas dans l'analyse de sa séance mais dans la justification de son activité.

Pour l'animatrice, les enjeux de pouvoir entre les acteurs sont énormes, le début de l'entretien fixe les places et les rôles de chacun ; l'ordre de prise de parole suit cet ordre hiérarchique. Pourtant, les groupes ont relevé qu'au début, la stagiaire était plutôt sur l'analyse de pratiques (questionnement sur sa manière de faire entrer les élèves dans l'apprentissage "sur la manière de faire, c'était quand même très directif", sur le flou de son objectif "je ne comprenais pas très bien ce à quoi je voulais arriver"), mais son interlocuteur avait d'autres préoccupations et a orienté la discussion en ce sens.

Conclusions:

Le groupe semble avoir bien cerné les éléments constituant une *analyse de pratiques* qui consiste en quelque sorte à donner la parole aux acteurs, pour qu'ils clarifient et construisent leur pratique.

Cependant ils ne conçoivent pas *l'analyse de pratiques* comme une activité pouvant se substituer aux autres (ex. visite-conseil) mais venant en complément.

Enfin le document présenté ne doit pas être pris comme référence pour comparer les avantages de *l'analyse de pratiques* par rapport à une visite de bilan tant l'entretien est apparu caricatural, mais comme le point de départ d'une réflexion.

L'analyse de pratiques serait une démarche générale, différée, en référence au métier, faite par le stagiaire et ses pairs accompagnés par un expert (qui est aussi parfois "ex-pair", P. ROBO).

L'analyse de séance serait, pour sa part, plus technique.



Atelier 12:

"Place de l'analyse de pratique professionnelle dans le GSIP (Groupe de suivi et d'intégration professionnelle)"

Monique et Pierre PRE IUFM de Lyon

R ésumé de présentation de l'atelier :

A partir de notre expérience "personnelle" lyonnaise de la mise en place des G.S.I.P, mise en évidence de l'utilité de la mobilisation de différentes grilles de lecture pour analyser une situation éducative (éthique, relationnelle, pédagogique) à partir d'une méthodologie stabilisée.

Le G.S.I.P

Le Groupe de Suivi et d'Intégration Professionnelle représente la structure de référence qui articule et met en place les trois principes fondateurs du plan de formation : professionnalisation, personnalisation, travail en équipe.

Il est piloté par un binôme de formateurs (terrain et centre) qui prend en charge un groupe de stagiaires pour 45 heures dans l'année.

Le rôle du G.S.I.P dans la formation des stagiaires :

Mission d'accueil, d'intégration et d'entrée en formation

Faciliter le passage du statut d'étudiant à celui de professeur stagiaire, fonctionnaire, membre d'une institution ministérielle d'état.

Mission de diagnostic et d'aide au questionnement

Permettre au professeur stagiaire de repérer les compétences attendues en fin de formation initiale et de se positionner par rapport à celles-ci.

Mission d'orientation (choix des formations)

Faciliter le repérage du stagiaire dans le plan de formation, les diverses possibilités offertes, les choix pertinents pour lui.

Accompagnement du projet personnel de formation.

Mission d'accompagnement et de régulations

Instituer un lieu de parole autorisant l'engagement personnel à hauteur de ses propres compétences, le débat critique au sein d'un collectif et la prise de risque dans la réalisation des projets.

Mission de mise à distance et de formalisation de l'expérience

Amorcer un retour réflexif sur l'exercice du métier afin d'identifier des principes d'action et des partis pris réalistes et adaptés au contexte d'exercice.

Au sein de l'IUFM de LYON, quelques binômes de formateurs, animateurs de G.S.I.P, ont adopté, pour conduire leurs séances, des principes et modalités élaborés dans le cadre d'un séminaire sur l'éthique et l'action éducative organisé sous la responsabilité de Jean-Pierre OBIN. Inspecteur Général de l'Education Nationale. Ce fut l'occasion d'explorer l'idée que l'action éducative peut se fonder sur une éthique professionnelle appuyée sur les valeurs de l'école publique.

Pendant ce séminaire, des inspecteurs, des chefs d'établissement, des enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur, des conseillers d'éducation, se sont attachés à l'étude de cas authentiques apportés par chacun.

Sans nier les dimensions psychologiques et sociologiques de

l'éducation (mais sur lesquelles nous avons peu de prise en tant que personnels de l'éducation nationale), le groupe s'est centré sur ce qui fait l'essentiel de notre fonction éducative : la construction d'une volonté morale contraignant dans certains domaines à des conduites obligatoires, la construction d'une dimension politique (citoyenne) avec la connaissance et le respect du droit, enfin la capacité d'exercer la liberté, de faire des choix individuels et collectifs sur la base de valeurs partagées, la préoccupation éthiaue.

La méthode retenue est celle d'une casuistique :

- On expose en détail une situation problématique dont on a été le témoin ou l'acteur;
- On arrête le récit avant la décision prise pour résoudre le problème;
- On explicite ou on clarifie, si besoin est, par un jeu de questions / réponses.

Puis les animateurs structurent la discussion par les questions suivantes :

Qu'est-ce qui, dans cette situation, est de l'ordre de la morale, du droit et de l'éthique?

Pour la dimension éthique (recherche de ce qui est bon ou mauvais), on s'interroge sur ce qui est bon :

Pour qui ? (les sujets concernés);

Pour quoi ? (les finalités présentes);

Au nom de quoi ? (les valeurs sollicitées).

Enfin, on cherche à mettre au jour les tensions éventuelles qui, dans la recherche d'une "bonne solution",

apparaissent entre la morale, le droit et l'éthique, ainsi qu'entre les protagonistes, les finalités et les valeurs.

L'idée très forte qui sous-tend l'ensemble du dispositif de travail est que si l'on ne peut pas se mettre d'accord sur la solution, on peut se mettre d'accord sur la compréhension de la situation. On pourra accepter une pluralité de décisions pour une même situation.

La grille d'analyse élaborée grâce au séminaire et formalisée par Jean-Pierre OBIN dans l'ouvrage "Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi" (Hachette Education – 1996 -175 p.) montre une forme de pertinence par son caractère très opératoire dans les prises de décisions.

Il nous est cependant apparu nécessaire de lui associer deux autres grilles de lecture utiles pour prendre en considération la complexité des situations éducatives et pédagogiques dans la classe, l'école ou l'établissement. Une première grille, dite relationnelle, s'appuyant sur la connaissance de la psychologie de l'adolescence et des théories de la communication; une seconde, dite pédagogique, se référant aux théories de l'apprentissage.

Ce qui forme une sorte d'invariant dans la mise en œuvre simultanée de ces trois approches c'est d'une part la récurrence d'un type de questionnement, d'autre part des champs d'observation identique.

Un questionnement dont la récurrence permet une modélisation : il s'agit dans un premier temps de se préoccuper seulement du factuel de la situation en se gardant de toute tentation d'analyse passant par la formulation d'hypothèses prématurées.

Dans un deuxième temps l'utilisation d'un questionnement simple adapté à la spécificité de chaque référent introduit les premiers éléments d'explication tout en faisant apparaître les pistes de travail pour construire des solutions possibles.

Des champs d'observation qui permettent une mise à distance personnelle par rapport à la situation : il s'agit là de se centrer davantage sur le procédural de l'action (qu'est-ce qui s'est passé vraiment ?) en relation avec ce qui est significatif de la fonction observée (enseignant, CPE, chef d'établis-sement, etc....) que sur les satellites de cette action; son contexte, les intentions de celui qui agit, son jugement que ce qu'il fait ou les savoirs déclaratifs qu'il peut mobiliser sur ce qu'il faut faire en général devant ce type de situation.

Nous proposons maintenant, en guise de conclusion, à la réflexion de chacun une formalisation provisoire des trois grilles précitées :



LES DIFFERENTES GRILLES DE LECTURE D'UNE SITUATION EDUCATIVE (Pierre PRE - Monique PRE, document de travail)

La grille de lecture et sa finalité	Le référent	Le questionnement	Les champs d'observation	Les observables (faits et conduites)
RELATIONNELLE - Comprendre les enjeux des acteurs ? - Comment interagissent les protagonistes pour amener la situation (bon fonctionnement ou dysfonctionnement)	- Psychologie de l'enfant et de l'adolescent - Théories de la communication (Carl Rogers, Ecole de Palo Alto)	1/ Questionnement sur le factuel 2/ Quels sont les invariants comportementaux de l'enfance ou de l'adolescence ? 3/ Qu'est-ce qui est significatif dans cette situation du point de vue de l'enfant ou de l'adolescent, de l'adulte ? 4/ Comment être adulte dans la situation ? 5/ Comment établir une communication efficace ?	- Les comportements non-verbaux - Les comportements verbaux - Le déroulement de l'action (la place du procédural - action spécifique mise en oeuvre - par rapport aux autres dimensions de l'action (contexte, intention, jugement, déclaratif)	- distance interpersonnelle - mobilité - point d'ancrage - géographie des lieux - contact visuel - contact terrien - postures - gestualité - langage - élocution - tonalité - débit - volume - Référentiel de tâches (qu'est-ce qui est significatif de la fonction observée?)

La grille de lecture et sa finalité	Le référent	Le questionnement	Les champs d'observation	Les observables (faits et conduites)
ETHIQUE Comprendre ce qui motive la prise de décision dans la situation Identifier les valeurs de référence dans la situation (valeurs affichées, valeurs présentes)	La philosophie de l'éducation : Les principes fondamentaux en éducation (Educabilité, non réciprocité dans l'échange)	1/ Questionnement sur le factuel 2/ Qu'est ce qui est de l'ordre du droit? (le Permis/l'Interdit) Qu'est-ce qui est de l'ordre de la morale? (le Bien/le Mal : Dieu ou la cons- cience) Qu'est-ce qui est de l'ordre de l'éthique? (le Bon ou le Mauvais pour) 3/ Principales tensions relevées 4/ On se penche sur l'éthique : Qu'est-ce qui est bon pour qui, pour quoi faire (finalités), au nom de quoi (les valeurs)?	- Les comportements non-verbaux - Les comportements verbaux - Le déroulement de l'action (la place du procédural - action spécifique mise en oeuvre - par rapport aux autres dimensions de l'action (contexte, intention, jugement, déclaratif)	- distance interpersonnelle - mobilité - point d'ancrage - géographie des lieux - contact visuel - contact terrien - postures - gestualité - langage - élocution - tonalité - débit - volume - Référentiel de tâches (qu'est-ce qui est significatif de la fonction observée?)

La grille de lecture et sa finalité	Le référent	Le questionnement	Les champs d'observation	Les observables (faits et conduites)
PEDAGOGIQUE Identifier le modèle d'apprentissage dominant dans la situation : - transmissif - comportementaliste - constructiviste, qui induit les choix pédagogiques.	Les théories de l'apprentissage	 1/ Questionnement sur le factuel 2/ Que font les protagonistes? Qu'est-ce qui fait que cela fonctionne ou que cela dysfonctionne? 3/ Quel est le modèle d'apprentissage dominant? (que fait l'élève ? ; que fait le maître ?) 4/ Comment rendre l'élève acteur de ses apprentissages dans la situation? 	- Les comportements non-verbaux - Les comportements verbaux	 distance interpersonnelle mobilité point d'ancrage géographie des lieux contact visuel contact terrien postures gestualité langage élocution tonalité débit volume
			- Le déroulement de l'action (la place du procédural - action spé- cifique mise en oeuvre - par rapport aux autres dimensions de l'action (contexte, intention, jugement, dé- claratif)	- Référentiel de tâches (qu'est-ce qui est significatif de la fonc- tion observée?)



Compte rendu des travaux de l'atelier "Place de l'analyse de pratique professionnelle dans le GSIP (Groupe de suivi et d'intégration professionnel)"

Jean-Albert LAGARRIGUE, Guy BILLES IUFM de Grenoble et Montpellier

Thèmes abordés:

- Histoire, fonctions et missions du GSIP
- Architecture d'un GSIP
- Structure d'une séance et d'une unité de formation professionnelle
- Quelques repères pour la supervision
- Présentation de trois grilles de lecture d'une situation éducative
 (Ethique, relationnel, pédagogique)

Questions fortes soulevées dans l'atelier :

- Problème du co-pilotage des GSIP (Volume horaire, statut)
- Quel cadre pour la supervision (Compétences d'un superviseur)
- Quels savoirs construire pour optimiser les réactions des enseignants en situation délicate.
- (Mise en sécurité des formateurs, gestion émotionnelle de l'animateur)
- Qu'est-ce qu'un geste professionnel? Quelles références aux savoirs?
- Quelles finalités pour l'APP ?

Compte rendu synthétique :

Missions du GSIP:

1. Accueil et intégration :

- Passer du statut d'étudiant à celui de professeur stagiaire fonctionnaire et membre d'une institution ministérielle d'état.
- Accéder à une représentation actualisée de la fonction d'enseignant.
- Permettre à chacun de trouver sa place dans une équipe.

- 2. **Diagnostic**: Permettre au professeur stagiaire de repérer les compétences attendues pour se positionner
- 3. **Orientation**: Elaboration d'un projet de formation.
- Mise à distance : Amorcer un retour réflexif sur l'exercice du métier

5. Mise en sécurité :

- Le GSIP n'est pas évalué
- C'est un lieu de parole et de confiance.

Exemple d'une séance d'un GSIP:

- Aborder des thématiques transversales.
- Evoquer la transversalité du métier au travers d'un catalogue de thèmes.
- (Sanctions, évaluation, aide à l'élève en difficulté..) à partir de l'analyse de pratiques ou des thèmes de ce catalogue.

Une méthode:

- 1. Entrée par un"Quoi de neuf ?"
- 2. Une narration (Etude de cas rédigée sur un recto rendue une semaine avant pour que l'animateur propose les outils de lecture les plus pertinents: Apports théoriques et grille de lecture. Les réponses aux questions posées se font la séance suivante.
- 3. Une application (Préparation au stage de pratique accompagnée)

Attitudes du superviseur :

- Centré sur le supervisé :
- Implication personnelle

- Niveau émotionnel

- Elucidation de la pratique

Centré sur le problème :

- Co-diagnostic
- Co-résolution

Au travers des compétences de praticien expert du superviseur.

Centré sur les savoirs :

- Apport technique (Compétences de formateur)

Centré sur la supervision :

- - Ici / Maintenant
- - Contractualisation du cadre

Investigation de différents gestes professionnels :

- Un regard, une parole, manière d'agir, une mise à distance...dans une situation d'urgence.
- Vers une construction de routines basées sur la prise d'informations sur ce qui se passe réellement.
- Cultiver l'intuition : Forme la plus élaborée de la compétence.

Trois grilles de lecture possibles :

- Une grille relationnelle
- Une grille éthique
- Une grille pédagogique.

Quels thèmes de contenus de formation retenir dans l'analyse de pratiques ?

Quelles grilles utiliser au niveau du pole sud est. (Harmonisation)

Identifier les différents champs théoriques utilisés qui fondent l'analyse des pratiques.



Perspectives pour une formation de formateurs à l'analyse des pratiques professionnelle dans le cadre du PSE

Alain LEROUGE IUFM de Montpellier

Pour sortir des micro cultures locales ...

Le constat fait dans les divers ateliers fait apparaître que chaque IUFM, de par son histoire locale, s'inscrit dans une culture particulière de l'analyse des pratiques professionnelles : GEASE à Montpellier, entretien d'explicitation à Lyon, analyse du travail à Marseille ...

Il paraît nécessaire de faire évoluer cette situation en développant une formation de formateurs ouverte sur plusieurs champs théoriques de l'analyse des pratiques professionnelles et qui pourrait être engagée sur les bases suivantes :

- Ne pas limiter la formation à de la simple connaissance technique de dispositifs, mais développer un travail théorique sur les fondements de ces dispositifs, et un positionnement de ces fondements au regard de l'ensemble des champs théoriques de l'APP.
- Travailler en approche comparative la fonctionnalité de divers dispositifs au regard d'un contexte particulier de formation.
- Travailler la spécificité des différents supports utilisés (récit, vidéo, observation directe) et mettre en perspective le choix du support avec celui de la méthode et des médiations individuelles ou groupales.
- Engager systématiquement la réflexion sur la déontologie de l'animateur.
- ... proposer des formations prises en charge par des doublettes inter IUFM.

Pour sortir des micro cultures locales, la formation inter-académique dans le cadre du PSE pourrait être orientée sur l'analyse comparée de différents dispositifs. Dans cette perspective, on pourrait réaliser des doublettes de formateurs relevant de deux orientations de l'APP et proposer au niveau du PSE des interventions de ces doublettes sur les divers IUFM.



Compte rendu des échanges sur "Les perspectives pour une formation de formateurs à l'A.P.P. dans le cadre du P.S.E."

René BERNARD & Jean Marcel SICART IUFM Montpellier

Nous noterons que les différentes interventions qui suivirent le bilan du séminaire réalisé par Alain Lerouge, peuvent être classées soit en interrogations, soit en propositions.

1° Les interrogations

Elles portèrent dans un premier temps sur des problèmes de fond :

- Quel type d'enseignant voulons-nous former ?
- Ne faudrait-il pas éclaircir les dimensions épistémologiques et historiques de l'APP ?
- La poursuite du travail local ne pourrait-elle pas faire émerger les aspects théoriques ?
- Pourquoi ne pas rechercher des invariants dans les différents choix éthiques et dans les compétences ?

Puis sur les stratégies éventuelles à adopter dans nos IUFM :

- Faut-il attendre d'avoir tous les cadres théoriques pour agir ?
- Faut-il agir dans l'urgence ou attendre ?
- Comment convaincre les autres collègues ?

Enfin sur la continuité de l'APP dans la suite de la carrière d'un enseignant :

• Comment faire dans le post IUFM pour que l'APP ne se limite pas qu'à un passage au cours de la deuxième année ?

2° Les propositions

L'assistance a approuvé les bases énoncées dans l'intervention sur "Les perspectives pour une formation de formateurs" et quelques propositions sont venues préciser ou compléter les besoins :

- ➤ Un outil ne pouvant être utilisé que si on se l'approprie, il faudrait prévoir dans les formations, un temps d'appropriation.
- > Donner des cadres théoriques multiples pour rassurer les formateurs qui pratiquent l'APP.
- > Privilégier l'écoute et donc "former des entendants".
- Former au questionnement.
- Créer des équipes de 3 à 4 personnes par IUFM pour travailler sur l'APP.



Bibliographie - Sitographie pratiques

➣ Patrick ROBO⁸

LIVRES

ALIN C., GOHIER C, Enseignant formateur : la construction de l'identité professionnelle, Paris, L'Harmattan Collection Education et Formation, 2001.

ALIN C., Être formateur - Quand dire c'est écouter, Paris, L'Harmattan, 1996.

ALTET M., La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, 1994.

ARDOINO J., «L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation», *Pratiques de formation (Analyse)*, Paris, Université Paris VIII, n° 25-26/1993.

BALINT M., Le médecin, son malade et la maladie, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1960.

BARBIER, J.M., DURAND, M. (sous presse). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? Recherche et Formation.

BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D., Analyser les pratiques professionnelles, Paris, L'Harmattan, 1998.

BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D., *L'analyse des pratiques professionnelles*, nouvelle édition revue et corrigée, Paris, L'Harmattan, 2000.

CIFALI M., Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique, Paris, PUF, 1994.

CLOT Y., La fonction psychologique du travail, P.U.F., Paris, 1999.

CLOT Y., FAÏTA D., «Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes.» Travailler, n°4., 2000.

CLOT Y., PROT B., WHERTE C. et al., «Clinique de l'activité et pouvoir d'agir». Education permanente. N° 146/2001.

DONNAY J., CHARLIER E., Comprendre des situations de formation, formation de formateurs à l'analyse, De Boeck, Bruxelles, 1990.

DONNAY J. et BRU M., Recherches, pratiques et savoirs en Education, De Boeck, Bruxelles, 2002.

DONNAY, J. & ROMAINVILLE, M., Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend?, Bruxelles, De Boeck, 1996.

DURAND, M., L'enseignement en milieu scolaire, Paris, PUF, 1996.

FERRY G., La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod, 1971.

FERRY G., Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris, Dunod, 1983.

IMBERT F., «Groupe Balint et formation des pédagogues», *Pratiques de formation (Analyse)*, Paris, Université Paris VIII. n° 23/1992.

IMBERT F., «Le groupe Balint, un dispositif pour un "métier impossible" : enseigner» in BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D., *L'analyse des pratiques professionnelles*, nouvelle édition revue et corrigée, Paris, L'Harmattan, 2000.

IMBERT F., Pour une praxis pédagogique, Paris, Matrice, 1985.

LE BOUEDEC G. et al., L'accompagnement en éducation et formation, Un projet impossible ?, Paris, L'Harmattan, 2001.

LEPLAT J., HOC J.-M., «Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations.» *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 1983.

LEPLAT, J., Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : PUF, 1997

LESNE M., Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris, P.U.F., "L'Educateur", 1977, 185 p.

LEVINE J., MOLL J., Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse, Paris, E.S.F., 2000.

MAILLEBOUIS M., VASCONCELLOS M-D., «Un nouveau regard sur l'action éducative : l'analyse des pratiques professionnelles», Repère bibliographique. *Perspectives documentaires en éducation* n°41, 1997.

MORIN E., Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris, Seuil, 2000.

NIMIER J., BONICEL M.F., GAILLAR d P., GHESQUIÈRE M., MANDRILLE A.. *Une expérience de formation d'enseignants à l'analyse de la pratique dans le cadre de l'I.U.F.M. de Reims* (Ronéo), Ed. I.U.F.M. de Reims, 1991

PAQUAY, L., , M. ALTET, E. CHARLIER et Ph. PERRENOUD (dir.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, de Boeck, 1996.

PERRENOUD P., Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF, 2001.

8

⁸ NB : Liste évidemment non exhaustive. Tout élément bibliographique, tout site internet pouvant la compléter seront bienvenus. Merci. patrick.robo@montpellier.iufm.fr

PERRENOUD, P., La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, Ph., «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience», in PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, Ph. (dir.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?, Bruxelles, de Boeck, 1996a, p. 181-208.

REVAULT D'ALLONNES C. et al., La démarche clinique en Sciences de l'Education, Paris, Dunod, 1989.

ROGERS C., Le développement de la personne, Dunod, Paris, 1968.

SCHÖN D.A., Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

TOCHON F-V., L'enseignant expert, Paris, Nathan pédagogie, 1995.

VERMERSCH P., L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF, 1994.

VYGOTSKY L., Pensée et langage, Paris, Editions sociales, 1985.

WATZLAWICK P., BEAVIN JH, JACKSON D., Une logique de la communication, Paris, Seuil, 1972.

WATZLAWICK P., Sur l'interaction, Palo Alto, 1965-1974, Paris, Seuil, 1981.

ARTICLES / COMMUNICATIONS

ALIN C., Analyse de(s) pratique(s) et photolangage : Former ou « à la recherche du Jardin d'Eden » ou de la construction de nos actes professionnels , in Enseignants d'Europe et d'Amérique, ss dir. ABOU A .et GILETTI M.J., INRP, Paris, 2000.

AMIGUES, R., FAÏTA, D. et KHERROUBI, M. (2003, Eds). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, n° spécial (à paraître).

AMIGUES, R., AZOULAY, C. et LOIGEROT, A. (2003). Le mémoire professionnel des professeurs des écoles, ou comment instrumenter l'action. *Recherches et Formations*, n°40, (à paraître).

AMIGUES, R., BLANCHI, A., ESPINASSY, L. et LATAILLADE, G. (2002). Quelle place la formation professionnelle des enseignants fait-elle au métier et aux milieux de travail ? *Actes du 4^e Colloque International inter-IUFM : La formation des enseignants et professionnalité*. Bordeaux, 15,16,17 avril.

AMIGUES, R. et CROSSON, J.F. Evaluation et formation. De l'interaction supposée à l'interaction effective. *14^e Congrès International de l'ADMEE/EUROPE, 11-13 Janvier, Aix-en-Provence*. CASALFIORE, S, BERTONE, S., AMIGUES, R. et FAÏTA D. Le rôle des collectifs dans l'analyse du travail des professeurs. AECSE. 4^e Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation. 5, 6, 7 et 8 Septembre. Lille, 2001.

AMIGUES, R., FAÏTA D. et SAUJAT, F., L'autoconfrontation : un mode d'investigation fondé sur la co-élaboration des savoirs professionnels et le développement des compétences. *Colloque Les politiques des savoirs* ; 28-29 juin 2001, Lyon, 2001.

AMIGUES, R., FAÏTA D. et SAUJAT, F., L' « autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Société Française de Psychologie, Atelier de conjoncture : Développement, fonctionnement : perspective historique-culturelle*. 4-5 octobre. Paris, 2002.

AMIGUES, R., SAUJAT F., La formation des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique. In A. MARCHIVE (Ed.), *CD-Rom des actes du troisième congrès international de l'actualité de la recherche en éducation et formation*, Bordeaux, 2000.

AMIGUES, R., FAÏTA D. LATAILLADE, G. et SAUJAT, F., Le rôle méconnu des collectifs de travail dans l'exercice et le développement du métier d'enseignant. *Les Cahiers Pédagogiques* n°406, 16-18, 2002.

DURAND, M. (sous presse). L'enseignement scolaire : une articulation signifiante d'activités dans la classe. Recherche et Formation.

CHALIÈS, S., DURAND, M., L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180, 2000.

CHALIÈS, S. et DURAND M. (soumis), «Le conseil pédagogique dans la formation des enseignants», Revue Française de Pédagogie, 2001.

CHARLIER E. et DONNAY J. «Entretien avec L. PAQUAY», Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation* n°36, p. 169-172, 2001.

CIFALI M., «Transmission de l'expérience, entre parole et écriture» 1995a, [en ligne http://agora.unige.ch/sed-cifali].

CIFALI M., «Fonction du jugement» retranscription retravaillée au 19 avril 1995b d'une conférence faite à Genève le 16 novembre 1993, organisée par les aumôneries catholiques et protestantes de l'Hôpital cantonal universitaire et des Institutions universitaires de Gériatrie. [en ligne http://agora.unige.ch/sed-cifali]

CIFALI M., «Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation», in HOFSTETTER R. et SCNEUWLY B., *Le pari des sciences de l'éducation*, Raisons éducatives n° 1-2, Bruxelles, De Boeck Université. 1998.

CIFALI M., «Une altérité en acte» in CHAPPAZ G. (dir.), *Accompagnement et formation*, Université de Provence et CDRP de Marseille, Marseille, 1999, 121-160.

CIFALI M., «Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité» in *Revue française Psychanalyse*, 3/1999, 973-982.

DE LA MONNERAYE Y., «S'ouvrir à la parole entre enseignants» in Je est un Autre n°9 - Septembre 1999.

DONNAY J., «Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives» in *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier- février- mars 2002.

DONNAY J., «*Praticiens, chercheurs même terrain*» Association québécoise en recherche qualitative (conférence d'ouverture du Congrès de l'ACFAS Montréal mai 2000) Revue de recherche qualitative 22, 2001.

DONNAY J., «*Identité et développement professionnels*» avec E. CHARLIER in ABOU A., GILETTI M.J.(ed) Enseignants d'Europe et d'Amériques : question d'identité et de formation, Paris, INRP 2000.

DONNAY J., «*Processus cognitifs dans quel(s) sens*?» in DEPOVER C., NOËL B.(eds) L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Bruxelles, De Boeck, 1999.

DONNAY J., «Quelques clefs de lecture des attitudes relatives à la réflexivité et au changement de pratiques en pédagogie universitaire», Colloque du R.E.F., Montréal, R.E.S. Academica 14; 1,2, 1997 (paru en 1999).

DONNAY J & DREYFUS, A., «Le rôle du mentor dans un dispositif d'Apprentissage par situations problématiques comme entrée dans le développement professionnel de futurs enseignants», actes du 16° Colloque International A.I.P.U., HEC, Montréal, 1999.

DONNAY J. «Le mentor, médiateurs de savoirs dans l'Apprentissage par Situations Problématiques»; DET, Namur, 1998.

DONNAY, J. & CHEFFERT, J.L., «L'Apprentissage Par Problème (A.P.P.) dans la formation initiale d'enseignants à l'Université», actes du Colloque de l'A.I.P.U., Liège, 1998.

DONNAY J., «Un travail de professionnel de la pédagogie universitaire : le dialogue réflexif», Actes du Colloque de l'A.I.P.U., Tunis.(DET), 1996.

DONNAY J., «La confusion personne fonction : un obstacle à l'apprentissage par ses pratiques (réflexivité)», Actes du Colloque International Recherche(s) et Formation(s) des Enseignants, I.U.F.M. Toulouse, 1995.

DONNAY J., « Analyser son enseignement pour l'améliorer », Actes du Congrès de l'AIPU : Enseigner à l'université, Yaoundé, Cameroun, 1993.

DONNAY J., «Identité narrative du futur enseignant» in ALIN C., GOHIER C, *Enseignant formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan Collection Education et Formation, 2001a.

DONNAY J., Le CPC et l'accompagnement des enseignants en difficulté sur un nouveau poste. *Document de stage* du Plan académique de formation, Mèze, 18/22 mars 2002. Montpellier : IUFM.

DURAND, M., ARZEL, G. (2002). Commande et autonomie dans les modèles de l'apprentissage de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.), *Réforme scolaire et formation des enseignants*. Sherbrooke : CRT.

DURAND, M., RIA, L., FLAVIER, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, XXVIII(1), 83-104.

LEROUGE A., «L'entretien pédagogique en visite de classe formative» in *Entretien de formation en visite de classe*, Actes du séminaire des IUFM du Pôle Sud-Est, Montpellier, 24-25 octobre 2001.

PERRENOUD, P., «Travailler en équipe», L'Educateur n° 14, p. 26-31, 1997.

PERRENOUD, P., L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?, in Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche "L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites", Paris, 1996b.

ROBO P., «Formation accompagnante et compagnonnage», dans Le nouvel éducateur, n° 129, 2001.

ROBO P., «L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante», dans *Vie pédagogique*, n° 122 avec errata dans le n° 123, Ministère de l'Éducation du Québec, p 7-10 / 57, 2002.

ROBO P., «L'analyse des pratiques professionnelles : éclairages» dans Le nouvel éducateur, n° 136, p. 28-34, 2002.

TOZZI M, «Une compétence essentielle : analyser sa pratique» dans GIORGI R. et TOZZI M., ...devenir formateur, Montpellier, C.R.D.P., 1998.

REVUES / RAPPORTS / DOCUMENTS

ALIN C., *Analyse de(s) pratique(s) & Formation, une approche éthno-archéologique* - Dossier de soutenance HDR, Université des Antilles et de la Guyane, 1999.

DONNAY J., «Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants» rapport de recherche avec DEJEAN Karine et CHARLIER Evelyne, DET, FUNDP, juin 2001.

"Entretien de formation en visite de classe", Actes du séminaire des IUFM du Pôle Sud-Est, Montpellier, 24-25 octobre 2001.

Cahiers pédagogiques "Analysons nos pratiques professionnelles", nº 346, Paris, CRAP, 1996.

Cahiers pédagogiques "Peut-on être "conseiller" pédagogique", n°390, Paris, CRAP, 2001.

"Je est un autre", revue de l'Association des groupes de soutien au soutien (A.G.S.A.S.) dirigée par J.Lévine, 2, place du Général Koenig 75017 Paris, France.

"Production du groupe de formation action «Analyse de Pratiques Professionnelles»", GFAPP CPC - 34, Document n°1, Montpellier, 1998-1999.

"Production du groupe de formation action «Analyse de Pratiques Professionnelles»", GFAPP CPC - 34, Document n°2, Montpellier, 1999-2000.

"Production du groupe de formation action «Analyse de Pratiques Professionnelles»", GFAPP CPC - 34, Document n°3, Montpellier, 2000-2001.

"Production du groupe de formation action «Analyse de Pratiques Professionnelles»", GFAPP CPC - 34, Document n°4, Montpellier, 2001-2002.

"Production du groupe de formation de formateurs «Analyse de Pratiques Professionnelles»", GFAPP CPC - 11, Document n°1, Narbonne, 2001-2002.

"Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants", DONNAY et al., Rapport de recherche, Namur, juin 2001

VINCENS Cl., FUMAT Y., PORTE J., *Analyser les Situations Éducatives*, Montpellier : Publications de l'Université Paul Valéry, département des sciences de l'éducation, 1992.

SITES INTERNET

http://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm http://www.bretagne.iufm.fr/analyse-pratiques http://agora.unige.ch/sed-cifali http://mapage.noos.fr/agsas/ http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud http://www.grex-fr.net/ Analyse réflexive IUFM de Bretagne Mireille CIFALI AGSAS - Jacques LEVINE Jacques NIMIER Philippe PERRENOUD Pierre VERMERSCH



Liste des participants

Nom Prénom	Académie	Nom Prénom	Académie	
AMIGUES René		BOST Olivier		
BARBOT Alain		BRONNER Alain		
BERENGUIER Jean Pierre		CAILLER Jacques		
BOILEVIN Jean Marie		CELLIER Micheline		
CHAPPE Suzanne		CENENT Patrick		
ESPINASSI Laurence		CHEMLA Marie-Thérèse		
FAITA Daniel	Aix -Marseille	DUMAS.DOMERGUE Elisabeth		
LAURENT Yvette		DURAND Marc		
MOUTON Jean Claude		GIRMENS Yves		
POUDOU Marie-Thérèse		HOCDE Josiane		
SAUJAT Frédéric		JEAN Alain		
VIGIER Bernard		LARGUIER Mirène		
MONTACLAIR Alain	Besançon	LEON Hervé		
NELKEN Samuel	Bordeaux	LEROUGE Alain	3.6 4 11:	
CLERC Thérèse		MARTIN Christian	Montpellier	
DEFAY Pascale	Clermont-	MAZET.ROUYRE Christiane		
LEVRAUT Jean Pierre	- Ferrand	MERLE Hélène		
COMBARET Alain	C	MOKADDEM Salim		
VACHER Yann	Corse	ORTEGA Dominique		
BOURDEL Alain		REYNAUD Christian		
CAMPANALE Françoise		ROBO Patrick		
GELLENS Claudine		SALLEFRANQUE Valérie		
LAGARRIGUE Jean-Albert	Grenoble	SICART Jean Marcel	l	
MONIN Claude		SOUM Claude		
TRENTIN Brigitte		VAREILHES Claude		
ALIN Christian	Guadeloupe	VERGNE Claudine		
DUNY André		VIDAL Michel		
LEPAGE Jean Pierre		VIGNES Michel		
PRE Pierre	_	BARTHELEMY Hervé	Nice	
PRE Monique	Lyon	DENADAI Jacques		
SIMONET Dominique	1	IMBERT Odile		
SYDENIER Josiane		KESSLER Martine		
ALBUQUERQUE Franco		Nom Prénom	Pays	
ANCELY Claude	Montpellier	DIOUF Sémou		
BEL Jean Paul		KANE Salim	Sénégal	
BERNARD René		DONNAY Jean	Belgique	
BETROM Patrice			0 1	
BILLES Guy	7	<u>Coordination du séminaire</u> R. Bernard, A. Lerouge, P. Robo, J.M. Sicart		
BORRAT Christian	-			
DUKKAT Unfistian				

Adresses courriel utiles

IUFM du pôle Sud-Est

Aix-Marseille http://www.aix-mrs.iufm.fr/

Clermont-Ferrand http://www.auvergne.iufm.fr/root/default.asp

Corse http://www.corse.iufm.fr/
Grenoble http://www.grenoble.iufm.fr/
La Réunion http://www.reunion.iufm.fr/

Lyon http://www.lyon.iufm.fr/index.shtml

Montpellier http://www.montpellier.iufm.fr/www/index.html

Nice http://www.iufm.unice.fr/

Les intervenants

Christian ALIN: calin@univ-ag.fr

René AMIGUES :r.amigues@aix-mrs.iufm.frJean DONNAY :Jean.Donnay@fundp.ac.be

 $\begin{tabular}{ll} \textbf{Marc DURAND}: & \underline{marc.durand@montpellier.iufm.fr} \\ \end{tabular}$

Alain BARBOT: alain.barbot@free.fr

Jean-Pierre BERENGUIER : jp.berenguier@aix-mrs.iufm.fr

Françoise CAMPANALE: Françoise.Campanale@grenoble.iufm.fr

André DUNY : Andre.Duny@wanadoo.fr

Laurence ESPINASSY: laurence.espinassy@wanadoo.fr

Daniel FAÏTA: DF@wanadoo.fr

Odile IMBERT : Odile.IMBERT@wanadoo.fr
Yvette LAURENT : yvet.laurent@wanadoo.fr

Jean Pierre LEPAGE : lepage@lyon.iufm.fr

Jean-Claude MOUTON : moutonjcm@yahoo.fr

Monique PRE: monique.pre@lyon.iufm.fr **Pierre PRE**: pierre.pre@lyon.iufm.fr

Patrick ROBO : patrick.robo@montpellier.iufm.fr

Frédéric SAUJAT : frederic.saujat@wanadoo.fr

M.Thérèse ZERBATO-POUDOU: mt.zerbato@aix-mrs.iufm.fr



Notes personnelles

