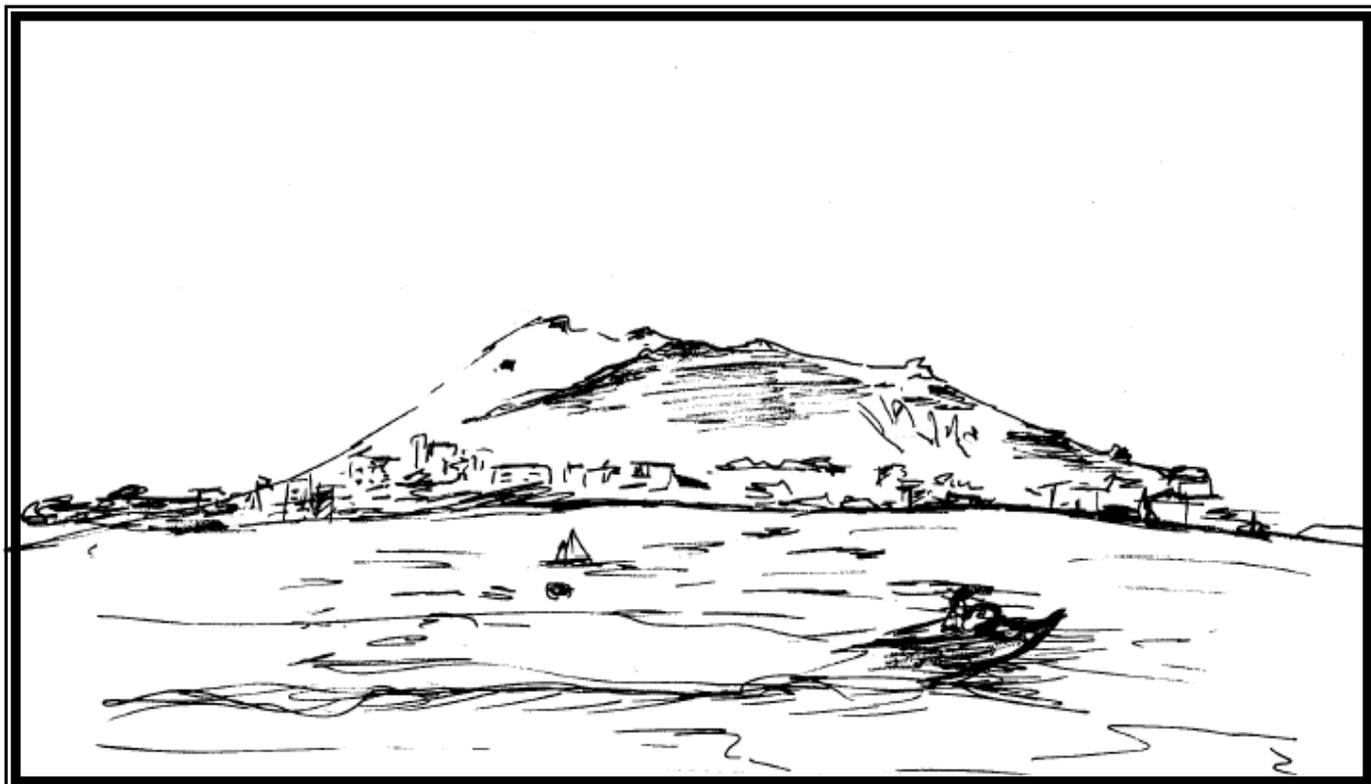


# PLAN ACADEMIQUE DE FORMATION

ACADÉMIE DE MONTPELLIER  
FORMATION DE FORMATEURS  
02A0110860 - 18745



**MIEZIE**

**FORMER DES FORMATEURS  
A L'ACCOMPAGNEMENT  
DE T1, T2, Tn DU 1er DEGRE**

**DOCUMENT DE STAGE  
1ère SESSION DU 24 AU 28 MARS 2003**

# SOMMAIRE

<b>Fiche d'identité du stage.....</b>	<b>3</b>
<b>Ouverture du stage .....</b>	<b>5</b>
<b>La grille du stage.....</b>	<b>10</b>
<b>Le partage des responsabilités.....</b>	<b>11</b>
<b>Le concept d'accompagnement - principes et réalités.....</b>	<b>12</b>
<b>Dispositifs d'accompagnement dans l'académie de Montpellier - 2002 – 2003 .....</b>	<b>18</b>
<b>Compte rendu de l'intervention de G. Chappaz.....</b>	<b>22</b>
<b>Accompagnement et formation - Retour sur le travail de groupes Georges CHAPPAZ .....</b>	<b>25</b>
<b>L'analyse de pratiques professionnelles - panorama - .....</b>	<b>29</b>
<b>Le G.F.A.P.P. - un dispositif d'accompagnement des C.P.C. -.....</b>	<b>34</b>
<b>Grille G.F.A.P.P. 34 (version 10).....</b>	<b>37</b>
<b>Notes sur "les phases 5" des quatre GFAPP vécus .....</b>	<b>38</b>
<b>Mise en œuvre des groupes de projet.....</b>	<b>41</b>
<b>Fiche-guide de présentation des groupes de projet .....</b>	<b>42</b>
<b>Les groupes de projet .....</b>	<b>43</b>
<b>Comment démarrer un groupe d'accompagnement de T.1 ? .....</b>	<b>43</b>
<b>La zone proximale de rencontre : comment favoriser son développement ? .....</b>	<b>45</b>
<b>Comment démarrer un groupe d'analyse de pratiques ?</b>	
<b>Comment présenter le GAPP ? .....</b>	<b>47</b>
<b>Comment demarrer un groupe d'analyse de pratiques ?</b>	
<b>Construire la première demi-journée avec un GAPP .....</b>	<b>48</b>
<b>Traces... des quoi de neuf ? .....</b>	<b>50</b>
<b>Les cahiers de roulement .....</b>	<b>51</b>
<b>Fiche guide pour cahier de roulement .....</b>	<b>62</b>
<b>Bilan sur les contenus de la session de mars 2003 .....</b>	<b>64</b>
<b>Bilan sur l'organisation de la session de mars 2003 .....</b>	<b>66</b>
<b>Bilan et suivis de session.....</b>	<b>68</b>
<b>Bilan distancié .....</b>	<b>71</b>

<b>ANNEXES.....</b>	<b>74</b>
<b>Le concept d'accompagnement .....</b>	<b>75</b>
<b>L'analyse de pratiques professionnelles - un dispositif de formation accompagnante -.....</b>	<b>83</b>
<b>Témoignage : présentation du dispositif GAPP auprès des T1 (situation factice) - Lozère..</b>	<b>90</b>
<b>Construire des savoirs et des compétences pour l'enseignement à travers l'interaction professionnelle .....</b>	<b>94</b>
<b>Glossaire .....</b>	<b>100</b>
<b>Citations du stage .....</b>	<b>101</b>
<b>Bibliographie du stage.....</b>	<b>102</b>
<b>Les sigles du stage.....</b>	<b>103</b>
<b>Le violet .....</b>	<b>105</b>
<b>C'était le repas coopératif de lundi.....</b>	<b>106</b>
<b>Liste des participants - adresses professionnelles.....</b>	<b>107</b>
<b>Notes personnelles .....</b>	<b>109</b>

Dessin de couverture par Maryse ROUGE SOUILLARD



# FICHE D'IDENTITE DU STAGE

## PLAN ACADEMIQUE DE FORMATION Années 2002-2003 & 2003-2004 FORMATION DE FORMATEURS DU PREMIER DEGRE

### DOSSIER PEDAGOGIQUE

#### «Former des formateurs d'accompagnateurs de T1 et T2 du 1er degré»

#### 1° - LES RESPONSABLES DE CETTE PROPOSITION

- le (ou les) responsable(s) scientifique et pédagogique :

**ROBO Patrick ; Chargé de mission Formation 1<sup>er</sup> degré - I.U.F.M. - MONTPELLIER**  
Tableau des intervenants (interventions ponctuelles)

NOM Prénom	Qualité	Rôle
<i>Mireille CIFALI</i>	<i>Université de Genève</i>	<i>Conférencier</i>
<i>Jean DONNAY</i>	<i>Université de Namur</i>	<i>Conférencier</i>
<i>Georges CHAPPAZ</i>	<i>Université d'Aix en Provence</i>	<i>Conférencier</i>
<i>ROBO Patrick</i>	<i>Chargé de mission Formation 1<sup>er</sup> degré - I.U.F.M. -</i>	<i>Conférencier</i>

Tableau des formateurs (le formateur encadre en continu la formation)

NOM Prénom	Qualité	Rôle
<i>ROBO Patrick</i>	<i>Chargé de mission Formation 1er degré - I.U.F.M.</i>	<i>Responsable</i>
<i>VIDAL Michel</i>	<i>Conseiller Pédagogique de Circonscription</i>	<i>Co-responsable</i>

#### 2° - LA DESCRIPTION DE L'ACTION DE FORMATION

a/ A quelle priorité nationale correspond l'action proposée ?

*Formation de Formateurs – Accompagnement des entrants dans le métier*

b/ Le public visé :

*Formateurs du 1<sup>er</sup> degré de l'Académie de Montpellier*

- Effectif souhaité : 25

- Autres précisions :

*Il sera demandé à chaque stagiaire de communiquer avant le stage des informations liés au thème du stage. Ces informations seront communiqués à tous les participants et pourront servir de base de réflexion durant le stage. Durant le stage les participants produiront collectivement un document facilitant les actions sur le terrain.*

c/ Les dispositifs pédagogiques prévus :

Formation-Action en alternance (deux sessions et une intersession) avec :

- Apports d'experts ;
- Mise en situation-expérimentation d'accompagnement, de projets, d'analyse de pratiques de formation, d'observation, d'entretien, d'écriture personnelle ;
- Mutualisation, échanges de pratiques de terrain ;
- Formalisation écrite des travaux ;
- Activités collectives, de groupes et personnalisées.

Nb : les trois principes clés du stage seront : Cohérence - Implication - Production.

**d/ Les objectifs de la formation :**

- Permettre à des formateurs du 1<sup>er</sup> degré d'appréhender des dispositifs, démarches et techniques conduisant à mettre en œuvre une "**formation accompagnante**" destinée à des enseignants entrant ou non dans le métier.
- Permettre à des formateurs du 1<sup>er</sup> degré d'appréhender des dispositifs, démarches et techniques d'analyse de pratiques professionnelles ;
- Permettre à des formateurs du 1<sup>er</sup> degré de se mettre eux-mêmes en Réseaux d'entraide et de Formation-Action.

**e/ Les résultats attendus :**

1. Implication des stagiaires, acteurs et auteurs de leur formation ;
2. Production d'un document mutualisable ;
3. Réinvestissement sur les "terrains" respectifs de stagiaires (effet de démultiplication) ;
4. Mise en réseau (de préférence par l'Internet) des stagiaires.

**f/ Les contenus de la formation :**

1. L'accompagnement ;
2. L'analyse de pratiques professionnelles ;
3. La médiation ;
4. L'échange et la mutualisation de pratiques ; les réseaux d'entraide pédagogique.
5. L'Internet : courrier électronique et listes de diffusion
6. Mise en œuvre de groupes de projet intersession.

**3° - LES MODALITES D'ORGANISATION**

Lieu du stage: Centre Thalassa - 34140 MEZE.

Durée du stage: 2 fois 5 jours **en hébergement**.

Nombre de **sessions** : DEUX Répartition des jours : **5 j. en 2003 + 5 j. en 2004**

Dates première session : **24 au 28 mars 2003**

Liste des documents qui seront adressés aux stagiaires :

- Courriers préparatoires ;
- Compilation de textes de référence ;
- Documents fournis par les stagiaires avant le stage.
- Bibliographie conseillée avant le stage ;

**4° - LES MODALITES D'EVALUATION**

Modalités et dispositifs d'évaluation :

Avant : Recensement des expériences, questionnements, problématiques des stagiaires sur leurs terrains respectifs d'action.

Pendant : Evaluation formative par méta-analyse du vécu de formation et bilan de fin de stage.

Après : Questionnaire différé, adressé après le stage sur les effets de cette formation

**5° - REMARQUES**

- Cette action de formation ne se déroulerait qu'avec un nombre de participants supérieur ou égal à 12.
- Si le nombre de candidatures dépassait 25, il conviendrait de procéder à une sélection équitable entre les différents départements de l'Académie.



# OUVERTURE DU STAGE

- Patrick ROBO & Michel VIDAL -

## BIENVENUE

Nous sommes très heureux de vous accueillir ici à MEZE. Nous nous retrouvons à une vingtaine pour ce stage de formation de formateurs inscrit au Plan Académique de Formation 2002/2003.

Dans le contexte du PAF actuel son acceptation et sa mise en œuvre n'ont pas été si simple qu'il peut y paraître. Mais l'essentiel est que cette action de formation se déroule, ce qui est cohérent avec des besoins repérés quant à la formation à l'accompagnement des néo-titulaires en particulier.

## QUI SOMMES-NOUS ?

J'ai demandé à Michel VIDAL qui a participé à plusieurs des stages que j'ai organisés d'être le co-pilote de celui-ci. Qui est-il ? Je lui laisse le soin de se présenter :

☞ **Michel Vidal** : J'occupe actuellement les fonctions de Conseiller Pédagogique de Circonscription sur le secteur de Montpellier-Ouest, secteur couvert à 80% par la Zone d'Education Prioritaire. Je suis chargé plus particulièrement de l'E.P.S. et cela depuis dix ans. Auparavant, j'ai enseigné, pendant dix ans aussi, dans les écoles d'application de Montpellier, en ZEP puis en centre ville. J'ai commencé ma carrière à la périphérie de Montpellier avec un passage en classe unique.

Au début des années 90, j'ai doublé cette expérience pratique d'un temps de réflexion à l'université. Une licence puis une maîtrise en Sciences de l'Education m'ont amené en 1995 à la rédaction d'un mémoire traitant de la professionnalisation de la fonction d'enseignant du 1<sup>er</sup> degré : « De l'instituteur au professeur d'école ».

De mars 99 à mars 2000, j'ai participé au dernier stage du PNF, dirigé par Patrick, sur le thème du « CPC et l'accompagnement des personnels débutant avec des publics difficiles particulièrement en ZEP ». Depuis, sensibilisé à l'APP, je me suis intégré au GFAPP de l'Hérault pour me former à l'analyse et à l'animation, puis j'ai fait démarrer dans la circonscription un GAPP pour les T1.

Patrick m'a proposé d'être à ses côtés aujourd'hui, ce que j'ai accepté avec l'intention de vous faire partager l'enthousiasme que j'ai retiré de ma précédente participation au stage dit "*de Mèze*".

Comme vous l'avez vu dans l'annonce du stage, j'en suis le responsable.

☞ **Patrick Robo** : Qui suis-je ? Pour celles et ceux qui ne me connaissent pas...J'occupe actuellement la fonction de Chargé de mission formation de formateurs à l'IUFM de Montpellier. Auparavant j'ai été Conseiller en Formation Continue auprès de l'Inspecteur d'Académie de l'Hérault à Montpellier, après avoir été conseiller pédagogique auprès de l'IEN Adjoint à l'I.A., et travaillant sur la Z.E.P. de Montpellier.

Avant cela, j'ai travaillé pendant de nombreuses années en zones sensibles comme Instituteur spécialisé en classe de perfectionnement et dans un regroupement d'adaptation, praticien de la pédagogie Freinet, puisant aussi le sens de ma pratique dans la pédagogie institutionnelle et la pédagogie coopérative.

J'ai été, pendant plusieurs années, responsable national de l'ICEM et responsable de revues d'échanges pédagogiques.

Mon itinéraire de militant pédagogique m'a permis de côtoyer différentes approches et sensibilités éducatives, entre autres de l'UFOLEP<sup>1</sup> à l'A.G.S.A.S.<sup>2</sup> en passant par l'ICEM<sup>3</sup>, l'OCCE<sup>4</sup>, les C.R.A.P.<sup>5</sup>...

Ce stage-ci de Formation de Formateurs n'est pas le premier que j'organise toujours sur la configuration en deux semaines séparées par une intersession. Au plan national, j'ai eu le plaisir d'en organiser trois sur le thème de "*L'individualisation et la personnalisation des apprentissages*", deux sur le thème de "*L'éducation civique*" et un sur "*Le CPC et l'accompagnement des personnels débutant avec des "publics difficiles", particulièrement en ZEP*". Au plan académique j'en ai déjà organisé un sur ce dernier thème et tout récemment j'organisais le stage qui continue cette semaine à Montpellier avec pour intitulé "*Maître Formateur d'adultes*". Par ailleurs, certains le savent pour y avoir participé, j'ai développé des actions de formation à l'analyse de pratiques en groupe à travers le dispositif "GFAPP" sur lequel nous aurons l'occasion de travailler cette semaine.

Pour information, je viens de démarrer une thèse en Sciences de l'Education autour de la problématique liée à ce que je nomme "une didactique de l'Analyse de Pratiques Professionnelles".

Certains ici le savent, il nous arrive souvent de faire référence à cette phrase extraite du livre de Jean DONNAY et Evelyne CHARLIER, *Comprendre des Situations de Formation* (Ed. de Boeck) : "**Si le métier de formateur recelait des solutions miracles qui fonctionnaient à tous les coups, on le saurait !**". Nous y restons attachés et malgré notre pratique / expérience de formation d'adultes, nous ne prétendons pas être des experts qui apportent des réponses "clé en main".

"**Construire ensemble**" est pour nous un principe fondamental. Partant de là, nous considérons que chaque formation d'enseignant, de formateur, devrait, comme l'éducation, se bâtir avec les différents acteurs concernés. Placer l'élève au centre du système et placer les "*en formation*" au cœur de leur formation personnelle avant de pouvoir dire "*personnalisée*".

C'est la démarche que nous vous proposons ici.

**Nous tâcherons donc de construire ensemble à Mèze.**

Nous savons tous ici que la mise en œuvre d'un tel principe de formation n'est pas facile et qu'elle requiert, la mise en commun des problématiques et expériences des uns et des autres et qu'elle requiert aussi implication de chacun.

L'organisation de ce stage devrait permettre d'aller dans ce sens... organisation dans laquelle nous vous proposerons à chaque participant de prendre en charge quelques responsabilités, afin, d'être, ensemble, plus efficaces.

Reprenant Mireille CIFALI, nous dirons que la formation relève de **l'Humain** et qu'elle n'est pas que transmission de connaissances et de techniques. Nous référant encore à elle, nous dirons aussi que monter une action de formation est toujours un rendez-vous avec **l'énigme**. C'est un **pari** que nous vous proposons de gagner ensemble.

Durant ce stage nous serons tous les deux organisateurs, animateurs, intervenants et même accompagnateurs (quatre des facettes du métier de formateur) et si vous n'y voyez aucun inconvénient, nous adopterons entre nous le tutoiement.

<sup>1</sup> : Union Française des Œuvres Laïques de l'Education Physique

<sup>2</sup> : Association Groupes de Soutien Au Soutien (Jacques LEVINE)

<sup>3</sup> : Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet

<sup>4</sup> : Office Central de la Coopération à l'Ecole

<sup>5</sup> : Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

Le groupe ici présent est constitué de Conseillers Pédagogiques de Circonscription, de Maîtres Formateurs, de Directeurs d'Ecoles annexes ou d'application. Certains ont déjà participé à un premier stage sur le thème de l'accompagnement, certains ont participé et/ou animé des groupes d'analyse de pratiques professionnelles. D'autres vont découvrir de nouvelles approches de ces concepts, découvrir aussi le type d'organisation et de formation de ce stage. L'hétérogénéité nous accompagnera donc et par là nous enrichira.

## POURQUOI AVOIR A NOUVEAU PROPOSÉ CE STAGE AU PAF ?

➤ D'une part, ma pratique de Conseiller Pédagogique, de formateur et mon parcours de militant, compagnon pédagogique m'ont souvent permis de rencontrer, voir et entendre des collègues, enseignants et/ou formateurs qui, dans certaines situations, étaient en réflexion, dans le doute, parfois en difficulté, surtout quant ils avaient à faire à des publics qu'ils qualifiaient de "délicats", voire de "difficiles"... et qui demandaient de l'aide. Je me suis trouvé moi-même dans cette situation à certaines occasions tout au long de ma carrière.

➤ D'autre part, **l'évolution du recrutement des P.E. et de la Formation Initiale, l'état de la Formation Continue, les injonctions et textes ministériels** me laissent encore penser qu'une réflexion et une formation sont nécessaires pour aider, dépanner et accompagner les collègues enseignants qui débutent ou non, en difficulté ou non.

J'ai en même temps la faiblesse de penser que la formation continue des enseignants du 1<sup>er</sup> degré, quand elle est de type "classique", sous forme de conférences y compris pédagogiques et/ou de stages "parenthèses" (3 jours, une semaine, 3 semaines...), parfois (souvent ?) inscrits dans le transmissif et l'applicationniste ne suffit plus pour répondre aux besoins et attentes de ces enseignants surtout lorsqu'ils rencontrent ou sont en difficulté eux-mêmes. Les "Ya qu'à", les "Il faut", les "Vous devriez", les "bons conseils" (toujours de bon sens)... ne sont plus toujours opérationnels.

➤ Par ailleurs l'évolution de la fonction et des missions du Conseiller Pédagogique ou du Maître Formateur, et les réflexions auxquelles j'ai pu participer à ce sujet m'incitent à penser que nous avons encore aujourd'hui à travailler sur la professionnalisation de ces métiers... la simple obtention du CAFIPEMF, autrefois du CAEA, (certificats reconnaissant une aptitude) ne suffisant pas à garantir les compétences nécessaires à l'exercice de ces fonctions. (Le CAFIPEMF me paraît aujourd'hui non cohérent avec le référentiel de compétences qui pourrait, devrait être celui du C.P.C. ou du Maître Formateur du XXI<sup>e</sup> siècle.s

➤ Par ailleurs encore, les informations que j'ai pu glaner relativement à **"l'accompagnement des T1"** dans notre académie, mais aussi dans d'autres académies, font apparaître que l'application de cette mesure ministérielle, que je trouve très judicieuse sur le fond, n'est pas si simple que certains ont pu le croire et qu'elle ne provoque pas toujours les effets escomptés, mettant parfois certains formateurs, certains "accompagnateurs" dans des situations professionnelles inconfortables.

Ce sont ces raisons majeures qui m'ont conduit à proposer à nouveau un stage de formation de formateurs sur le thème de l'accompagnement.

## QUELLE FORMATION DANS CE STAGE ?

Pour nous, un stage du P.A.F. est une **situation de rencontre** de formateurs, d'enseignants, de praticiens, de chercheurs... pour échanger, réfléchir et construire de la formation pour soi, avec et pour les autres.

Le choix d'un stage en hébergement est lié au constat d'efficacité et d'intensité de formation dues à ce type d'ingénierie, constat pointé dans tous les bilans effectués lors de stages analogues précédemment organisés... et non pas, comme le disent certains contempteurs avec un sourire au coin des lèvres, pour aller se doré une semaine au bord de l'étang de Thau.

Nous savons que les pratiques d'accompagnement (dirons-nous à l'issue de ce stage de "**formation accompagnante**" ?), et que les formations à ces pratiques sont peu développées alors que le terme d'accompagnement fleurit de plus en plus dans les écrits officiels, n'étant plus seulement réservé, pour ce qui nous concerne, à "**l'accompagnement scolaire**" ou à "**l'accompagnement des innovations**".

Nous sommes, ou serons, tous ici directement interpellés par l'institution, et par des stagiaires, par des enseignants sur le terrain, qui sont demandeurs d'un accompagnement. Ce qui pose encore des questions :

- Ⓜ Comment leur répondre ? Que leur proposer ?
- Ⓜ Que leur montrer ? Que leur offrir ?
- Ⓜ Quelles démarches ? Quelle formation ?
- Ⓜ Etc.

Nous pourrons, pendant ce stage, apporter nos points de vue et nos expériences en la matière ; nous accueillerons et partagerons la pratique, la réflexion, la recherche de praticiens, de chercheurs, de praticiens-chercheurs, de formateurs-réflexifs... Nous pourrons mettre en commun des difficultés mais aussi des réussites vécues.

Dans ce cadre et pour cette première session, nous travaillerons avec Georges CHAPPAZ de l'Université d'Aix-en-Provence, enseignant, formateur, praticien, chercheur, qui a été à l'initiative, avec Monique LAFFONT, d'une Université d'été sur le thème "**Accompagnement et formation**".

Pour cette session, j'avais sollicité mes amis Mireille CIFALI et Jean DONNAY. Ils m'avaient donné leur accord, mais, compte tenu des aléas liés à la mise en acte de la formation des formateurs du 1<sup>er</sup> degré dans notre académie (suspension pendant un moment de ces actions par l'administration), ils n'ont pu au dernier moment répondre favorablement à ma demande ayant pris d'autres engagements.

Pendant ce stage, nous pourrons ensemble, chercher quelles pratiques de formation, d'accompagnement, proposer, suggérer, mettre en œuvre.

Pendant ce stage (proposé à l'administration en **deux sessions** avec une **intersession**), nous n'apporterons peut-être pas toutes les réponses aux questions qui se posent, mais nous tâcherons d'organiser l'apport du plus grand nombre de réponses possibles.

Quoi qu'il en soit nous nous inscrirons dans un projet de mise en acte et de démultiplication de cette formation et nous placerons ce stage sous le triple signe de :

### **La cohérence – L'implication – La production**

Avec le souhait que chacun ici ne soit pas simplement **agent** mais qu'il se constitue **acteur** et même **auteur** de sa formation, selon la terminologie évoquée par Jacques ARDOINO.

## LA FICHE D'IDENTITÉ DE CE STAGE.

Rappelons d'abord **son intitulé initial** :

**«Former des formateurs d'accompagnateurs de T1 et T2 du 1er degré»**

**Ses objectifs :**

- Développer des ressources au service de l'accompagnement.
- Produire des documents mutualisables au service des accompagnateurs.

**Ses contenus :**

- Concept d'accompagnement.
- Analyse et élaboration de stratégies, dispositifs, techniques et outils d'accompagnement.

**Le dispositif pédagogique :**

Formation-Action en alternance (deux sessions et une intersession – 2<sup>ème</sup> session en 2004) avec :

- Apports d'experts ;
- Mise en situation-expérimentation de projets, d'analyse de pratiques de formation, d'observation, d'entretien, d'écriture personnelle ;
- Mutualisation, échanges de pratiques de terrain ;
- Formalisation écrite des travaux ;
- Activités collectives, de groupes et personnalisées.

MAIS, compte tenu des évolutions et de la réalité des terrains, entre la date de dépôt d'une action de formation et sa réalisation, des ajustements ont été nécessaires et apportés à la lumière des échanges que nous avons pu avoir en amont de cette session, ce qui conduit à la "grille" de travail que nous vous avons déjà adressée pour la semaine.

Notre nouvel intitulé devenant donc :

**«Former des formateurs à l'accompagnement de T1, T2, Tn du 1er degré»**

**D'ores et déjà, je vous souhaite un bon stage.**



# LA GRILLE DU STAGE

	<b>LUNDI 5</b>	<b>MARDI 6</b>	<b>MERCREDI 7</b>	<b>JEUDI 8</b>	<b> VENDREDI 9</b>
9H	ACCUEIL INSTALLATION DOCUMENTATION	Quoi de neuf ?	Quoi de neuf ?	Quoi de neuf ?	Quoi de neuf ?
10H		Accompagnement Et formation G. CHAPPAZ	L'APP Panorama et partage d'expériences P. ROBO	Travaux des Groupes de Projet	Suite des travaux des Groupes de Projet
10h30	DEMARRAGE DU STAGE		PAUSE	PAUSE	PAUSE
10h45	Présentations Objectifs Organisation Lancement Document de stage	(suite)			
12H	<b>REPAS</b>	<b>REPAS</b>	<b>REPAS</b>	<b>REPAS</b>	<b>REPAS</b>
14H30	Le concept d'accompagnement principes et réalités P. ROBO	(suite)	<i>Temps libre</i>	Mise en pratique et analyse du GFAPP M. VIDAL A. RAMPLOU P. ROBO	Finalisation des projets intersessions et du document de session
16H					PAUSE
16H30	Vers des Groupes de Projet	Echange de pratiques Travail des Groupes de Projet	Mise en pratique du	PAUSE	RANGEMENTS
17H30	Retour & Régulation			Retour & Régulation	
19H	Documentation / BCD Activités libres à l'initiative des participants	Documentation / BCD Activités libres à l'initiative des participants	G.F.A.P.P. M. VIDAL A. RAMPLOU P. ROBO	Documentation / BCD Activités libres à l'initiative Des participants	
	<b>REPAS</b>	<b>REPAS</b>	<b>REPAS</b>	<b>REPAS</b>	
20H30	Activités libres à l'initiative des participants	Activités libres à l'initiative des participants	Activités libres à l'initiative des participants	Activités libres à l'initiative Des participants	



## LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS

• Photocopies.....	Valérie ; Odile
• Intendance.....	Annette ; Dominique
• Pausés (café-thé-etc.).....	Laury ; Marie-Thérèse
• Responsables du document.....	Daniel ; Patrick C ; Maryse
• Responsables du Cdrom.....	André ; Jacques R
• Bibliographie.....	Claude ; Patricia
• Sigles.....	Jacques C ; Maryse
• Gestion Offres / Demandes.....	Philippe ; Jean-Louis
• Affichage.....	Sandrine ; Maryvonne
• BCD livres/vidéos + magnéto	Marie-Thérèse ; Christian
• Ordinateurs.....	André ; Daniel
• Magnétoscopes.....	Philippe ; Jean-Louis
• Rétro-vidéoprojecteur.....	André ; Jacques C
• Citations.....	Dominique ; Pierre
• Album photo du stage.....	Valérie ; Pierre
• Feuille de présences.....	Pierre
• Cahiers de roulement Acc.....	Annette ; Odile
• Cahiers de roulement APP...	Patricia ; Maryse
• Repas coopératif .....	Odile, Maryvonne, Laury, Daniel, Maryse
• Glossaire.....	Jean-Louis ; Maryvonne

# LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT PRINCIPES & REALITES

✍ Patricia DENIS & Marie-Thérèse MASCARIN ✍

## 1. Préalable

Tous les membres du groupe ont participé à des actions d'accompagnement de T1 ou de PE. Le document "Accompagnement et formation accompagnante" de Patrick Robo (version du 01/03/01 – Cf. en Annexe) a été envoyé aux stagiaires par mel avant le stage. Ce document a été présenté et commenté par son auteur durant la séance.

## 2. Présentation du concept d'accompagnement

Que recouvre la notion de Concept d'accompagnement ?

*- Pour nous stagiaires*

## 3. LES MOTS CLES

Chaque participant est invité à dégager 5 mots clés à partir de

**"L'ACCOMPAGNEMENT C'EST..."**

<b>AIDE .....</b>	<b>9<sup>6</sup></b>
<b>ECOUTE .....</b>	<b>7</b>
<b>ECHANGE .....</b>	<b>6</b>
<b>CHEMINEMENT .....</b>	<b>4</b>
<b>ANALYSE.....</b>	<b>4</b>

<b>REFLEXION.....</b>	<b>3</b>
<b>PARTAGE.....</b>	<b>3</b>
<b>SOUTIEN .....</b>	<b>3</b>
<b>SUIVI .....</b>	<b>2</b>
<b>MUTUALISATION .....</b>	<b>2</b>
<b>PARTENARIAT .....</b>	<b>2</b>
<b>CONFIANCE .....</b>	<b>2</b>

collaboration, maturation, prise de recul, durée, outil, proposition.  
respect, distance, impulsion, communication, secret, guidance, co-formation,  
réflexivité, côte à côte, conseil, médiation, interactivité, interactions, construire,  
donner et recevoir, rencontre, soutinement, étayage, sécurité, assistance, recherche.

<sup>6</sup> occurrences

*De façon générale, que peut-on mettre sous cette notion ? ...*

#### 4. L'ACCOMPAGNEMENT...

Une idée neuve en éducation  
 Une pratique émergente  
 Un concept fluide, passe-partout  
 Une nouvelle donne éducative  
 Un changement de paradigme  
 Une rupture avec les modèles traditionnels de la formation  
 Un nouvelle fonction de médiation  
 Un nouveau champ de professionnalisation  
 Une activité multiforme  
 Etc

#### 5. Connotations :

suivi, soutien, aide, guidance, conseil, assistance, tutorat, mentorat, parrainage, médiation, entraide, mutualisation, évaluation formative, mise en réseau, coopération, compagnonnage, régulation...

#### 6. Définition de l'accompagnement

de compagnon, lat. pop. *companio*, celui "*qui mange son pain avec*" ;  
 action d'accompagner, aller de compagnie avec quelqu'un

#### 7. Accompagner, c'est ...

D'après Mireille Cifali

"Savoir être là", "être pris dans une énigme", "être intelligent dans les situations singulières" *ce qui nécessite des "connaissances extraites des sciences humaines" mais aussi des "compétences relationnelles"*.

"Construire des connaissances à même le vivant".

"Restituer à celui qui est tellement engouffré dans le présent son rapport à un passé et un futur".

"Être fiable" et "accepter l'incertitude".

"Aller avec", "être à côté de", "donner une place à l'autre".

"Intégrer le fait que l'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un".

"S'éloigner de la prise de pouvoir qui peut advenir si facilement dans nos métiers".

#### 8. Les dispositifs d'accompagnement



*On écrit un accompagnement  
à la première personne et on y  
intègre un "tu" ou un "vous".  
L'auteur y est donc  
invariablement un "nous".*

Mireille CIFALI

## 9. Typologies d'accompagnement

**l'accompagnement pédagogique** (dans les dimensions éthiques, éducatives, didactiques, praxéologiques, etc.)

**l'accompagnement psychologique** (reconnaissance, encouragement, soutien, valorisation, gratification, etc.)

**l'accompagnement matériel** (prêt de documents, d'outils, etc.)

**l'accompagnement social** (intégration à un groupe, travail en équipe, etc.)

**l'accompagnement professionnel** (aide à une qualification, développement de compétences, etc.)

**l'accompagnement formatif** (cf. l'évaluation formative et la zone proximale de développement professionnel)

**l'accompagnement ...**

## 10. Typologies d'accompagnés

- **Un enseignant débutant** dans la profession et/ou dans une pratique pédagogique

- **Un enseignant qui rencontre des difficultés** dans l'exercice de son métier

\* celui qui ose l'exprimer ;

\* celui qui n'ose pas l'exprimer ;

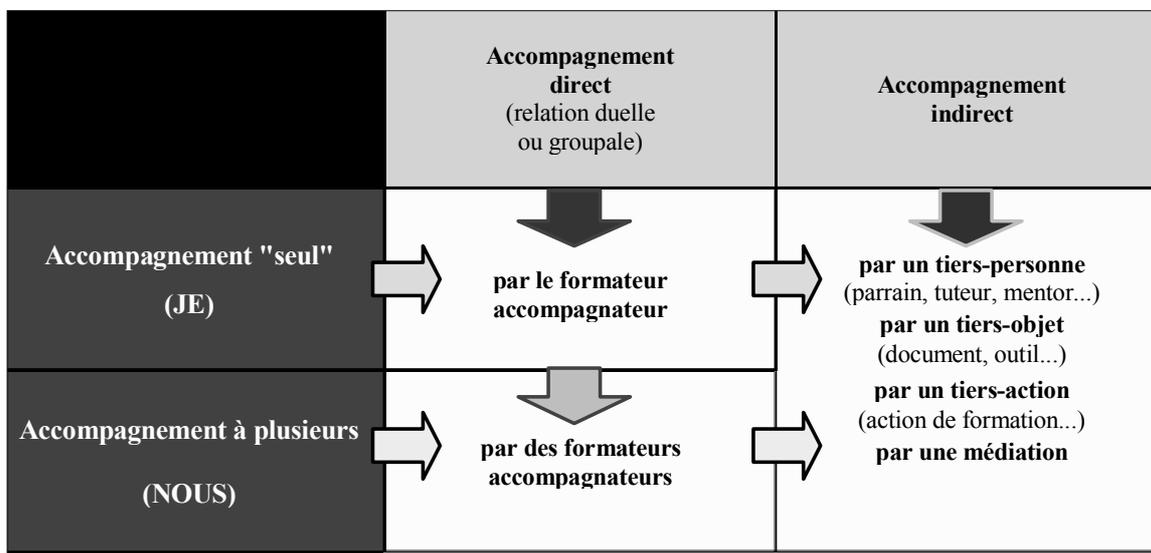
\* celui qui n'a pas conscience de sa difficulté

- **Un enseignant qui souhaite améliorer, modifier sa pratique**

- **Un enseignant qui souhaiterait poursuivre une recherche**

- **Un enseignant en quête d'une nouvelle qualification**

## 11. Démarches d'accompagnement



## 12. Quelles dispositions ? Quels dispositifs ?

### DES DISPOSITIONS

l'accompagnement
l'analyse
l'assistance
l'échange
l'écoute
l'individualisation
la personnalisation
la co-formation
la communication
la mutualisation
l'intégration
la valorisation
la guidance
la médiation
la régulation
l'entraide
etc.

### DES DISPOSITIFS

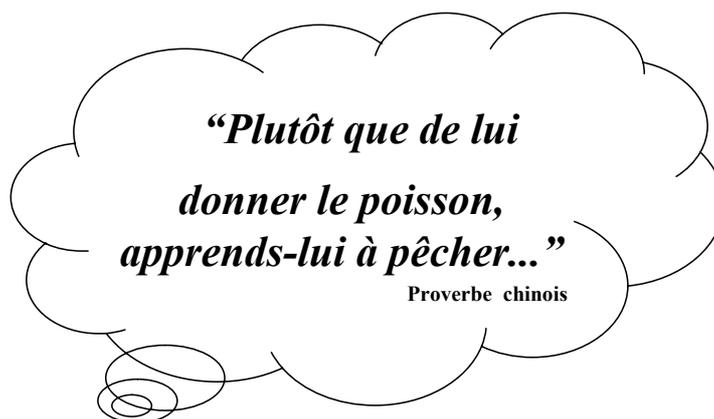
banque de données
cahier de roulement
cellule écoute
centre de ressource
enseignants relais
enseignants ressources
enseignants accompagnateurs
groupe d'analyse de pratiques
groupe de parole
hot-line pédagogique
liste de diffusion (internet)
livret d'accompagnement
réseau d'entraide
tutorat
stages
formation-action
etc.

## 13. Quelles compétences pour un accompagnement ?

clarifier	proposer
écouter	aider à décider
orienter	encourager
sponsoriser	reconnaître

## 14. Cinq repères pour un accompagnement .

Un projet	
Une demande authentique	Une durée limitée
La liberté des acteurs	
Une extériorité de l'accompagnateur	
Gérard Wiel	



## 15. Vers une charte déontologique de l'accompagnement<sup>7</sup>

FORMATEUR	PROFESSEUR DEBUTANT
Garantir la confidentialité dans le cadre de la loi	Avoir confiance en cette confidentialité
Répondre aux demandes et s'abstenir d'imposer son aide	Oser demander de l'aide
Prendre en compte et accepter toute question sans garantie de réponse	Ne pas se restreindre dans les questions (il n'y a pas de "question bête")
Etre à l'écoute du formé	Oser exposer ses difficultés
Accepter de ne pas avoir toutes les réponses et oser le dire	Ne pas attendre de réponse immédiate (les réponses peuvent être différées) Ne pas attendre systématiquement une réponse
<b>Garantir ensemble un lieu et un temps adéquats pour l'entretien</b>	
Formuler avec le T1 des pistes de travail (contrats) qui serviront de guides pour le suivi Proposer des contacts avec des personnes-ressources	Participer à l'élaboration d'un contrat et l'accepter.

## 16. Quels contenus dans l'accompagnement des T1 ?

Approfondissement des savoirs professionnels abordés en formation initiale :

- **adapter ses savoirs disciplinaires à la réalité du terrain**
- **gérer la classe**

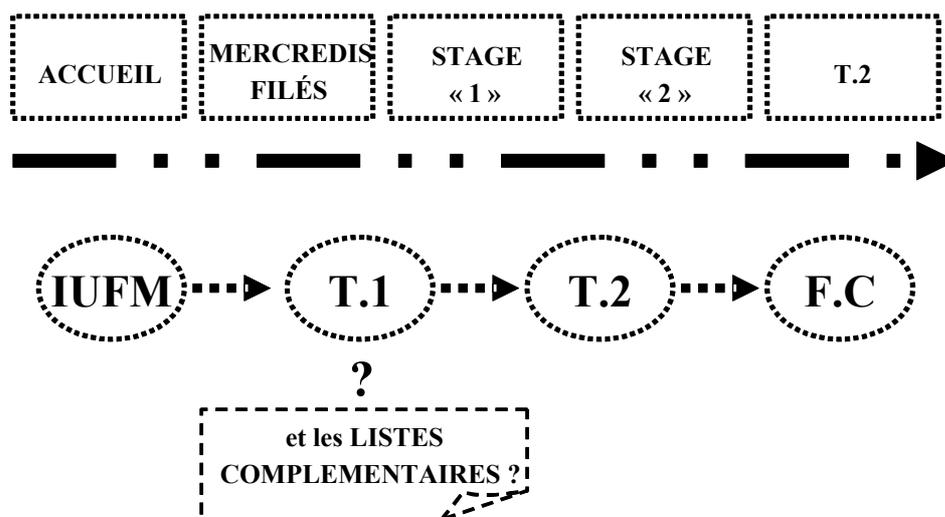
Une attention toute particulière à des compétences liées à l'exercice du métier d'enseignant :

- **analyser l'activité** de la classe en relation avec sa pratique pédagogique, en s'appuyant notamment sur **l'analyse de pratiques**
- **travailler en équipe** disciplinaire ou de niveau
- **identifier et comprendre les caractéristiques du territoire**
- **s'approprier une éthique professionnelle**
- **prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs**, ainsi que les avancées de la recherche

*Circulaire N°2001-150 DU 27-7-2001*

<sup>7</sup> Extrait du site <http://crdp.ac-reims.fr/ien/>

## 17. Quelle cohérence dans l'accompagnement des T1 et T2 ?



## 18. Et maintenant... ?

dégager des principes :

- éthiques
- institutionnels / structurels
- pédagogiques / andragogiques

préciser les objectifs

penser les modalités

prévoir des contenus

repérer, constituer des ressources

envisager des formations de formateurs-accompagnateurs ?



# **Dispositifs d'accompagnement dans l'Académie de Montpellier Année scolaire 2002 – 2003**

Les participants au stage ont été invités, en début de séance, à se regrouper par départements et à mettre en commun les informations (éparses) qu'ils pouvaient avoir sur "*ce qui se passait dans leur département quant à l'accompagnement des T1*", puis à présenter une synthèse à l'ensemble. Force fut de constater une grande hétérogénéité de pratiques entre les cinq départements mais aussi au sein d'un même département, laissant penser parfois que la dimension organisationnelle a prévalu sur la dimension formatrice.

## **1. Présentation du dispositif d'accompagnement des T1 dans l'Aude**

Même dispositif pour toutes les circonscriptions.

Deux semaines de stage, une semaine à l'IUFM, une semaine en circonscription. Formateurs CP, PIUMF, IMF.

Six demi-journées d'analyse de pratiques, le mercredi matin entre septembre et février. Formateurs CP, IMF formés au principe du GAPP.

Une demi-journée de présentation en début de session.

Une demi-journée de synthèse en fin de session. Formateurs, IEN chargé de la formation continue, CP, IMF.

Une semaine de récupération.

Les T1 ont été divisés en deux groupes :

- Ceux affectés sur des postes classiques qui ont eu leur formation IUFM et circonscription au premier trimestre.
- Ceux qui étaient sur des postes particuliers (AIS, décharges...) qui ont eu leur formation au dernier trimestre.

## **2. Présentation du dispositif d'accompagnement des T1 dans le Gard**

Pour les T1 sur des postes fractionnés ou en AIS deux semaines de stage en début d'année.

Pour les autres T1 :

- Deux semaines de stage
- 8 demi-journées sur des mercredis filés.

### **Ce qui a marché**

- partir du référentiel de compétences de PE2 et des priorités dégagées par les souhaits exprimés.
- échelonnement dans la durée (septembre à février)
- cohésion de l'équipe d'intervenants (même formation donc cohérence des interventions)
- prise de conscience du dispositif
- essai de réflexion entre pairs, situation de partage de vécu
- harmonisation du processus au niveau du département en entier
- stage en circonscription adapté

**Ce qui n'a pas marché**

- articulation formation initiale / formation continue
- manque de cohérence dans le calendriers des mercredis filés (regroupés au premier trimestre, manque de recul par rapport aux pratiques)
- des tâches supplémentaires pour les formateurs
- dans le cadre des GAPP obligation et non volontariat
  - difficulté de la mise en confiance des participants
  - trop tôt dans l'année, trop lourd, difficile à comprendre
  - présentation du dispositif
  - aucun sujet proposé
  - grille trop contraignante
- stage à l'IUFM : contenu non adapté aux demandes des T1
- problème de méfiance à propos de la confidentialité à cause des deux rôles du conseiller pédagogique
- réticence à s'engager dans le processus
- ressenti du remplacement dans les classes

**3. Présentation du dispositif d'accompagnement des T1 dans l'Hérault**

Dispositif général imposé à toutes les circonscriptions du département par l'Inspection Académique

**a- Deux journées d'accueil pour le groupe de T1 de chaque circonscription** (début du mois d'octobre). Certaines circonscriptions se sont regroupées pour cette initiative.

*Le remplacement est assuré par des TR Brigades.*

**b- Deux semaines de stage avec une distinction liée à la nature du poste**

- groupe de T1 en charge d'une seule classe pour l'année : 1 semaine du 4 au 8 novembre 2002, 1 semaine du 25 au 29 novembre 2002.
- groupe de T1 sur des postes morcelés ou TR Zil/Brigade : 2 semaines consécutives du 5 au 16 mai 2003.

*Le remplacement est assuré par des PE2 en Stage responsabilité (R1 ou R3).*

**c- Huit demi-journées filées (mercredi matin) : l'organisation de ces demi-journées a été laissé à l'initiative de chaque circonscription.**

*La formation est prévue par l'équipe de circonscription aidée en cela par des formateurs IUFM.*

**Remarque :** comme le département est formé de 18 circonscriptions, pour certaines très éloignées les unes des autres, il n'y a eu aucune harmonisation quant au contenu donné à ce dispositif commun.

**Mise en œuvre de l'accompagnement des T1 dans la circonscription de Bédarieux**

\* **Deux jours d'accueil :** animés par les 4 formateurs (2 CPC + 1 Directeur d'Ecole d'Application + 1 PIUFM)

- Prise de contact, présentations des participants, présentation du dispositif départemental, calendrier
- Emergence des besoins (essentiellement : gestion de la classe, de l'hétérogénéité, du temps et des relations)
- Elaboration concertée accompagnants / accompagnés du contenu des stages et des ½ journées «filées» prenant en compte leurs besoins exprimés.

\* **Stages** : Un animateur en «fil rouge» (CPC)

- Pour le groupe 1 (T1 en charge d'une seule classe pour l'année) : Une semaine, 15 jours d'intersession, une semaine. Projet personnel contractualisé pour l'intersession
- Pour le groupe 2 (T1 sur des postes morcelés ou TR Zil-Brigade) : Le stage se déroulera en mai, sans intersession.

\* **Les demi-journées «filées»**

- 7 demi-journées ont déjà eu lieu, la 8<sup>ème</sup> étant prévue courant juin pour un bilan de l'accompagnement
- Même date, même lieu pour les deux groupes
- En alternance : un groupe en séance d'APP animée par le CPC, l'autre groupe en travail thématique avec un autre formateur

\* **L'accompagnement individualisé**

- Visites des CPC dans les classes, des entretiens hors de la classe, des observations de classes «ressources», mise en réseau grâce à un cahier de roulement.

**Bilan** : le bilan général est prévu courant juin mais déjà quelques points ont été dégagés.

<b>Positif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– avoir un formateur référent tout au long de l'accompagnement ,</li> <li>– avoir été associé à l'élaboration du contenu de l'accompagnement,</li> <li>– avoir trouvé sa place dans le dispositif,</li> <li>– avoir vécu une formation totalement différente de celle de l'IUFM,</li> <li>– être considéré comme des enseignants à part entière et non comme des élèves,</li> <li>– avoir eu l'occasion d'observer des collègues dans leur classe et avoir pu échanger avec eux,</li> <li>– avoir pu évoluer dans un climat convivial,</li> <li>– avoir pu se rencontrer.</li> </ul>
<b>Négatif</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– le stage de 2 semaines pour le groupe 2 est placé beaucoup trop tard dans l'année,</li> <li>– l'Analyse des Pratiques Professionnelles pour le groupe 2.</li> </ul>

#### 4. Présentation du dispositif d'accompagnement des T1 dans les Pyrenees-Orientales

Les T1 sont répartis en deux groupes :

- T1 sur poste « normal »
- T1 sur poste spécial (ZEP, AIS, Regroupement de services...)

##### A. T1 sur poste normal :

- R3 (1 + 2) au mois de novembre
- Vendredis filés

**B. T1 sur poste spécial :**

- Vendredis filés
- R3 au mois de mai

**5. Présentation du dispositif d'accompagnement des T1 en Lozère**

- ◇ 44 enseignants Titulaires 1<sup>ère</sup> année
- ◇ 3 circonscriptions : dispositif départemental
- ◇ Formateurs : les 3 CPC généralistes, 1 CPD EPS, des CPC EPS, 1 CPD AIS, des IMF

**Construction de deux groupes (A et B) de 22 T1**

Chaque groupe a bénéficié d'un stage de formation continue d'une durée de 3 semaines réparties de la façon suivante :

- Une journée commune (Groupes A et B) d'accueil : mercredi 18 septembre (1<sup>er</sup> mercredi filé\*)
  - ◇ Accueil par l'IA de la Lozère, présentation des structures institutionnelles du département (CDDP, EMALA, IAI, RASED, équipes de circonscription, etc.)
  - ◇ Présentation d'une enquête destinée à établir les attentes et besoins de cet accompagnement
  - ◇ Regroupement des enseignants T1 par circonscription : Questions / Réponses : Installation dans le poste
- Deux semaines d'accompagnement dans le cadre du PDF (T1 remplacés par des PE2 en SR1)
  - ◇ Contenus élaborés suite à la lecture de l'enquête
- Deux mercredis filés\* consacrés à des volets choisis à l'issue des deux semaines de stages : Points administratifs, Santé et Ecole, Valise pédagogique et présentation du dispositif de **G**roupe d'**A**nalyse de **P**ratique **P**rofessionnelle (GAPP)  
Conduite de l'accompagnement sous forme de 4 ateliers tournants (5 février et 16 avril)
- Un dernier mercredi «filé\*» programmé en juin pour fermer le dispositif et en établir le bilan

\* les 8 demi-journées des mercredis filés initialement prévus ont été «regroupées» en 4 mercredis complets, en raison des contraintes de déplacements importants inhérents à la géographie du Département. Les enseignants T1 ont bénéficié d'une semaine de congé en «compensation» de ces 4 jours travaillés.



# COMPTE RENDU DE L'INTERVENTION DE G. CHAPPAZ

✍ Maryvonne DELON & André FARNOS ✍

GEORGES CHAPPAZ est acteur praticien de l'accompagnement, a participé à plusieurs universités d'été avec Monique Laffont et participe à des groupes de soutien au soutien (Lévine)  
Il est maître de conférences à l'université de Provence

Parcours perso : ingénieur math physique, CEA, université, où le plaisir de transmettre prend le pas sur la technique.

1964-1968 : 4ans de frustration et d'isolement professionnel pendant lesquels son cheminement personnel l'oriente vers des fonctions et des postures différentes.

1968 : la libération de la parole et les échanges avec collègues permettent de rompre avec l'attitude commune de refoulement ou de cristallisation de ses difficultés.

Cette reconnaissance de ses propres difficultés à travers l'échange de parole participe à la structure du soi

1970 : La lecture de Carl Rogers lui apporte une révélation sur le positionnement du sujet, une modélisation des postures et lui permet de rebondir. Il affine sa compréhension par un apport de connaissance qui aboutit à la définition d'un projet.

## Les éléments fondateurs de l'accompagnement :

### 1) le projet :

- Charte/contrat
- Dynamique : mise en corrélation du processus et des attentes explicites ou implicites.
- Constitution d'une équipe
- objectifs et finalités (distinguer les deux niveaux)
  - ex : *Objectif* : réduction de l'échec en 1<sup>ère</sup> année de fac
  - Finalité* : changement de posture de l'enseignant : abandonner la posture de dispensateur de parole et de savoir pour proposer à l'autre d'entrer dans une dynamique d'appropriation et d'apprentissage.

L'autre est il un objet qu'on façonne ? Amener l'étudiant à s'interroger, accepter que la pensée de l'autre soit productive, quitter cette image de toute puissance, accepter l'incertitude, ce qui légitime la constitution d'une équipe.

Désir et plaisir d'investir dans le professionnel.

Nécessité de réduire le cours magistral, mettre en place la confrontation de la parole donc le travail de groupe et la mise en place de dispositifs d'apprentissage.

Quels sont les éléments de la réussite de cette démarche ?

La fonction contenante : c'est un étayage réciproque mis en place (conflit socio affectivo cognitif) dans le travail en équipe pour structurer la pensée.

Envie de fuir les difficultés, la complexité et l'incertitude (boîte de Pandore) : le groupe permet de tenir, d'éviter les régressions.

### 2) pas d'accompagnement sans demande

Il s'agit d'*aborder différemment la hiérarchie* :

- ⇒ quitter sa peau de formateur, respecter l'objectif de l'autre
- ⇒ à partir du dialogue, une demande non formalisée au départ permet de construire en chemin la charte qui apparaît au fur et à mesure
- ⇒ chacun dit comment il se positionne dans la relation

- ⇒ s'appuyer sur l'**assertivité** (capacité à dire JE), idée Rogerienne de la **congruence**, "capacité à être présent au monde", se référer à son vécu, exposer à l'autre la structure de sa personnalité
- ⇒ partir de l'impalpable et construire la demande. "*el camino caminente*"(A.Machado)
- ⇒ abolir la posture descendante et condescendante

### 3) la durée

L'accompagnement doit prendre en compte la notion de rythme, et ne pas rechercher une optimisation du temps :

- ⇒ "donner du temps au temps"
- ⇒ permettre les temps de latence et de régression
- ⇒ permettre l'accommodation (Piaget) et l'évolution des structures mentales

### 4) accompagnement et extériorité

C'est un aller- retour entre implication - rapprochement et prise de distance, une pulsation entre relation d'aide et éloignement. L'accompagnateur doit quitter le pouvoir, gérer sa propre frustration, pour retrouver l'autre sur les finalités et les objectifs.

Mots clefs de l'extériorité : Je, jeu (au sens de ludique), jeu (sens mécanique), enjeu

### 5) liberté des acteurs

- ⇒ liberté de faire des choix,
- ⇒ liberté de l'accompagné,
- ⇒ ne pas manipuler le liberté de choix d'autrui

Quelle différence existe-t-il entre le thérapeutique et le pédagogique ?

<b>pédagogique</b>	<b>thérapeutique</b>
<b>centré sur l'objet</b>	<b>centré sur le sujet</b>
acte interaction stratégie	personne mode de fonctionnement utilisation du rôle du miroir
<b>miroir mobile</b>	<b>miroir fixe</b>
kaléïdoscope à mille facettes éclairages très mobiles et variables <b>c'est la personne elle même ce qui ne va pas chez elle</b>	

"L'*empathie* consiste à percevoir le cadre de références internes d'autrui avec les composantes émotionnelles qui s'y rattachent comme si on était la personne elle même mais sans jamais perdre de vue le comme si... ». ROGERS «*Liberté pour apprendre*»

Qu'est-ce que ressent l'autre ? ("*logique de l'usager*")

"*Le regard positif inconditionnel*" : je te respecte mais je suis autre.

"*La congruence*"...

Cette notion a été apportée par Carls Rogers, psychothérapeute. Il définit toute personne comme étant composée de deux parties :

- la structure du soi (affectivo-cognitive) rejoignant-là Piaget et Lévi-Strauss ;
- l'expérience vécue.

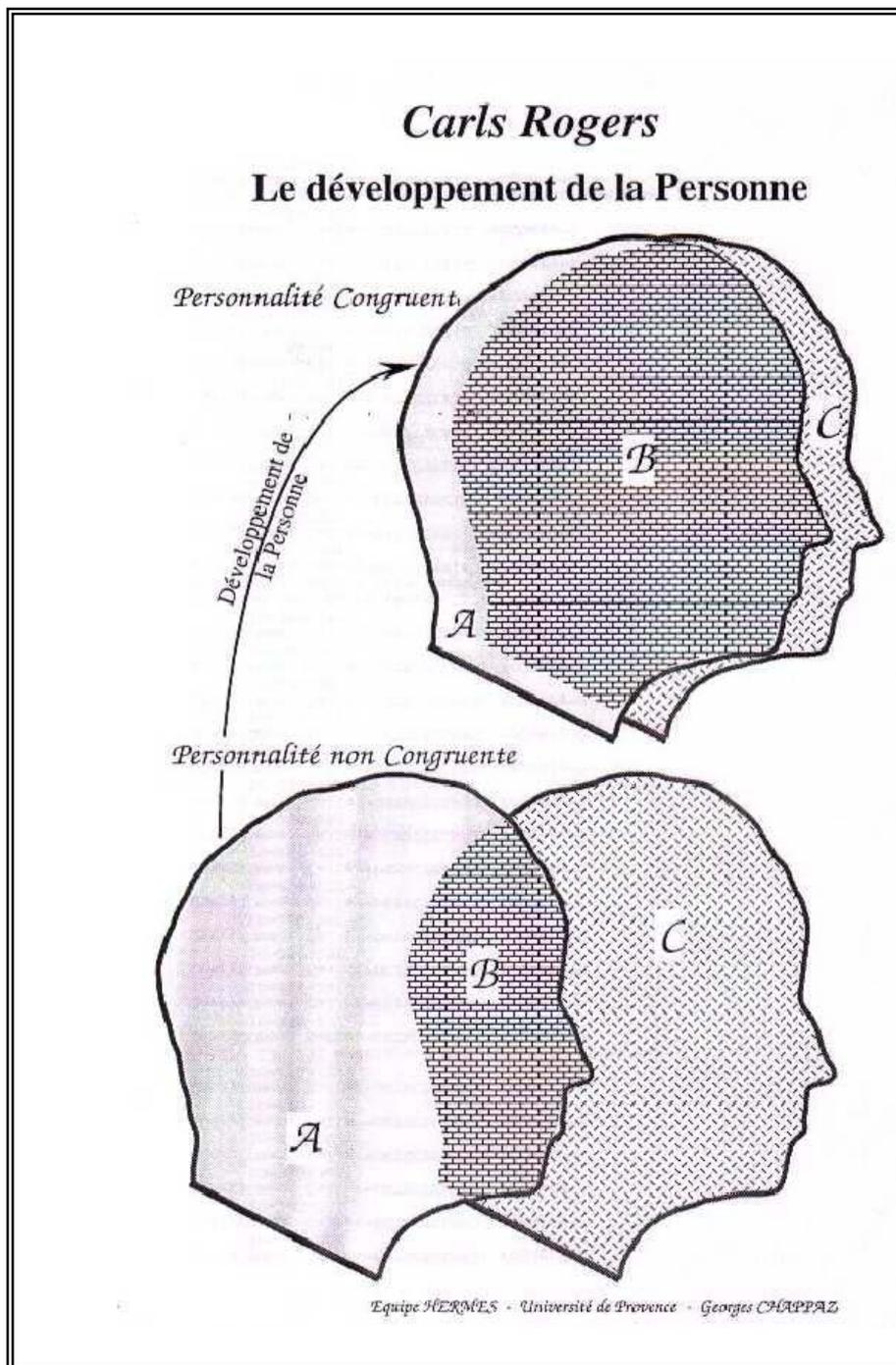
Une partie de celle-ci ne fait pas sens pour le sujet, n'est pas intégrée à la structure du soi. Elle fonctionne comme une besace dans laquelle il peut puiser.

Conscientiser cette expérience, c'est faire la part des choses, des liens avec d'autres expériences de façon à obtenir une zone de congruence (B sur le dessin ci-après) la plus large possible.

Rogers postule que la communication entre deux personnes se situe dans cette zone.



## La congruence...





**Groupe 3***Démarche du groupe :*

Le groupe s'interroge sur les conditions de mise en place d'une relation. Le processus est-il similaire dans le cadre de l'accompagnement d'une personne ou d'un groupe ? Oui, mais selon différentes techniques de communication.

**Guide d'entretien****1) Mise en confiance**

- prise de rendez-vous par téléphone : dans quel cadre cette rencontre va-t-elle se situer ? Il s'agit bien d'une rencontre et non d'une visite.
- si possible dans l'école mais hors de la présence des élèves pour la première.

**2) Ecoute de l'accompagné : un temps pour libérer la parole****3) Echange(s) et partage(s)**

Co-construction des règles du jeu permettant l'explicitation de la démarche et de la posture de l'accompagnant (jouer avec les règles)

**4) Contrat**

- Jouer sur les règles pour les faire évoluer ;
- Revenir sur le cheminement (échanges, partages) qui vient d'être parcouru ;
- Fixer d'après ce travail les axes du contrat

**5) Cheminement en respectant les règles préalablement définies (jouer dans les règles).****Groupe 4***Démarche du groupe :*

Elle met en évidence la difficulté d'élaborer un cadre statique pour formaliser une dynamique.

**Des principes :** réversibilité, continuité, rupture.

– **S'identifier, se situer :** donner son nom, son prénom, sa fonction, son parcours professionnel, les travaux effectués et études menées, les expériences dans l'accompagnement déjà vécues et les différentes approches (duelles - groupes).

*Les maîtres-mots :* dynamisme, sincérité, neutralité, «objectivité», justesse (poids des mots).

– **Concevoir l'accompagnement - contractualiser :** à partir d'une co-exposition des attendus sur le côté à côté professionnel (parole donnée en priorité à l'accompagné), il s'agira de confronter des «logiques» aux référentiels professionnels, de dégager une hiérarchie «partagée» d'action et d'intervention.

*Les maîtres-mots :* reformulation, éclairage, compréhension commune (sémantique). Priorisation.

– **Dégager des modalités d'intervention :** équilibrer les demandes existantes (j'aimerais bien que cela se passe comme ceci) et le panel d'offres (voilà comment cela peut aussi se passer).

*Les maîtres-mots :* opérationnaliser, diversifier, croiser les regards, dispositifs multiples.

– **Durée/Fréquence :** préciser l'échéancier sur la durée mais aussi les temps d'observations des situations.

*Les maîtres-mots :* prendre le temps, combien de temps, a-t-on le temps ? quand ? etc.

– **Le retour au contrat - régulation** : formaliser les avancées (retour aux référentiels de compétences et aux priorités dégagées).

*Les maîtres-mots* : les compétences développées, les compétences à renforcer, etc.

## Groupe 5

### 1. Mise en confiance

- Prise de rendez-vous par téléphone : dans quel cadre la visite va se situer
- Fixer dans quel cadre institutionnel se passe la RENCONTRE (plutôt que «visite»)
- Rencontre si possible dans l'école, mais pour la 1<sup>ère</sup> rencontre, si possible en dehors de la présence des élèves

### 2. Ecoute

- Un temps pour libérer la parole

### 3. Echange(s) et partage(s) :

- Règles du jeu : explicitation de la démarche et de la posture de l'accompagnateur (jouer AVEC les règles)

### 4. Contrat :

- Jouer SUR les règles (évolution)
- Revenir sur le cheminement (échanges, partages) qui vient d'être fait
- Fixer d'après ce travail des axes de travail pour la rencontre ultérieure

### 5. Cheminement

- Jouer DANS les règles

## Réactions de Georges CHAPPAZ et du groupe

### 1) Sur l'objectivité

Nous ne sommes jamais objectifs mais avons des objectifs négociés par le biais de subjectivités croisées. Il s'agit de tenter de négocier avec les subjectivités des autres pour créer une ZPR où vont se rencontrer les objectivités.

Un travail de décentration est indispensable en développant diverses formes de communication.

### 2) Sur les approches des différents groupes de travail

Ils n'ont pas décliné les concepts d'envie, de désir, de plaisir.

Nous sommes dans une société de l'offre : en quoi l'accompagnement peut-il devenir une offre désirable ?

L'accompagné peut alors s'impliquer en termes personnel et affectif, exprimer ses attentes, s'autoriser une part de rêve, de désir. Ainsi libère-t-il sa parole.

Elle s'exprime parfois de manière paradoxale à l'image d'un adolescent affirmant qu'il n'est bon à rien et que, de toute façon, il n'y arrivera pas.

### 3) La durée du contrat d'accompagnement

Il ménage des moments de renégociation. Sa durée est fixée à l'avance comme un contrat à durée déterminée (C.D.D.). Il reste la possibilité de rebondir à la fin de l'accompagnement.

### 4) La reformulation

C'est la capacité à communiquer, un des ingrédients de l'écoute active. C'est rentrer dans le « comme si » de l'empathie.

### 5) La dynamique de l'accompagnant

Elle est portée par une utopie fondatrice : les valeurs citoyennes et le pari de l'éducabilité. Pour militer, il faut une part de rêve. Ne doit-on pas être soit même convaincu pour convaincre ? La société n'a-t-elle pas besoin de paix sociale pour aller de l'avant ?

Ainsi doit-on établir une relation de confiance avec l'accompagné qui n'est pas, pour autant, de la connivence.

### 6) La «posture de l'ingénieur»

Contrairement à l'usage qui tend à mettre les contraintes avant les possibles, la formation d'ingénieur privilégie une approche fonctionnelle (ce que je veux) sur la prise en compte des contraintes.

Par exemple, la construction du pont-canal à l'entrée de Toulouse a été retardée par la difficulté de concilier les différents réseaux de communication existants (voie ferrée, route, autoroute, canal du Midi). Pour autant le principe de la construction d'un pont-canal ne présentait en soi aucun obstacle au regard du principe d'Archimède. Encore eut-il fallu s'attacher à définir le projet (en l'espèce les caractéristiques des modes de communication) avant d'en envisager les contraintes techniques. Ainsi apparaissent d'abord les possibles qui prennent le pas sur les obstacles.

Transposer la « posture de l'ingénieur » au monde de la formation pourrait en améliorer l'efficacité. Toute institution pourrait être comparée à un gruyère dont les trous constituent des possibles et non des contraintes qui interdiraient toute action.

### 7) Comment identifier et réinvestir des compétences construites dans un autre cadre ?

Par l'écoute de l'histoire de la vie de l'accompagné, par la mise en valeur de son bilan de compétences pour construire un projet s'appuyant sur celles-ci, lui permettant d'en acquérir de nouvelles.



# L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES - PANORAMA -

- Patrick ROBO -

Nous pourrions nous demander pourquoi, aujourd'hui, s'intéresser autant à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP)... 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. Je ferai 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. J'ajouterai également l'effet de quelques textes officiels liés à la formation des personnels de l'Education.

Devant les idées, approches, conceptions, représentations diverses et variées que l'on entend ici et là, peut-être est-il utile d'apporter quelques précisions à propos de l'APP en général.

Que dire à ce sujet ?

## L'APP : UN CONCEPT EMERGENT, EXPLOSIF, PROBLEMATIQUE

En premier lieu je dirai 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.**"<sup>8</sup>*

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.**  
Ce travail d'élucidation des pratiques pédagogiques doit, dans un premier temps, prendre appui sur la polyvalence et/ou les disciplines enseignées pour développer des problématiques qui interrogent plus particulièrement le nouvel enseignant, notamment la gestion de la classe et la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves.  
**Une démarche d'analyse de pratiques bien comprise fait appel à de fortes compétences et ne doit pas être confondue avec de simples échanges de pratiques.**"<sup>8</sup>*

<sup>8</sup> : mis en gras par l'auteur.

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.

➤ **Concept explosif** pour plusieurs raisons :

- 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.

## L'APP : BESOIN, CONGRUENCE, COHERENCE

A propos de l'APP, certains pensent qu'il s'agit d'une **mode** dans le milieu éducatif. D'autres avancent que cela est une **nécessité**. D'autres encore l'évoquent comme la "**solution miracle**" aux maux de l'enseignement voire des enseignants. Question de mots...

J'avancerai, de manière généralisante, que l'**analyse de pratiques** 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'agit tout particulièrement d'un **besoin d'accompagnement** des enseignants, des personnels de l'Education nationale, quelle que soit leur fonction.

Je dirai également que l'analyse de pratiques 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 par ailleurs en **congruence** avec les injonctions de certaines Instructions Officielles comme par exemple les textes évoqués précédemment.

L'analyse de pratiques est aussi en **cohérence** avec des théories actuellement développées par les Sciences humaines telles que le constructivisme, le socio-constructivisme, l'interactionnisme, le méta-cognitivism...

## L'APP : QUELS OBJECTIFS ?

La question a été posée aux participants présents de dire "*Quel(s) objectif(s) assigner à l'Analyse de Pratiques Professionnelles ?*"

- Groupe 1
  - **Professionalisation**
    - mieux appréhender les déterminants de la professionnalité
    - sécurisation
    - évolution : dynamique avec le formateur et le formé
    - inter-agir
- Groupe 2
  - **Evoluer**
- Groupe 3
  - **Entité** : faire émerger situation de problème et répondre
  - **Prendre de la distance** : analyse systémique (évolution, dynamique)
- Groupe 4
  - **Réflexion permanente**

Dès lors que l'on s'intéresse de plus près à l'APP il est utile de s'interroger sur les objectifs qui peuvent lui être assignés. Ainsi suivant les approches, suivant les sensibilités nous pouvons repérer des objectifs :

d'élucidation, de connaissance, de remédiation, d'approfondissement, de résolution de problème, d'aide au changement personnel, de formation, de recherche, de transformation, d'intervention, voire objectif thérapeutique ou encore d'évaluation...

Jean DONNAY, par exemple, identifie les objectifs suivants :

- 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 dans d'autres situations
- clarifier son identité professionnelle

A titre personnel et au travers du dispositif que je développe depuis bientôt une dizaine d'années, le Groupe de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP), j'avance que **l'objectif premier** est de 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) pour "**s'anticiper autrement**" et ainsi construire un "**savoir devenir professionnel**".

J'ajouterai que certes, s'il est nécessaire de se former à l'APP en analysant des pratiques, cela n'est point suffisant et donc qu'il convient de s'interroger sur ce que l'on pourrait nommer "**une didactique de l'APP**" et sur la formation de formateurs-animateurs compétents pour développer de telles démarches de formation à et par l'APP.

## L'APP : QUELLES MODALITES ?

Une autre interrogation peut porter sur les différentes modalités de mise en œuvre de l'APP qui pourrait être qualifié de "concept valise".

Dans un premier temps nous pourrions repérer schématiquement, sans pour autant nous engager dans une taxonomie, deux grands ensembles / catégories d'analyses :

- l'analyse de l'action située (par observation) ;
- l'analyse de l'action sur récit, (d'aucuns diront "analyse de l'activité")

et deux grands ensembles / catégories de modalités :

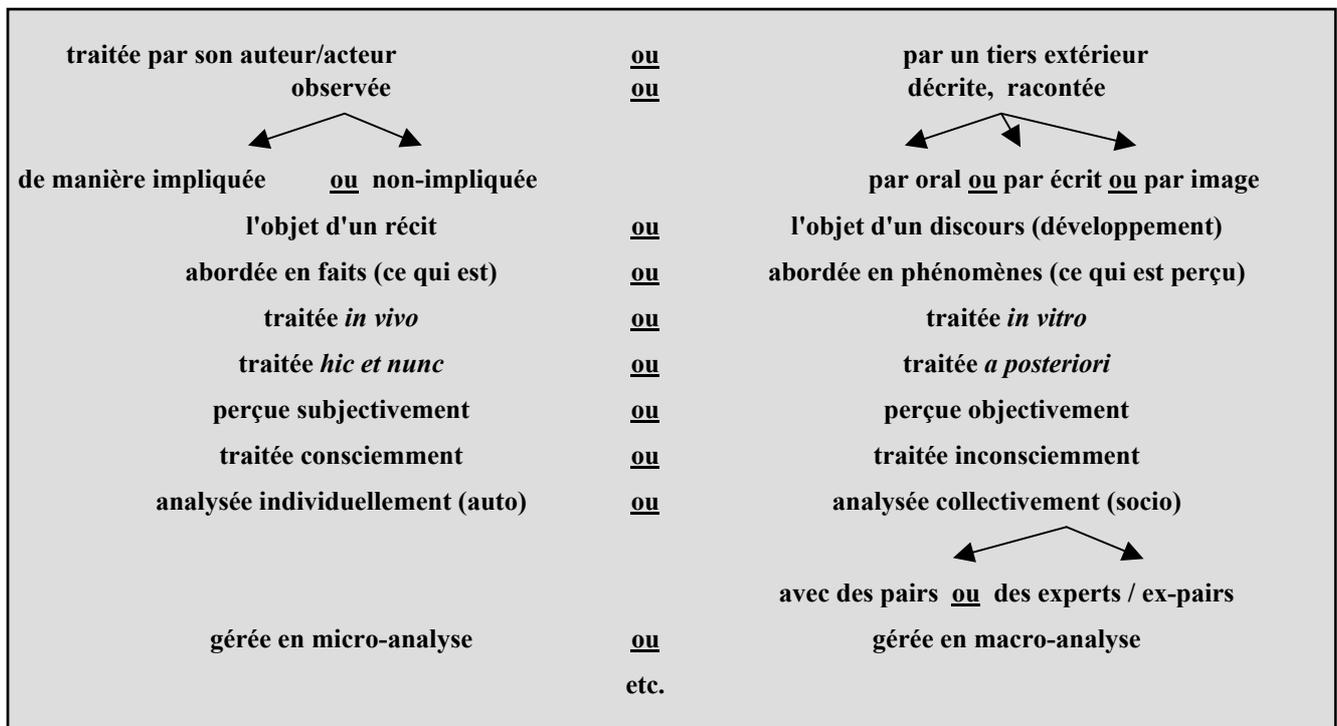
- l'analyse individuelle (seul ou avec l'aide d'un autre acteur) ;
- l'analyse groupale.

Dans un deuxième temps, j'indiquerai sans commentaire et de manière non exhaustive, une série de modalités "repérées" ou "annoncées" comme étant de l'APP ; chacune d'elle méritant une approche particulière pour ne pas en rester à des représentations plus ou moins imprécises, voire erronées :

- |                             |                                    |
|-----------------------------|------------------------------------|
| ▪ Groupe de Parole          | ▪ Instruction au sosie             |
| ▪ Jeux de rôle              | ▪ Métacommunication                |
| ▪ Etudes de cas             | ▪ Observation mutuelle             |
| ▪ Groupes Balint            | ▪ Auto-confrontation               |
| ▪ Simulations               | ▪ Entretien en visite formative    |
| ▪ Vidéoformation            | ▪ Analyse du travail de l'activité |
| ▪ Entretien d'explicitation | ▪ GAPP - GFAPP - GAP - GEASE -     |
| ▪ Ecriture clinique         | GSAS - SASCO                       |
| ▪ Histoires de vie          | ▪ Etc.                             |

Lorsqu'il est question d'APP des conceptions et pratiques fort différentes peuvent effectivement 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-dessous<sup>9</sup> :

### Une pratique peut être...

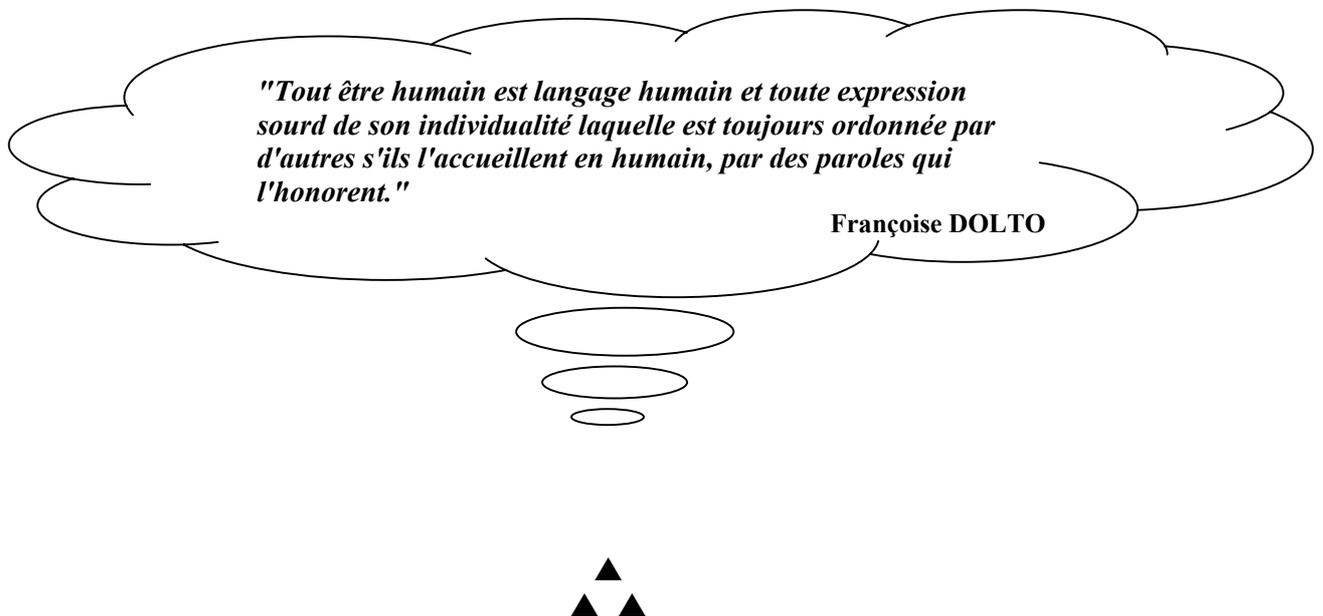


D'où certainement la nécessité en tant que formateur, praticien de l'analyse de pratiques, de repérer dans quel registre on se situe dès lors que l'on prétend ou souhaite "faire de l'APP". Ceci pour souligner que,

<sup>9</sup> : Lecture selon l'horizontale de ce tableau

quelle que soit la démarche, la modalité, le protocole que l'on utilise on ne peut s'improviser praticien de l'APP et qu'une formation minimale de formateur est nécessaire.

Pour conclure, je soulignerai que l'analyse de pratiques professionnelles relève de l'humain, de la complexité et donc demande **prudence** et **clairvoyance**.



# LE G.F.A.P.P. - UN DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT DES C.P.C.

-

- Michel VIDAL -

Présentation du dispositif mis en place dans l'Hérault :

## Groupe de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles

Il s'agit d'un groupe qui pratique l'analyse de pratiques professionnelles et qui se forme en agissant.

C'est un dispositif d'accompagnement des C.P.C. ; pour cette raison il se situe dans le PDF sous la forme d'un G.F.A.(Groupe de Formation Action), ce qui constitue une reconnaissance institutionnelle.

Il fonctionne depuis plusieurs années, à raison d'une huitaine de séances de trois heures par an. Ce rythme, d'une séance par mois, représente de l'avis des participants, une bonne fréquence.

Le G.F.A. s'adresse aux CPC et plus largement aux enseignants qui n'ont pas la charge d'une classe. L'effectif varie selon les années de 5 à 10 personnes.

Cinq principes essentiels régissent son fonctionnement :

- **volontariat**
- **assiduité**
- **régularité**
- **confidentialité**
- **convivialité.**

### Concrètement :

- Chaque séance se déroule dans un lieu choisi par le membre du groupe qui accueille ; ce lieu est distinct des bureaux de l'Inspection de l'Education Nationale (principe d'extériorité) où le groupe ne doit pas être dérangé car il s'agit de favoriser la concentration nécessaire des participants.
- Pour que chacun se sente en confiance, la convivialité est importante, elle est cultivée (boissons, biscuits, sucreries...).
- Les 3 heures s'organisent en deux temps :
  - un *Quoi de neuf?* de 30 mn
  - une séance d'analyse de 2h 30 maximum.
- Pas d'interruption.

### La séance d'analyse :

- **Le cadre :**
  - le temps est minuté
  - cinq phases distinctes se succèdent (Cf. Grille ci-après)
  - le contenu est une situation professionnelle qui pose problème (ou pas)

- règles de prise de parole (celui qui souhaite intervenir manifeste son intention auprès de l'animateur en levant le doigt - pas plus de 3 questions par intervention)
  - respect des participants et du fonctionnement.
- **L'animateur :**
    - il est volontaire, il dirige la séance.
    - il est le garant du fonctionnement du groupe selon le rituel établi et accepté par tous
    - il est aussi un arbitre (celui qui protège en s'assurant que les règles sont respectées)
    - il est le garant du temps
    - il distribue et régule les prises de parole
    - en début de séance, il invite les participants à se porter volontaire pour exposer une situation professionnelle qui sera analysée, puis il dirige le choix de l'exposant (la priorité est donnée en fonction du caractère d'urgence de la situation par rapport à l'exposant, et d'un tour de rôle entre tous les membres)
  - **L'exposant :** celui qui présente la situation (oralement le plus souvent, par écrit possible)
  - **Les participants :** les autres membres.  
A noter que l'animateur peut aussi se comporter comme un participant (en plus de sa tâche d'animation)
  - **L'observateur :** il est volontaire (tour de rôle)
    - il observe le fonctionnement du groupe
    - il livre au groupe le contenu de son observation à la fin de la séance.
  - **La séance :** elle est découpée en 5 phases (voir grille jointe) qui sont un cadre de fonctionnement et qui constituent un rituel. Ce cadre qui peut apparaître comme contraignant au début, s'avère indispensable très rapidement.
  - **Les experts :** le groupe a fait appel à deux psychanalystes qui ont apporté, chacun leur regard.  
*Jacques LEVINE* (créateur des Groupes de Soutien au Soutien) nous a invités à orienter notre réflexion vers la « recherche du modifiable ».  
*René BAJET* qui a suivi les séances, une année durant, nous a amenés à réfléchir sur la prise en compte de l'inconscient.

### **Quelques principes de fonctionnement :**

- Assiduité des membres du groupe. C'est un engagement réciproque et un gage d'efficacité sur la durée.
- Régularité des séances. Le calendrier est établi en début d'année.
- Nombre de séances : il faut au moins six séances pour permettre à un débutant en APP de commencer à maîtriser le protocole.

### **Un engagement contractuel :**

#### **Une production écrite annuelle**

- pour faire connaître notre expérience
- pour nous imposer une réflexion sur notre pratique.  
Cette production peut être transmise à l'Institution.

## **La démultiplication dans les circonscriptions :**

Au-delà de la formation à l'analyse, il s'agit d'une formation à la mise en œuvre d'un groupe et à l'animation de celui-ci.

A noter que deux réalisations fonctionnent particulièrement bien depuis plusieurs années sur Bédarieux et Pézenas, (et un groupe sur Perpignan) ; un groupe a fonctionné à Montpellier pendant un an.

## **Les thèmes abordés :**

Quels thèmes ont été abordés dans les situations et cas analysés dans le cadre du G.F.A.P.P. ?

En voici quelques uns, dont certains correspondent à plusieurs cas exposés :

- ⇒ Le C.P.C. chargé d'une animation pédagogique et en difficulté ;
- ⇒ Le C.P.C. invité comme médiateur dans un conseil d'école conflictuel ;
- ⇒ Le C.P.C. chargé, à la dernière minute pour "dépanner", d'animer un stage école/collège ;
- ⇒ L'aide à un enseignant débutant qui "ne travaille pas" ;
- ⇒ Evaluation délicate d'un PE2 en stage responsabilité
- ⇒ Accompagnement d'un T1 en difficulté ;
- ⇒ Accompagnement d'une Liste Complémentaire en difficulté ;
- ⇒ Accompagnement d'une liste complémentaire chargée d'un CP ;
- ⇒ Accompagnement d'un enseignant en grande difficulté dans sa classe (délégation de l'IEN)
- ⇒ Le C.P.C. sollicité pour la préparation au C.A.F.I.P.E.M.F. d'un candidat qu'il connaît ;
- ⇒ Aide à la préparation au CRPE interne pour un(e) enseignant(e) connu(e) ;
- ⇒ Le (non)travail en équipe de circonscription ;
- ⇒ Difficultés de positionnement dans l'équipe de circonscription ;
- ⇒ Problèmes liés aux relations avec l'IEN ;
- ⇒ La gestion des conflits entre enseignants dans une école ;
- ⇒ Le C.P.C. face à ses Statut, rôles, missions, compétences ;
- ⇒ Le C.P.C. sollicité pour une intervention en Formation Initiale à l'I.U.F.M. ;
- ⇒ Le C.P.C. témoin de la "dénonciation" d'un enseignant violent ;
- ⇒ Le C.P.C. indirectement témoin de la violence d'un enseignant ;
- ⇒ Représentation à la place de l'IEN dans une situation difficile ;
- ⇒ Trouver sa place dans une équipe lorsqu'on n'est pas conseiller pédagogique ;
- ⇒ Impossibilité de faire face à toutes les demandes du terrain et de l'institution ;
- ⇒ Accueil d'un collègue conseiller pédagogique nommé en cours d'année ;
- ⇒ Insatisfaction professionnelle du C.P.C. ;

## **Perspectives :**

Le groupe est en réflexion permanente sur son vécu et son fonctionnement (d'où évolution).

Il se propose d'approfondir à présent les notions de :

- neutralité
- autorisation
- confiance
- travailler sur l'observation.
- présentation du protocole
- comment démarrer un GAPP
- ...

# GRILLE G.F.A.P.P. 34 (version 10)

Ci-dessous la trame du déroulement d'une séance d'analyse de pratiques professionnelles, trame qui peut évoluer avec l'expérience du groupe notamment grâce à la "phase 5".

A noter qu'avant de démarrer la séance, il est procédé à un "Quoi de neuf" d'une vingtaine de minutes où chacun peut donner l'information qu'il souhaite à l'ensemble des participants, en dehors de toute évocation d'une situation à exposer.

	ANIMATEUR	EXPOSANT	PARTICIPANTS	
<b>• Phase 0 :</b> <b>Rituel de démarrage</b>	<b>Présente les objectifs</b> et le <b>déroulement</b> du GFAPP. Permet, par négociation, le <b>choix de la situation</b> qui sera exposée puis analysée. <b>Répartit le temps</b> des différentes phases.		Les <b>exposants potentiels</b> proposent, avec un titre, le <b>sujet de la situation</b> qu'ils pourraient exposer.	5 à 10'
<b>• Phase 1 :</b> <b>Le temps de l'exposé</b>	<b>Rappelle au besoin les consignes</b> de temps et de contenu. <b>Est garant du temps.</b> Fait éventuellement reformuler la problématique.	<b>Un volontaire présente le récit d'une situation professionnelle vécue</b> qui lui a posé question, problème. <i>(Possibilité de faire un retour-suite sur un récit traité lors d'une séance antérieure)</i>	<b>Écoutent.</b>	10 à 15'
<b>• Phase 2 :</b> <b>Le temps des questions</b>	Distribue et régule les prises de parole. <b>Peut intervenir</b> pour recentrer les échanges, les orienter vers un niveau d'analyse non abordé. <b>Est garant du temps</b> et de la <b>sécurité des personnes</b>	<b>Répond aux questions, s'il le souhaite.</b> <i>(pas de justification nécessaire en cas de non réponse)</i>	<b>Posent des questions à l'exposant</b> pour recueillir plus d'éléments d'information sur la situation évoquée. <i>("vraies" questions et non conseils ou hypothèses déguisés)</i> <b>Niveaux d'analyse :</b> groupe, personne, institution, partenaires, société, valeurs, finalités, etc.	30 à 45'
<b>• Phase 3 :</b> <b>Emission d'hypothèses et recherche du modifiable sur l'amont de la situation</b>	Rappelle que l'on ne donne <b>pas de conseils</b> , mais que l'on émet <b>des hypothèses</b> . Recentre, guide, veille aux différents niveaux d'analyse. <b>Est garant des prises de parole, du temps</b> et de la <b>sécurité des personnes</b> .	<b>Écoute.</b>	<b>Travaillent sur l'amont et le présent</b> de la situation évoquée. <b>Émettent des hypothèses</b> pour la <b>compréhension</b> et éventuellement pour une <b>recherche du modifiable</b> . Peuvent inter-réagir sur des hypothèses émises.	30 à 45'
<b>• Phase 4 :</b> <b>Conclusion</b>	<b>Est garant</b> de la <b>consigne</b> et du <b>temps</b> .	<b>Reprend la parole et réagit</b> à ce qu'il a entendu, dit ce qu'il veut, <b>s'il le souhaite</b> .	<b>Écoutent.</b>	0 à 5'
<b>• Phase 5 :</b> <b>Analyse du fonctionnement</b>	<b>Participe à l'analyse du fonctionnement</b> de ce GFAPP. Fait déterminer qui sera <b>l'animateur du prochain GFAPP</b> .	<b>Participe à l'analyse</b> du fonctionnement de ce GFAPP.	<b>Participent à l'analyse</b> du fonctionnement de ce GFAPP. <i>(Un participant anime cette phase qui sera objet d'écriture réflexive)</i>	5 à 30'
			<b>Durée totale de 1h 20' à 2h 30'</b>	

# NOTES SUR "LES PHASES 5" DES QUATRE GFAPP VECUS

Lors des quatre Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles vécus pendant le stage, des notes ont été prises uniquement lors de la "phase 5" dite phase de "meta-analyse" dont l'objectif majeur est de contribuer à la formation des (futurs) animateurs du GAPP.

Voici les quatre comptes rendus effectués :

## GFAPP 1

✂ Dominique FARRAN et Michel VIDAL

Lors de la phase 5, nous avons abordé les points (thèmes) suivants :

- **choix de la situation**
  - ⇒ qui choisit ?
  - ⇒ selon quels critères ?
- **émission d'hypothèses**

Elle pose problème pour les initiés comme pour les débutants :

  - ⇒ au niveau de la forme → espèce de rituel verbal
  - ⇒ au niveau du fond → comment se situer dans l'hypothèse sans dériver vers le conseil ou autre ?
- **reformulation**
  - ⇒ de la règle, de la problématique, des hypothèses
  - ⇒ qui reformule ? celui qui énonce ou l'animateur ?
- **différents champs**
  - ⇒ L'animateur peut inviter le groupe à poser des questions ou émettre des hypothèses en essayant de balayer le plus grand nombre de champs, avec la possibilité d'utiliser une grille.
- **rôle de l'animateur**
  - ⇒ les tâches qui lui sont confiées
  - ⇒ son comportement (souci du respect des personnes)
- **le silence**
  - ⇒ au moment de l'invitation à exposer une situation, il est nécessaire à la concentration de chacun. S'il est trop long, il peut engendrer une gêne pour certains participants.
  - ⇒ dans les échanges, il peut permettre un temps de réflexion. Il peut signifier une non-réponse.
- **phase 5**
  - ⇒ en GFAPP, c'est dans cette phase que le groupe, par une analyse de son propre fonctionnement, assure pour une part la formation de ses membres
  - ⇒ en GAPP, cette phase peut être utile à l'explicitation du vécu collectif. Elle est souhaitable mais non impérative.

## GFAPP 2

✂ Patricia DENIS et Sandrine BOUCHE

Compte-rendu de l'analyse du fonctionnement.

- **Choix de la situation**

Trois situations proposées.  
Critères de choix (hiérarchisés)

- ⇒ Caractère d'urgence
  - ⇒ Caractère d'importance / de souffrance
  - ⇒ Définir la situation en un titre
  - ⇒ Demander l'avis des participants
  - ⇒ Faire voter si nécessaire
- **Emissions d'hypothèses**
    - ⇒ Souci des participants de ne pas confondre redondance et hypothèses en cascade.
    - ⇒ Une hypothèse peut faire écho à une autre comme si on allait dans le même sens.
  - **Gestion de la frustration**
    - ⇒ Un des rôles de l'animateur est de prendre en compte le risque de frustration inhérent à "l'élimination" d'exposants potentiels au moment du choix de l'exposant. Comment ?
    - Pour cette séance, le critère «caractère d'importance» proposé à chacun des exposants potentiels a permis d'éviter une frustration possible ; un seul des trois a dit que sa situation revêtait un caractère d'importance, donc les deux autres se sont retirés volontairement par rapport à ce critère.
    - L'animateur doit également prendre en compte la possible frustration des participants si les questions ou émissions d'hypothèses ne sont pas suffisamment diversifiées.

### GFAPP 3

✂ Valérie SALLEFRANQUE et Jean-Louis TOURVIEILLE

- **Outils pour l'animateur**
    - ⇒ Cavalier portant le nom des participants
    - ⇒ Feuille pour noter les demandes de prise de parole.
    - ⇒ Feuille pour noter les différents champs de référence.
  - **Attitudes de l'animateur**
    - ⇒ Rigueur dans la conduite à conserver dans la durée du GFAPP.
    - ⇒ Concentration, notamment durant la phase 1, pour saisir l'exposé dans toute sa complexité.
    - ⇒ Ecoute «multiple» : de celui qui parle, du groupe, de l'analyse de la situation.
    - ⇒ Savoir se détacher de ses documents (feuille de prise de parole, etc.) pour regarder le groupe et être attentif aux échanges.
    - ⇒ La reformulation est une aide efficace pour recentrer sur l'objet.
    - ⇒ Faire reformuler à la fin de la phase 1 la problématique par l'exposant. Vérifier qu'elle ne soit pas généralisante.
    - ⇒ Être très attentif aux demandes de prise de parole dont la non-prise en compte peut être mal vécue par les participants.
  - **Rôles de l'animateur**
    - ⇒ Veiller à ce que le groupe ne fasse pas d'hypothèses générales.
    - ⇒ Faire un signe aux participants pour signifier la prise en compte de sa demande de parole.
  - **Attitudes des participants**
    - ⇒ Les rires de connivence ou les apartés peuvent gêner l'exposant ou d'autres membres du groupe qui n'en connaissent pas la raison. Cela diminue l'écoute et le climat de sécurité.
  - **Le choix**

Les participants ont dû se déterminer sur un seul critère : situation concernant un groupe de PE2 ou de T1. Ils ont eu du mal à se positionner. L'animateur aurait pu rebondir sur la demande de recherche de critères supplémentaires.
  - **Fiche-guide pour l'animateur**
- Animation**

- Choisir une aide à l'animation qui pourrait, par exemple, noter les demandes de participation, gérer le temps, noter les champs, etc.
- Préparer une fiche de gestion de son animation.

### Démarrage

- Rappeler la possibilité de gêne des rires de connivence et des apartés.

### Déroulement

- Veiller à ne pas avoir un débit de parole trop rapide.
- Balayer du regard pour noter rapidement les prises de parole.
- Gérer le temps ne doit pas perturber les échanges et la réflexion en obligeant à faire court systématiquement.
- Les blancs peuvent être parfois nécessaire car ils traduisent un temps de réflexion du groupe.

### Fin

- Choisir l'animateur du prochain GFAPP.

## GFAPP 4

✎ Patrick CENENT

Phase 5 : Le vécu du groupe après l'analyse réalisée.

Le groupe souligne *l'excellent climat d'écoute et le sentiment de sécurité* qui entourent cette pratique.

L'exposant n'a pas été trop perturbé dans son rôle, il estime que *l'exposition et la mise en mots facilitent une première mise à distance* et donc une approche réflexive.

*Une difficulté est toutefois avancée* : elle concerne cette frange délicate qui entoure l'émission d'hypothèses.

Le risque de basculer sur le registre du conseil, de la prescription est réel. Parfois, le distinguo entre hypothèses et conseils déguisés est difficile à opérer.

*Le rôle de l'animateur apparaît ici comme crucial*. La gestion «multi tâches» est ardue (écouter, noter, réguler, reformuler, gérer le temps, garantir la sécurité de l'exposant...) C'est visiblement en animant que l'on devient cet animateur «expert». Le ton utilisé est aussi important dans la perspective d'une séance apaisante et riche.

*La multiplicité des regards et des approches* des individus vient en aide à chaque participant.

*Une certaine frustration* peut naître toutefois chez un participant qui se voit autoriser à questionner ou à émettre des hypothèses longtemps après avoir sollicité la parole (prise de parole décalée).

*La discipline* (implicite à ce protocole et qui s'applique aux participants) facilite l'écoute, le respect mutuel.

*Il existe une réelle complexité* à parcourir tous les champs dans le questionnement et dans l'émission d'hypothèses. Cela nécessite une familiarisation avec un certain nombre de cadres théoriques. Il y a donc très certainement en amont un effort de recherche à faire chez les participants afin de mieux balayer ces champs le moment venu.

**Conclusion** : Le GFAPP doit donc «bien fonctionner» après une certaine période d'essais.



# MISE EN ŒUVRE DES GROUPES DE PROJET

- Patrick ROBO - Michel VIDAL -

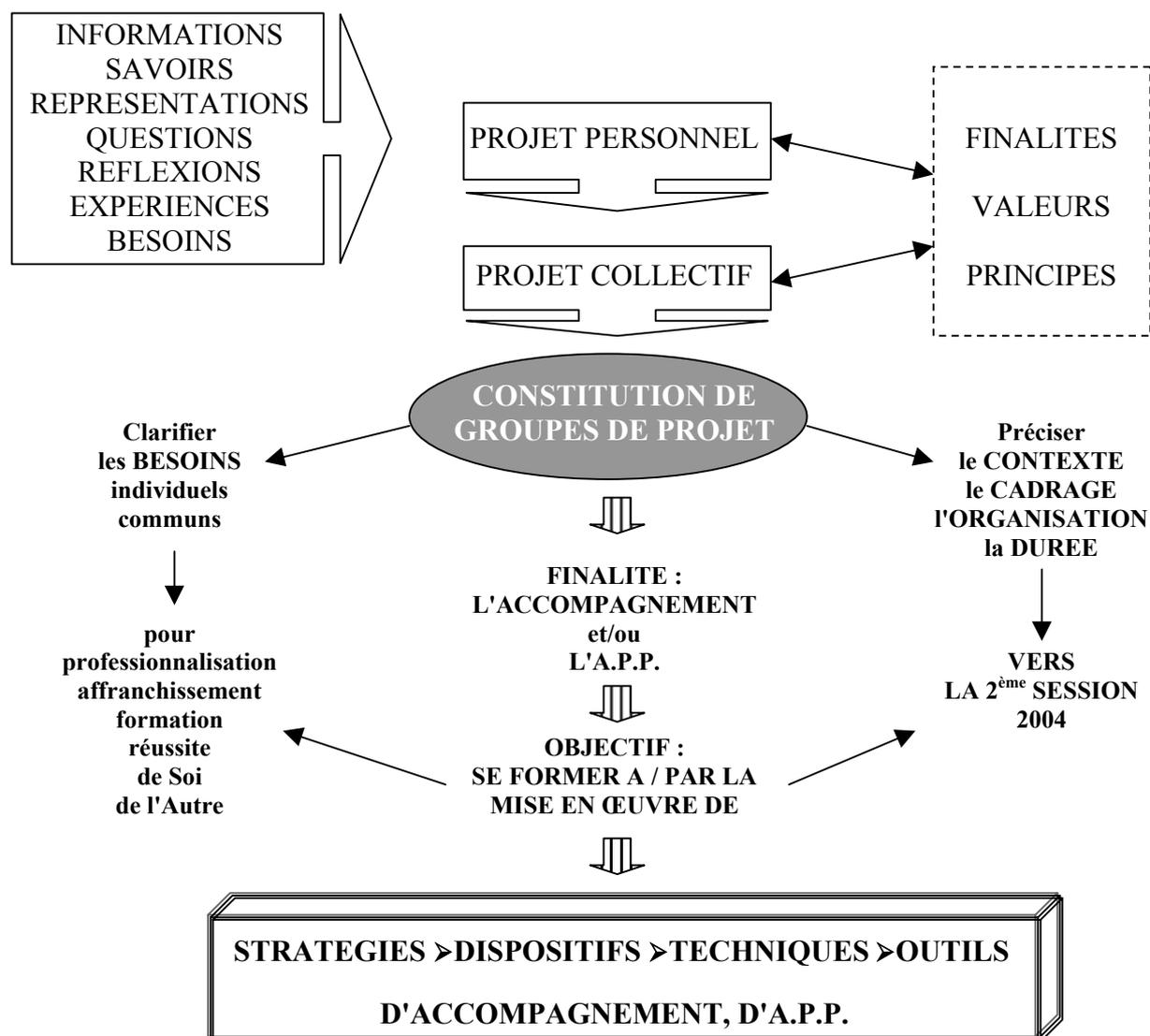
Arrivés à mi-chemin de la première session du stage, il convient de passer à une nouvelle étape, à savoir la mise en œuvre de groupes de projets qui fonctionneront durant l'intersession et qui fourniront la majeure partie du "matériau" de formation pour la deuxième session en 2002.

Ainsi à partir du "*déjà là*" individuel et collectif (des savoirs, des informations, des représentations, des expériences, des questions et questionnements, des réflexions, des besoins et attentes...) il revient à chacun de penser son projet personnel de formation dans le thème du stage, projet qui pourra s'agréger à d'autres projets personnels et ainsi déboucher sur des **groupes de projet** autour de thématiques communes.

Il s'agira bien entendu de "projets-visée" plutôt que de "projets-programmatiques" au sens où le développe notamment Jacques ARDOINO, c'est à dire de "jets en avant", de perspectives que l'on tentera d'atteindre et non de programmes pré-établis.

Il reviendra à chaque groupe de projet, suivant une trame commune donnée à titre indicatif, de définir précisément "son" projet avec ses finalités, dans un contexte particulier, ancré sur des valeurs, des principes et inscrit dans une démarche de formation-action professionnalisante vers le deuxième session du stage.

Chaque groupe de projet aura à présenter, à l'issue de la première session, "son" projet suivant une fiche-guide que l'on fournira.



# FICHE-GUIDE DE PRESENTATION DES GROUPES DE PROJET

- Patrick ROBO - Michel VIDAL -

NB : Cette fiche est donnée, à titre indicatif, comme guide pour la présentation des différents groupes de projet. La présentation, descriptif pourra servir de base contractuelle pour le travail intersession, mais aussi de mémoire collective par la publication dans le document de session.

## Le "G.P." INTERSESSION

**Les participants**

- L'équipe dont le contact

**Le dispositif**

**La technique - L'outil**

- L'objet - le thème de travail lié à une action d'accompagnement
- Les objectifs de cet accompagnement
- Le public visé
- La place institutionnelle cette action

**Le plan  
de travail**

- Descriptif du projet
  - Les contenus
  - La (les) forme(s) de travail du G.P.
  - Les échéances

**Informations  
complémentaires**

- Les principes / garde-fous
- Les personnes ressources du stage
- Les personnes associées du stage
- Remarques



# LES GROUPES DE PROJET

## ✂ GROUPE 1 ✂

### COMMENT DEMARRER UN GROUPE D'ACCOMPAGNEMENT DE T.1 ?

**Intitulé :**

**PREMIER RENDEZ-VOUS DE L'ACCOMPAGNEMENT**

**L'équipe :**

- André Farnos
- Sandrine Bouche
- Annette Ramplou
- Christian Borrat
- Valérie Sallefranque

**L'objet/le thème :** Le premier rendez-vous de l'Accompagnement

**Les objectifs :** Construire ensemble (accompagnants et accompagnés) les modalités du dispositif d'accompagnement

**La place institutionnelle du dispositif :**

L'accompagnement est un des objets des missions des CPC, IMF, PIUMF.  
Circulaire ministérielle du 27-07-2001.

**Le public visé :** PE1 et PE2, T1, T2 et Tn, listes complémentaires et formateurs.

**Le descriptif :**

- Contenus  
Recueil des représentations de chacun  
Elaboration d'un accompagnement possible (principe de réalité) et partagé
- Lister les modalités d'action accompagnante
- Formes de travail  
Définir la/les forme(s) adaptée(s)

**Les principes/gardes fous :**

Règles de fonctionnement préétablies.  
Engagement de chacun à les respecter .

**Personnes ressources :**

Patrick Robo  
Michel Vidal



## Mise au point du projet de l'intersession

Groupe de projet : PREMIER RENDEZ-VOUS DE L'ACCOMPAGNEMENT

- **Qui coordonne le groupe de projet ? Christian Borrat**

Modalités de fonctionnement :

- Référent
- Garant (engagements, garde fous)
- Mémoire des échanges
- Communication au collectif

- **Quelles modalités de réflexion ?**

Mutualisation des différentes mises en œuvre

Réaction

Echanges d'information

- Synthèses :
- contenus (Annette)
  - formes de travail (Valérie)
  - place institutionnelle (Sandrine)
  - modalités (André)

- **Quelles modalités d'échanges ?**

Utilisation de la messagerie électronique et fax

- **Quelles échéances ?**

Communication des synthèses pour fin juin.

- **Quel calendrier ?**

Contact tous les premiers vendredi du mois

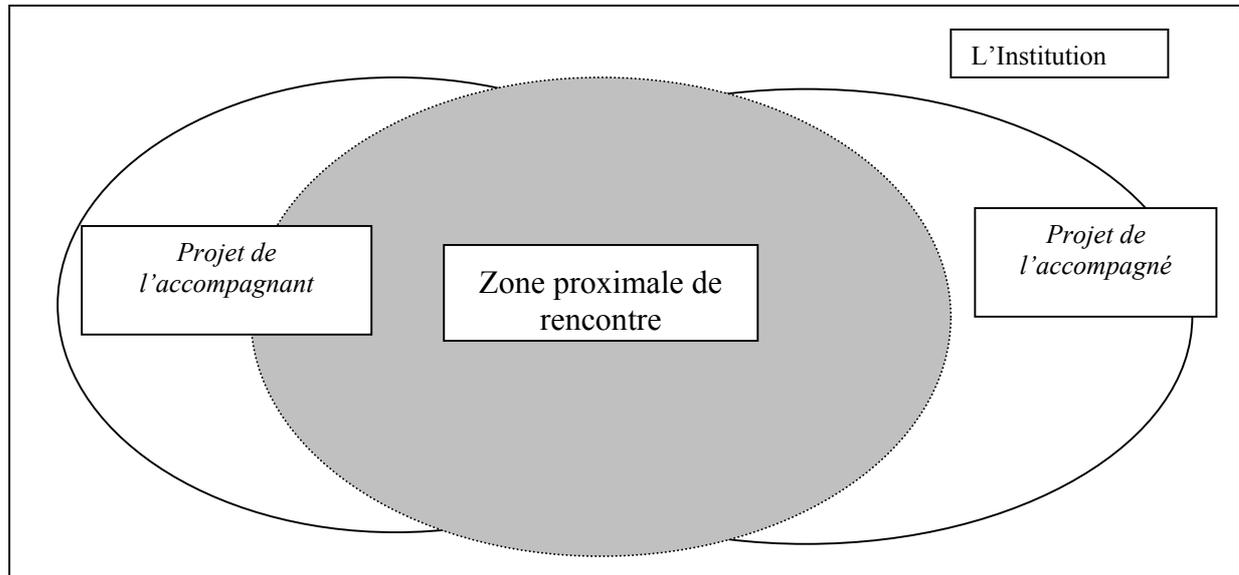
- **Quelle communication au collectif ?**

Liste de diffusion [paf-cpc@cru.fr](mailto:paf-cpc@cru.fr)

## ✍ GROUPE 2 ✍

### LA ZONE PROXIMALE DE RENCONTRE : comment favoriser son développement ?

**Equipe** : Laury Saint Martin – Maryvonne Delon – Patricia Denis –  
Jacques Costa – Pierre Baïssset – Jacques Roussel



#### 1. Définition du concept :

C'est la rencontre, dans le cadre institutionnel, du projet personnel de l'accompagné et de celui de l'accompagnant.

**Objectifs de la ZPR : Faire évoluer positivement les pratiques pour optimiser la professionnalisation.**

Confusion à éviter :

ZPD : zone dans laquelle l'élève peut apprendre s'il est aidé soit par un pair, soit un document, soit par un adulte.

ZPR : zone de communication dans laquelle l'accompagnement sera efficace.

<b>Zone proximale de développement</b>	<b>Zone proximale de rencontre</b>
Le niveau de développement du sujet	Le niveau de pratique du sujet
Les capacités potentielles de développement du sujet	Les capacités potentielles de développement professionnel
Définir la zone d'apprentissage	Définir la zone de rencontre
Les capacités actuelles de développement	Les capacités actuelles de développement
La communication	Communiquer pour cheminer
L'interaction	Efficacité de l'accompagnement

Cohérence avec l'institution

Le projet des acteurs (accompagné/accompagnant) doit répondre au cadre institutionnel (référentiel de compétences du PE en fin de formation).

## 2. Les questions (et quelques essais de réponse)

*Que signifie se rencontrer ? (conférer : faire ensemble)*

- aller l'un vers l'autre
- échanger

*A quelles conditions cette rencontre débouche sur une ZPR ?*

Confidentialité  
 Etablir un lien de confiance réciproque pour construire un projet commun  
 Postures réciproques  
 Volonté commune (évolution, progrès, efficacité)  
 Acceptation de s'investir dans le temps  
 Sécurité réciproque  
 Thème fédérateur  
 Volontariat  
 Abandon de la toute puissance  
 Accepter l'incertitude  
 Favoriser la multiréférentialité  
 Déculpabilisation.

*Comment créer du lien ?*

## 3. Les stratégies

*Pour présenter*

Donner du sens au rituel

*Pour expliquer pour faire accepter*

*Pour faire accepter pour mettre en place*

## 4. L'intersession

Les mel : [maryvonne.delon@ac-montpellier.fr](mailto:maryvonne.delon@ac-montpellier.fr)  
[Andre.saint-martin@wanadoo.fr](mailto:Andre.saint-martin@wanadoo.fr)  
[baisset@wanadoo.fr](mailto:baisset@wanadoo.fr)  
[j.costal1@free.fr](mailto:j.costal1@free.fr)  
[jacroussel@aol.com](mailto:jacroussel@aol.com)  
[pat.denis-goutorbe@wanadoo.fr](mailto:pat.denis-goutorbe@wanadoo.fr)

**Les objectifs du groupe :**

préciser la définition de concept  
 réfléchir sur sa mise en place  
 élaborer des stratégies

**Qui coordonne :** Jacques Costa

**Quelles modalités de réflexion :** binôme/question

**Quelles modalités d'échange :** une réunion à Carcassonne & courrier électronique

**Quel calendrier :** réunion à l'école des Serres le mercredi 4 juin 2003 à 10h

**Quelle communication au collectif :** compte rendu à Patrick Robo, document final papier + Cdrom.

✎ GROUPE 3 ✎

**COMMENT DEMARRER UN GROUPE  
D'ANALYSE DE PRATIQUES ?  
comment présenter le GAPP ?**

L'équipe : Odile Costa, Daniel Sokomow, Patrick Cenent, Jean-Louis Tourvieille, Philippe Godé.

<b>Thème</b>	- Avant de démarrer la première séance
<b>Objectifs</b>	- Organiser une réflexion <ul style="list-style-type: none"> <li>• autour des capacités /compétences à construire, à développer, à renforcer par l'animateur,</li> <li>• autour des outils à élaborer, à mobiliser.</li> </ul>
<b>Cadre institutionnel</b>	- <b>Circulaire du 20 janvier 1999 relative à la relance de l'Education Prioritaire</b> : Améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant : <i>«des groupes d'analyse de pratique, de recherche action et des réseaux coopératifs sont de nature à permettre aux équipes, d'élargir leur champ de réflexion»</i> , - <b>Circulaire du 6 septembre 2001 relative à l'accompagnement dans le métier</b> : <i>«Analyser l'activité de la classe en relation avec sa pratique pédagogique, en s'appuyant notamment sur l'analyse de pratiques, dégager des points de repères, afin de diversifier les modes d'intervention auprès des élèves », « les modalités de cet accompagnement seront diversifiées», «permettre à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive», «l'analyse de pratiques, une démarche à privilégier», «étalement dans le temps, groupes restreints, travail de proximité», «une démarche d'analyse de pratiques bien comprise fait appel à de fortes compétences et ne doit pas être confondue avec de simples échanges de pratiques», «les ateliers d'analyse de pratiques permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, analyse des incidents critiques et des réussites».</i> <i>«Priorité sur la formation des équipes ressources...changement de posture et compétences à développer chez les équipes d'accompagnateurs et de formateurs».</i>
<b>Besoins</b>	- Référents théoriques liés à l'analyse de pratiques en général et au GAPP (cadre), - Mettre en œuvre des pratiques d'analyse à destination des différents publics, - Mutualiser les pratiques dans la perspective de faire évoluer des outils, des techniques
<b>Modalités d'échanges</b>	- Les informations sont transmises à l'ensemble des membres du groupe de projet. Un coordonnateur sera plus particulièrement chargé de constituer une mémoire collective du groupe. Il veillera aussi à maintenir une fréquence d'échanges réguliers.
<b>Coordination</b>	- <b>Daniel Sokolow</b> (Aude)
<b>Echéances</b>	- Mars à septembre 2003 : rechercher des informations (bibliographie, sitographie, publications diverses...), - Septembre 2003 à Janvier 2004 : compte-rendu d'expérience, questionnement, recherche de compléments d'informations, - Janvier à Mars 2004 : essais de formalisation préparatoire à la seconde session de formation de formateurs.
<b>Besoins en formation</b>	- Stage de Formation de formateurs : Mars 2004. Elaboration d'un document de synthèse publié au niveau Académique.
<b>Adresses des correspondants</b>	- <a href="mailto:claudesoum@wanadoo.fr">claudesoum@wanadoo.fr</a> - <a href="mailto:philippe.gode@ac-montpellier.fr">philippe.gode@ac-montpellier.fr</a> - <a href="mailto:j.costa11@free.fr">j.costa11@free.fr</a> - <a href="mailto:p.cenent@ac-montpellier.fr">p.cenent@ac-montpellier.fr</a> - <a href="mailto:Daniel.Sokolow@wanadoo.fr">Daniel.Sokolow@wanadoo.fr</a>

**✍ GROUPE 3bis ✍****COMMENT DEMARRER UN GROUPE  
D'ANALYSE DE PRATIQUES ?  
construire la première demi-journée avec un GAPP****Equipe**

Marie-Thérèse Mascarin  
Maryse Rougé-Souillard

Dominique Farran  
Jean-Louis Tourvieille

**Contact**

**Jean-Louis Tourvieille**

**Objet**

Construire la première demi-journée avec un groupe d'analyse de pratique professionnelle

**Objectif du groupe de projet**

Construire le script sur trois heures pour le démarrage d'un groupe d'analyse de pratique professionnelle

**Public visé**

- Les T1 ;
- Les enseignants d'une circonscription ;
- Les enseignants volontaires.

**Place institutionnelle du dispositif**

- Inscrit au plan départemental de formation ;
- Inscrit au calendrier des animations pédagogiques d'une circonscription ;
- Inscrit dans le cadre d'un atelier départemental validé par l'inspecteur d'académie.

**Descriptif**

Production d'un document destiné à l'animateur ou à l'équipe d'animation.

Fiche structurée en plusieurs parties présentant des déroulements possibles en fonction du public visé et des choix de l'animateur.

**Parties**

- Prise de contact
- Présentation du G.A.P.P.
- Vécu d'un G.A.P.P. ou d'une simulation
- Temps de régulation et de départ du groupe. Préparation du prochain rendez-vous et commande pour l'intersession

**Formes de travail**

- Echancier précis (répartition des tâches et durée) ;
- Communication par courrier électronique entre les participants du groupe ;
- Communication avec l'ensemble des participants au stage de Mèze 2003 sur la liste de mutualisation [paf-cpc@cru.fr](mailto:paf-cpc@cru.fr) ;
- Ecriture individuelle, échanges et synthèse ;
- Elaboration d'un document.

**Echéancier**

- Un contact par mois entre les membres du groupe ;
- Première finalisation du document fin juin 2003 ;
- Envoi à tous les participants du stage de Mèze 2003 sur la liste [paf-cpc@cru.fr](mailto:paf-cpc@cru.fr) ;
- Mise en œuvre à la rentrée 2003 par les membres de l'équipe ;
- Appel à retour à tous les participants du stage de Mèze 2003 ;
- Enrichissement, reprise du document durant le premier trimestre 2003-2004 ;
- Un contact par mois entre les membres du groupe ;
- Finalisation du document par le groupe en janvier 2004 ;
- Présentation au stage de Mèze de formation de formateurs au deuxième trimestre 2004 pour mutualisation.

**Echéances**

- 30 avril : échanges sur la prise de contact et la présentation du G.A.P.P.
  - 30 mai : échanges sur le vécu d'un G.A.P.P. ou d'une simulation ainsi que sur le temps de régulation et de départ du groupe. Préparation du prochain rendez-vous et commande pour l'intersession.
  - 30 juin : échange sur l'articulation du document final et sa rédaction.
- Les échéances pour le premier trimestre 2003-2004 seront fixées par le groupe au début du mois de septembre 2003.

**Participants**

Marie-Thérèse Mascarin, D.E.A.  
Ecole annexe Isly  
23, rue d'Isly  
11000 CARCASSONNE  
[ecole.isly@wanadoo.fr](mailto:ecole.isly@wanadoo.fr)  
☎ 04 68 25 00 44

Dominique Farran, C.P.C.  
Inspection de l'Education nationale  
de Marvejols  
Inspection académique de la Lozère  
Rue de Chanteronne  
48000 MENDE  
[dominique.farran@ac-montpellier.fr](mailto:dominique.farran@ac-montpellier.fr)  
☎ 04 66 49 51 33

Maryse Rougé-Souillard, C.P.D.A.P.  
Inspection de l'Education nationale  
de Narbonne I  
1 ter, rue Felix-Aldy  
11100 NARBONNE  
[Maryse.Rouge.Souillard@ac-montpellier.fr](mailto:Maryse.Rouge.Souillard@ac-montpellier.fr)  
☎ 04 68 90 14 85

Jean-Louis TOURVIEILLE, C.P.C.  
Inspection de l'Education nationale  
Vergèze-A.I.S.  
60, rue Pierre-Semard  
30000 NIMES  
[jean-louis.tourvielle@ac-montpellier.fr](mailto:jean-louis.tourvielle@ac-montpellier.fr)  
☎ 04 66 67 02 53



# TRACES... DES QUOI DE NEUF ?

✍ Maryse ROUGE-SOULLARD ✍

## Mardi

- La photocopieuse est disponible, les ordinateurs sont fonctionnels, des dossiers ont été formatés «compte rendu et photographies »
- Jackie "*por aqui, por aqui !*" est à Lamalou les Bains en rééducation. Une carte postale est à la disposition de ceux qui la connaissent pour lui envoyer un bonjour amical.
- Question : le repas convivial est-il une forme d'accompagnement ?
- Des voitures à quatre roues sont à vendre ( CV, Xsara....) une rubrique petite annonce est proposée.
- Les deux heures de respiration de mercredi peuvent se passer en solo, sur un bateau à condition qu'il y ait assez de participants ou avec une visite chez un ostréiculteur.
- Les troupes sont à 80 km de Bagdad.
- Les lycéens manifestent contre la guerre en Irak.
- Chirac part en guerre contre le cancer. Les buralistes sont en colère, leur chiffre d'affaire pourrait diminuer à cause de l'augmentation du tabac.

## Mercredi

- En réponse à la demande d'explication de D., M. dit que pour danser le tango argentin, il faut des mots clef pour déverrouiller les pieds. Les voici : Ecoute de l'autre, confiance, respect, attention, posture, aménagement d'espace de liberté dans la réponse...) et que ce ne sont pas des figures qui s'enchaînent mais un chemin cohérent à faire ensemble.
- Patrick lit la dédicace que G. Chappaz a laissée : Merci à toi Patrick pour m'avoir permis de rencontrer un groupe dynamique, convivial, demandeur. C'est toujours un plaisir de vivre ces moments qui laissent le goût fort et intime que la vie vaut d'être vécu.
- Les absents de cet après-midi : Jean-Louis, Maryvonne, Patricia et Odile seront en situation devant un jury. Pensons à eux. Patrick ira participer au groupe au Conseil Scientifique et Pédagogique de l'IUFM où il sera, entre autre, question du devenir de ces instituts.
- Des nouvelles du front : Des bombes lâchent des bombelettes jolies et colorées. Que vont en faire les enfants ? Relevé dans un journal : On est plus près du début que de la fin.
- Les documents de finalisation du stage : L'équipe rappelle que le classeur est vide.

## Jeudi

- D. a été déçu car l'éloignement des êtres du groupe dans le tango argentin malgré tous les efforts déployés par les animateurs lui a semblé une preuve de non-désir.
- J. fait le point sur les achats faits et futurs purement gastronomiques et souligne l'agitation de la nuit des pongistes qui perturbe fortement le repos des intellectuels.
- D. demande de renflouer la bourse commune.
- Michel demande à son groupe s'ils veulent bien mettre en écrit la phase 5 de la séance d'APP qu'il animait.
- A. souhaite présenter rapidement une architecture d'un possible saisie du document de stage sur CD-ROM.
- Michel rappelle que la déontologie se référant à l'identité d'un individu demande que celui-ci donne son accord pour une possible diffusion de son image (sur un Cdrom souvenir du stage).

## Vendredi

- D. et M. : Les documents de saisie de stage sont à peu près complets. Merci de donner la suite avant seize heures
- J-L. a écrit la recette du Lapin à la moutarde
- A. précise que le CDR sera finalisé plus tard et sera envoyé aux participants. Idem pour celui sur les photos.
- Les feuilles d'émargement sont à compléter et il faut y glisser les ordres de mission remplis.
- P. donne des Informations :
  - Iufm : Le Ministère recule sur les dispositifs de la Formation Continue. Des changements sur la formation des P1 et des P2. Quel devenir pour notre actuel ministre ? 1er avril, journée nationale qui sera un Forum pour des réflexions dans les IUFM
  - Irack : 12 000 renforts et une Journée nationale de jeûne et de prières en Amérique pour le soutien à la guerre.
  - Daniel Cecdali est mort, Zizou sera capitaine de l'équipe de France.
- Un document sur les règles dactylographiques peut être mis à disposition.
- Michel demande les clefs des chambres.
- P. nous quitte pour aller siéger à un Conseil de classe.
- C. n'a pas payé le bateau.
- M. dit qu'elle a apprécié le calme de cette nuit.



# LES CAHIERS DE ROULEMENT

En amont de la première session du stage, nous (responsables du stage) avons demandé par courrier à chaque participant de répondre aux deux questions :

- Par rapport à l'ACCOMPAGNEMENT, je me pose LA question suivante :
- Par rapport à l'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES, je me pose LA question suivante :

Toutes les questions reçues ont été colligées dans deux fois deux "cahiers de roulement" proposés comme outil et technique de formation par l'écrit partagé en présentiel.

Sur chaque cahier, cinq noms de participants suivant une répartition géographique et alphabétique. Chacun était invité, quand il le voulait pendant cette session, à écrire dans les deux cahiers où son nom figurait, des éléments de réponses, des pistes, des informations aux questions et problèmes signalés. (à cet effet des colonnes et des pages blanches ont été insérées dans les dossiers). Chacun était aussi invité à lire les deux cahiers qui circulaient sur les tables et à réagir de manière constructive aux réponses déjà apportées.

L'ensemble des réponses fournies se trouve, ci-après.

## Questions sur l'Accompagnement

*1/ Ne serait pas-il nécessaire que les CP soient intégrés en tant que partenaires de réflexion et de formation l'IUFM ? Pourquoi ne pas organiser des rencontres, des colloques entre ces groupes de formateurs ?*

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Je souscris tout à fait à ce souci. Je reste persuadée que la liaison nécessaire formation initiale – formation continue passe par la rencontre des personnes agissantes.</li> <li>➤ Sur quel temps, sur quels objectifs ?</li> <li>➤ Est-ce que l'institution ne devrait pas déjà en être consciente et persuadée ?</li> <li>➤ Ce sont peut-être les nouveautés à apporter à l'Education nationale plutôt que de tout modifier.</li> <li>➤ Oui pour un lien entre théorie et réalité du terrain (circonscription).</li> <li>➤ Oui pour groupes de réflexion (IMF, CPC, PIUMF). Oui pour l'intégration des CPC dans la formation continue à l'IUFM dans un cadre institutionnel défini.</li> <li>➤ Sur un département « à petit effectif », on peut dire que les liens existent entre les formateurs IUFM et les formateurs IA et que la « Maison » de la formation appartient à tous. Mais cette situation est spécifique. A nous, d'une part de regarder ailleurs et, d'autre part, de diffuser ce que nous vivons...</li> <li>➤ L'avenir est à la complémentarité des deux entités, dénuées d'esprit de chapelle. Il passe par des relations à institutionnaliser, une écoute, un respect mutuel bien nécessaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mais qu'est-ce que la réalité lorsque visiblement celle-ci s'apparente à la vérité.</li> <li>➤ Le CPC détient-il la vérité ?</li> <li>➤ L'existence des GFAPP dans notre département a permis cette rencontre riche de la diversité des statuts de formateurs.</li> </ul>

## 2/ A quel moment peut-on considérer qu'un accompagnement est arrivé à son terme ?

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quand il n'y a plus de demandes de la part de l'accompagné ?</li> <li>➤ Quand il n'y a plus d'envie de la part de l'accompagnateur ?</li> <li>➤ Jamais</li> <li>➤ Quand on a fait le deuil de certaines priorités ?</li> <li>➤ Je ne sais pas car il y a tension entre la nécessité d'avoir l'apport d'un regard extérieur et le développement de réelles compétences.</li> <li>➤ Quand on est arrivé au terme des séances prévues (possibilité pour ceux qui le souhaitent de mettre en place un nouvel accompagnement).</li> <li>➤ Quand le potentiel d'analyse réflexive du formé (de l'accompagné) dépasse l'offre potentielle de l'accompagnateur.</li> <li>➤ Quand l'un ou l'autre des pratiquants sent la nécessité d'y mettre un terme.</li> <li>➤ L'accompagnement s'achève lorsque le contrat passé entre accompagnant et accompagné est arrivé à sa phase finale <ul style="list-style-type: none"> <li>- réussite      projet réalisé</li> <li>                    identité professionnelle confirmée</li> <li>                    satisfaction des acteurs</li> <li>- échec         constat d'impossibilité de dialoguer entre les acteurs</li> </ul> </li> </ul>	<p>Pour les T1, mais les Tn ont peut être d'autres demandes ? !</p> <p>Et lorsqu'il y a dérive ? ... lorsque le contrat n'est pas respecté...  → que l'on revoit ce contrat  → et que de nouveau il n'est pas respecté</p> <p>→ c'est un terme sur une non réussite.</p>

## 3/ Lors d'un accompagnement, le formateur est-il un accompagnateur, un guide sur du long terme ? Ou ne doit-il être présent et accompagner qu'en cas de problèmes rencontrés par l'accompagné ? (cf définition du Petit Larousse)

En réponse, réaction, interrogation	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Je crois que l'on accompagne en « faisant un bout de route ensemble : « l'accompagnement n'est donc pas dans l'instant mais dans la durée ». Par ailleurs, il faudrait déterminer rapidement, dans l'échange, la longueur du trajet à parcourir ensemble.</li> <li>➤ Difficile de lâcher la main quand on part pour s'intégrer dans le désir de « faire progresser »</li> <li>➤ Professionnellement, on a le devoir mais est-ce une nécessité ?</li> <li>➤ Lors de l'accompagnement, on peut travailler sur des réussites.</li> <li>➤ Cela dépend du contrat entre accompagnant et accompagné. Etre présent sur du long terme ne peut-il pas dériver vers un tutorat, voire de l'assistanat ?</li> <li>➤ Si j'ai bien compris : accompagner c'est prendre AVEC et on prend TOUT.</li> <li>➤ Je n'ai pas de réponse a priori. Je pense qu'il y a des possibles, aux acteurs de les faire intervenir en fonction des situations et surtout de leurs attitudes face à ces situations.</li> <li>➤ Tout accompagnement est une réponse à une question. S'il n'y a pas de question, il n'y a pas d'accompagnement.</li> <li>➤ Pourquoi ne pas accompagner aussi des réussites afin de mettre en valeur auprès des autres ?</li> </ul>	

## 4/ Quelles sont les vrais attentes des T1 en matière de complément de formation ?

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La première réaction des T1 est une attente de « bons conseils » destinés à régler des problèmes « urgents » liés à l'organisation et à la conduite de la classe. Rien ne nous empêche de les faire profiter de quelques « recettes » et autres « ficelles du métier » liées à notre propre expérience, mais je crois qu'il faut entrer rapidement dans la perspective d'une demande d'accompagnement.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Au cours de la première année d'entrée dans le métier des soucis de l'ordre : organisation des progressions, mise en place d'emplois du temps. Egalement gestion de la classe, relations avec les familles.</li> <li>➤ Gérer le quotidien, conforter une pratique avant le fait de s'interroger sur soi.</li> <li>➤ Une formation plus pratique que théorique.</li> <li>➤ La remontée des besoins des T1 pour fonctionner dans la classe a mis en évidence un accompagnement ciblé sur l'organisation, la gestion du temps, des relations, du groupe, des conflits...</li> <li>➤ Celles qu'il verbalise en lien avec son affectation.</li> <li>➤ Echange de pratiques pour : <ul style="list-style-type: none"> <li>- se rassurer</li> <li>- étendre le champ des outils possibles</li> </ul> </li> <li>➤ Je ne le savais pas en venant !</li> <li>➤ J'ai soulevé un coin du voile ! Affaire à suivre ...</li> <li>➤ J'ai l'impression qu'ils attendent des recettes pour évacuer leur souffrance et parfois, rarement, mais cela arrive, pour ne pas avoir à construire.</li> <li>➤ Il s'agit à mon sens de progresser dans une approche bien souvent dédramatisante que je pourrais modéliser ici</li> <li>➤ → de l'émotionnel au fonctionnel vers l'expertise.</li> <li>➤ Ne pas oublier les attentes sur la législation, la sécurité, le fonctionnement, la protection par rapport aux partenaires (réalités qu'ils rencontrent quelquefois abruptement dans les premiers jours de classe).</li> </ul>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

### 5/ *Quelle alternance entre accompagnement individuel et collectif ?*

<b>En réponse, réaction, interrogation...</b>	<b>En écho...</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'accompagnement collectif est plutôt le dispositif prévu par l'Inspection Académique : ½ journées filées + 2 semaines de stage qui ne donne pas de latitude quant aux dates et qui est obligatoire pour tous les T1. Par contre l'accompagnement individuel peut être organisé en fonction des besoins de chaque T1 par rapport à sa situation professionnelle personnelle. Pour certains deux ou trois visites + entretiens seront suffisantes alors que d'autres nécessiteront un accompagnement plus rapproché avec rencontres multiples et diverses.</li> <li>➤ Il me semble que l'accompagnement individuel et l'accompagnement collectif ne sont pas au même niveau, tant au niveau des objectifs que des attentes. L'alternance n'est donc pas la discussion principale !</li> <li>➤ Cet accompagnement doit-il être assuré par les mêmes personnes ?</li> <li>➤ Accompagnement individuel pour répondre aux situations problématiques immédiates, réponse aux attentes exprimées en relation directe avec la situation vécue par le T1 (on l'accompagne quel qu'il soit).</li> <li>➤ Accompagnement collectif pour mettre en place des groupes de réflexion, d'analyse, pour faire évoluer l'accompagné [aider à ...] dans sa posture et son identité professionnelle.</li> <li>➤ Pourquoi alternance et pas simultanéité ?</li> <li>➤ Et la demande institutionnelle ?</li> </ul>	<p>Quel rythme ?</p> <p>Quelle fréquence ?</p>

**6/ L'accompagnement d'un professeur des écoles entrant dans le métier se fonde, au-delà des textes, sur la construction et le suivi d'une relation humaine. Dans cette perspective, quelles pistes explorer, quels leviers actionner afin d'atteindre (ou au moins approcher) un des enjeux de cet accompagnement, à savoir identifier, étayer, élaborer un véritable savoir professionnel ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cf stage</li> <li>➤ Sommes-nous vraiment formés à manipuler le sensible et à ne pas trop s'y investir ?</li> <li>➤ Du grain à moudre ! !</li> <li>➤ Le GAPP peut être pour le prof. D'écoles entrant dans le métier l'occasion de prendre du recul par rapport à sa formation personnelle. Et il ne s'agit pas de manipuler du sensible !</li> </ul>	

**7/ Quels accompagnements sont prévus à la rentrée 2003/04 pour les T1 et T2 sur le plan national et départemental ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Est-ce que les trois semaines institutionnelles se poursuivent !</li> <li>➤ J'attends la réponse avec crainte car comment accompagner toujours plus de personnes à moyens constants dans le meilleur des cas ?</li> <li>➤ Au niveau national, 3 semaines pour les T1, 2 pour les T2 !!</li> <li>➤ → voir les textes !!</li> <li>➤ minim ? maxim ? ... ??</li> </ul>	Wait and see !

**8/ Comment passer de l'accompagnement présentiel à l'accompagnement à distance ? Quel rôle accorder à l'écrit dans l'accompagnement ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Convaincre que l'écrit est indispensable (mais je le fais, je n'ai pas besoin de ...) pour des raisons à découvrir ensemble.</li> <li>➤ Peut être en utilisant des médiateurs : livres, revues, outils, personnes ressources, échanges de pratiques, cahier de roulement...</li> <li>➤ L'écrit me semble un outil très pertinent, mais trop peu développé et connu... C'est à travailler et discuter ! !</li> <li>➤ Le non-présentiel est-il suffisamment implanté dans les processus d'apprentissage / de formation pour avoir des chances de ne pas se déliter dans le temps ?</li> <li>➤ L'accompagnement à distance ne me paraît pas compatible avec un réel désir de côte à côte.</li> <li>➤ Le développement des listes de diffusion et la richesse des échanges qui s'y passent ne constitue-t-il pas un exemple d'accompagnement non présentiel ?</li> <li>➤ Paraît difficile à part via mail.</li> </ul>	Mais à mon sens les temps de rencontre doivent réapparaître ponctuellement.

**9/ A l'issue de deux ans PE1 / PE2, quels compléments sur le terrain / pratique quotidienne ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Emploi du temps, progressions, programmation...</li> <li>➤ Accompagner les besoins verbalisés.</li> <li>➤ Lien approfondi théorie - pratique</li> <li>➤ Lien formation initiale - pratique - formation continue</li> <li>➤ Créer des aller – retour</li> <li>➤ → fréquence – efficacité.</li> <li>➤ Formation continue.</li> </ul>	

**10/ Peut-on accompagner un / des collègues qui ne veulent pas être accompagnés ? Quel chemin peut-on prendre avec eux pour qu'il(s) se décide(nt) à partager l'idée d'échanger sur les difficultés liées au métier d'enseignant ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « On ne peut pas faire boire un âne qui n'a pas soif » Célestin FREINET. Notre rôle de formateur serait donc de lui donner soif !!</li> <li>➤ Comment a été présenté le GAPP et son dispositif ?</li> <li>➤ Prendre le temps, expliquer la notion d'accompagnement et laisser une porte entrouverte.</li> <li>➤ Respecter la position de l'autre... mais avancer lentement ensemble .</li> <li>➤ Il est important de distinguer l'obligation institutionnelle des modalités de mise en œuvre de ces injonctions.</li> <li>➤ La prudence, l'humilité, la mise en confiance permettent quelquefois à certains d'entrer dans un processus d'accompagnement sans qu'ils s'en aperçoivent...</li> <li>➤ S'efforcer de créer un lien authentique entre accompagné et accompagnant.</li> </ul>	

**11/ Quant à l'accompagnement des T2, des T1 en 2003-2004, des PE2 ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...

**12/ Quelles stratégies mettre en place pour convaincre les formateurs de l'efficacité à long terme des démarches accompagnantes ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Une formation ? Une pratique personnelle ?</li> <li>➤ Leur permettre de participer à des GFAPP</li> <li>➤ Les accompagner eux-mêmes. GFAPP – formation de formateurs, etc...</li> <li>➤ Les rassurer sur l'absence de vérité c'est le meilleur moyens d'inviter l'individu à fouiller une boîte à outils qui malheureusement n'est pas garnie !</li> <li>➤ Participer le plus possible à des GAPP.</li> </ul>	<p>Oui - merci</p> <p>Maintenant quelles modalités pour cette mise en place ?</p>

**13/ Quels sont les outils de base indispensables pour les T1 ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si on pouvait en dresser la liste, je pense qu'on leur fournirait une caisse à outils complète à l'entrée dans le métier.</li> <li>➤ Une aptitude à développer un à-priori positif de l'autre.</li> <li>➤ Beaucoup de circonscriptions ont produit ce genre de documents : valise du débutant, dossiers divers, je renforcerai en insistant sur la connaissance par la pratique des outils institutionnels : programmes, évaluations, etc...</li> </ul>	Une liste mais plusieurs recettes à inventer !

**14/ Quelle réflexion sur sa pratique personnelle, le formateur chargé d'accompagner des collègues en formation doit-il mener en préalable pour être au clair sur ses valeurs et ses choix implicites.**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Si je m'engage dans cette pratique, c'est que j'y ai trouvé certaines satisfactions personnelles, certaines réponses et certainement une stratégie exportable pour l'autre.</li> <li>➤ Quelle identité professionnelle ?</li> <li>➤ Quelle posture ?</li> <li>➤ Le verbe « DOIT » me gêne ! ? Quelle réflexion menons-nous sur notre propre pratique pour devenir accompagnant efficace ?</li> <li>➤ Où le formateur en est-il de sa réflexivité pratique, quelle congruence ?</li> <li>➤ Analyse de pratiques !</li> </ul>	

**15/ N'est-il pas nécessaire que cet accompagnement soit conduit en concertation avec les équipes de circonscription ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pourquoi cette question ? Il y a des formateurs à l'IUFM et des formateurs dans les circonscriptions. Il semble évident que pour qu'il y ait cohérence dans l'accompagnement nous parlions tous le même langage et visions les mêmes objectifs.</li> <li>➤ Ah !</li> <li>➤ Oui car il est bon d'avoir une certaine unité dans une circonscription.</li> <li>➤ ... en harmonie avec l'IUFM</li> <li>➤ ... continuité, cohérence...</li> <li>➤ Pour être la plus exhaustive possible, la formation doit mettre en parallèle, en opposition, en confrontation... des démarches multiples et des traitements divers d'une même situation. Les regards croisés permettent à l'accompagné de constituer ses propres éléments de réponse.</li> </ul>	<p>Est-ce possible ? Ne sommes-nous pas chacun différent de l'autre ? Cette diversité des points de vue peut, au contraire, constituer une richesse et donner de la consistance à l'accompagnement.</p> <p>Bien sûr.</p> <p>Bien sûr !</p> <p>Tout à fait d'accord pour les regard croisés non exclusifs.</p>

## Questions sur l'Analyse de pratiques

**1/ Que faire pour continuer à accompagner dans ce genre de pratiques réflexives les jeunes qui ont commencé à cheminer (pour que cela ne reste pas une parenthèse) et ceux qui sont encore loin et pas encore capables d'en analyser les tenants et les aboutissants ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ L'institution doit intégrer les GAPP dans les animations pédagogiques.</li> <li>➤ A chacun de trouver sa place dans le GAPP proposé.</li> <li>➤ Convaincre l'Institution de l'utilité de la mise en place de l'A.P.P., du dispositif de groupe.</li> <li>➤ Faire confiance au bouche à oreille pour la diffusion entre collègues...</li> <li>➤ L'APP procède d'une démarche volontariste. Il conviendrait de mettre en place un cadre institutionnel permettant à chacun de s'y impliquer s'il le désire.</li> <li>➤ Je me suis demandé si la liste de diffusion ne pouvait pas permettre de faire ce lien. Mais des problèmes matériels ont empêché l'expérience d'aller au bout. (Jean-Louis Tourvieille)</li> </ul>	

**2/ Comment présenter le dispositif d'analyse de pratiques professionnelles, sans ambiguïté ? la présentation du dispositif afin que toute la dimension professionnelle trouve sa place ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Faut-il présenter le dispositif ou le laisser découvrir et le faire oraliser peu à peu ?</li> <li>➤ N'est-ce pas brûler les étapes que de donner tout de suite les objectifs et surtout les attendus ?</li> <li>➤ Grande importance de l'animateur</li> <li>➤ Que recouvre le terme « ambiguïté » dans cette question ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La présentation claire, détaillée des objectifs et de la démarche dans un processus de développement professionnel, lève l'ambiguïté</li> </ul>

**3/ Les analyses de pratiques professionnelles ne devraient-elles pas, au moment de l'entrée dans le métier, s'accompagner davantage de réponses aux questions des nouveaux enseignants, plutôt que de répondre au besoin de formation réflexive ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ne faut-il pas au contraire expliquer que des modules de formation différents donnent des effets différents et qu'il faut rechercher soi-même à définir les cadres de recherches pour trouver ceux qui ont répondu aux questions que l'on se pose.</li> <li>➤ Les questions des nouveaux enseignants ont leur place dans le GAPP.</li> <li>➤ Les deux sont indispensables.</li> <li>➤ Le besoin de formation réflexive, l'entraînement à l'analyse n'empêche pas de travailler à la recherche de solutions multiples aux questions des nouveaux enseignants. La nouveauté n'exclut pas la réflexivité.</li> <li>➤ Il me semble que certaines réponses (ou éléments de réponse) que se posent de nouveaux enseignants sur leurs pratiques peuvent surgir dans les moments d'analyses de pratiques.</li> </ul> <p>Il me semble que la recherche de réponses aux questions et l'analyse réflexive ne doivent pas être confondues dans le même temps. (Jean-Louis Tourvieille)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ oui</li> </ul>

**4/ Quelles différences entre analyse de pratiques et critique de leçon ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pratique « professionnelle » ? « pédagogique » ? « d'investigation » ? de « recherche d'un chemin » ? Critique ?</li> <li>➤ La leçon ne peut-elle pas être la situation analysée ?</li> <li>➤ La différence ne réside-t-elle pas dans l'émission d'hypothèses ?</li> <li>➤ La dimension analytique de la « critique » me semble quelquefois être zappée au profit d'une proposition immédiate de remédiation aux aspects négatifs de la « leçon ».</li> <li>➤ J'y vois une posture réflexive qui peut très bien ne pas apparaître dans la critique de leçon. La différence de définition des deux termes : « analyse » et « critique » implique des différences de fond.</li> <li>➤ L'analyse de pratiques demande un dispositif (notamment la régularité) qu'exclut la critique de leçon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La « critique » de leçon est intitulée telle que et elle est une des épreuves du CAFIPEMF. Dénomination à modifier ?</li> <li>➤ Qu'est-ce qu'une « leçon » ?</li> </ul>

**5/ Place et rôle du conseil dans l'analyse de pratiques ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ... à mettre dans un autre cadre de formation.</li> <li>➤ Le « T1 » ne peut-il pas trouver le conseil dans les hypothèses émises ?</li> <li>➤ Le conseil relève plus de la critique de leçons.</li> <li>➤ Le « tenir conseil » fait-il partie de l'A.P.P. ? Le « donner conseil » fait-il partie de l'A.P.P. ?</li> <li>➤ Le conseil est une invitation à agir . L'analyse est une invitation à réfléchir.</li> <li>➤ Il me semble que le conseil ne fait absolument pas partie de l'A.P. ⇒ voir un autre temps et un autre dispositif pour les conseils.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Diction : « les conseillers ne sont pas les payeurs »...</li> </ul>

**6/ Est-il judicieux, et si oui, comment rendre efficiente l'analyse de pratiques professionnelles au sein de l'équipe pédagogique d'un même groupe scolaire ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Volontariat de tout l'équipe (par exemple après une inspection d'école)</li> <li>➤ Volontariat de tous</li> <li>➤ L'interférence entre les situations vécues par chacun des membres qui pratiquent l'analyse ensemble ne risque-t-elle pas de gêner l'analyse elle-même ? (confidentialité, extériorité, distance)</li> <li>➤ Par expérience, j'aurais tendance à répondre « non » à cause d'une distanciation quasi impossible : tout le monde a le nez penché sur le même guidon, l'analyse, de ce fait, est parasitée par une multiplicité d'implications affectives (manipulations, influences, copinage, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sceptique ? « Distance, échange » par opposition à « vase clos, autarcie »</li> <li>➤ Un animateur (ou régulateur) extérieur serait peut-être le bienvenu dans ces APP d'équipes pédagogiques d'école ?</li> </ul>

**7/ Jusqu'où ira le développement rapide de l'analyse de pratiques professionnelles sans perdre les valeurs qui la portent ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formation de formateurs indispensable, complétée et donnant des outils aux formateurs, sinon... dérapages incontrôlés.</li> <li>➤ Sans formation efficiente et démarche basée sur le volontariat, blocages multiples à venir.</li> <li>➤ Tout dépend, je crois, de la forme que l'on donne à l'A.P.P., quel dispositif on utilise, quelles sont les personnes garantes de ce dispositif.</li> <li>➤ Le développement de la pédagogie Freinet dans les années 60 n'a pas éteint le mouvement ni la qualité de la recherche des groupes.</li> </ul>	

**8/ Comment favoriser le climat de CONFIANCE TOTALE nécessaire à une réelle efficience de l'analyse en GAPP ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ En étant sincère et en l'affirmant à chaque instant</li> <li>➤ Rappel à chaque séance</li> <li>➤ Attitude de l'animateur</li> <li>➤ Dissociation animateur – encadrement normatif : l'Animateur ne doit pas être impliqué dans l'évaluation</li> <li>➤ La confiance portée à une personne est tellement personnelle que la confiance totale est peut-être excessive dès que l'on parle de groupe !</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Asservissement JE / JEU</li> </ul>

**9/ Peut-on animer une APP avec des participants qui ne sont pas TOUS volontaires ? Faut-il modifier la commande institutionnelle et prévoir l'APP de façon facultative ou changer de technique d'APP ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ oui (1), oui (2)</li> <li>➤ Il est nécessaire que les T1 connaissent l'A.P.P.</li> <li>➤ Ne pas changer la technique</li> <li>➤ (1) oui, la preuve...</li> <li>➤ (2) non, la technique doit être la même, mais il est préférable d'amener (d'accompagner) les T1 vers une technique plutôt que l'inverse. Donner plus de temps, laisser se développer l'échange de pratiques, la demande de conseil, et faire émerger progressivement la nécessité ou l'intérêt d'une recherche sur l'amont plutôt que sur la résolution d'une situation posant problème.</li> <li>➤ Ayant travaillé dans le même contexte, il m'est arrivé de voir adhérer des participants qui ont découvert cette pratique « malgré eux ».</li> <li>➤ Doit-on, dans un groupe quelconque, être tous au même niveau d'implication, de motivation, de désir pour que ça fonctionne ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ surtout !</li> <li>➤ Tout à fait d'accord avec ça.</li> </ul>

**10/ Comment faire "adhérer" des stagiaires pour qui l'APP n'est pas un choix personnel ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<p>1) On a droit à l'échec</p> <p>2) Si on est <u>convaincu</u>, on trouvera en modulant au coup par coup et en adaptant et en se documentant ou en participant à un groupe d'échange. Envie, plaisir, désir et non imposer dans la durée = contrat ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ oui, questions et manques induisent désir et envie d'aller plus loin</li> </ul>

**11/ Comment mettre en pratique l'APP au sein d'un établissement scolaire ? est-ce souhaitable ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cf. question 6 : autarcie, vase clos // Ouverture, échanges</li> <li>➤ Oui, si toute l'équipe le souhaite</li> <li>➤ Pas souhaitable : mélange, hétérogénéité sont des facteurs favorisant l'A.P.P.</li> <li>➤ Souhaitable, oui, car réflexion collective ! Comment ???</li> <li>➤ Il y a de réelles difficultés s'il n'y a pas de clarification des objectifs du Groupe d'A.P.P. La question de l'animateur extérieur au groupe et non-impliqué reste posée.</li> </ul>	

**12/ Comment effacer les représentations négatives de l'analyse de pratiques des T1 dans notre démarche d'accompagnement (pour nous faire gagner du temps en début de formation) ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Expliquer, expliquer...réexpliquer</li> <li>➤ Faire exprimer les représentations ou les vécus installés, clarifier les contenus au delà des mots, des titres, des sigles CONFIANCE BIENVEILLANCE NON COMPLAISANCE DEONTOLOGIE Bien situer les rôles, les positions des formateurs. Afficher rigueur et bienveillance</li> <li>➤ Doit-on gagner du temps ?</li> <li>➤ Les représentations négatives ne peuvent céder que si la démarche d'accompagnement s'inscrit dans la durée et dans le respect des personnes et des règles de confidentialité.</li> </ul>	

**13/ Jusqu'où ira le développement rapide de l'analyse de pratiques professionnelles sans perdre les valeurs qui la portent ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
Jusqu'où voudra bien le Ministère mais aussi les formateurs Maître d'œuvre ?	

**14/ La formation sera-t-elle poursuivie ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
➤ La réponse est une question ?	

**15/ Comment présenter l'A.P.P. ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fiche-guide ?</li> <li>➤ En étant d'abord au clair soi-même avec ses représentations.</li> <li>➤ Voir groupe de projet ???</li> </ul>	

**16/ Quels sont les moyens les plus efficaces pour être à la fois coopératif et institutionnel avec les T1 lors d'une analyse de séance ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Un dispositif et un cadre donnés peuvent contribuer à atteindre ces objectifs.</li> </ul>	

**17/ Doit-on constituer un groupe d'analyse de pratiques professionnelles si l'on n'est pas assuré de la permanence du groupe et d'une certaine durée ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A priori non / efficacité</li> <li>➤ Non / confiance</li> <li>➤ Je ne le crois pas.</li> </ul>	

**18/ La rigueur du dispositif ne peut-elle constituer un blocage pour certains T1 ?**

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ .. et pour certains formateurs !!</li> <li>➤ surtout les silences</li> <li>➤ Peut-on, doit-on, jouer sur la rigueur ?</li> <li>➤ Je pense profondément que ce cadre permet une vraie communication. L'absence de régulation empêche certains de parler, laissent d'autres occuper l'espace. La liberté naît de la possibilité de dire « Je ».</li> </ul>	



# FICHE GUIDE POUR CAHIER DE ROULEMENT

- Patrick ROBO -

*Le cahier de roulement est une des formes de travail coopératif qui permet des échanges en réseau.*

*Nous donnons ici quelques consignes et conseils qui devraient permettre à chacun d'utiliser cet outil de communication. À chacun de se l'approprier et de l'adapter à son réseau.*

## 1 – Principe

C'est un cahier qui circule, qui "roule" entre des personnes volontaires désireuses de communiquer sur un thème particulier, sans forcément se rencontrer régulièrement dans des réunions. Comme une boule de neige, le contenu abordé s'enrichit au fur et à mesure de l'apport d'informations, de réactions, de questions, de suggestions de la part des différents participants.

L'efficacité de cette technique de travail à distance est liée au respect de règles adoptées par l'ensemble des participants au cahier.

## 2 – Les participants

Ils se choisissent, cooptent et s'engagent à respecter les règles adoptées. Il vaut mieux ne pas dépasser cinq à six personnes par cahier. S'il y a dix volontaires, il est préférable de faire tourner deux cahiers sur le même sujet, quitte à les faire se croiser.

## 3 – L'objet de l'échange

Il doit être choisi d'un commun accord et être bien délimité ainsi que les objectifs visés.

Ils seront clairement explicités en début de cahier. L'objet de l'échange pourra évoluer après un premier tour de roulement.

## 4 – Organisation d'un cahier

### Format

Choisir de préférence un cahier 24 x 32 cm pour son format A4 (photocopies, ajouts d'annexes...)

### Contenu

On écrit en noir uniquement en recto.

- 1) Écrire au début du cahier le titre du thème choisi et le numéro du cahier si plusieurs cahiers circulent.
- 2) En page 1, inscrire les nom, adresse, téléphone des participants avec l'ordre de passage. Inscrire également les règles de fonctionnement adoptées.
- 3) En page 3, expliciter le thème choisi et les objectifs visés.
- 4) En page 5, celui qui démarre le cahier écrit son témoignage, son questionnement, sa problématique... en laissant une marge d'environ 6 cm à droite qui permettra aux autres de noter des réflexions, de poser des questions sur le texte communiqué.  
NB. À partir de là, chaque page comportera une marge à droite.
- 5) Le suivant réagit dans les marges laissées (questions, remarques, conseils, etc.) puis ajoute son écrit (cf. 4 ci-dessus).
- 6) Quand le cahier revient au premier qui l'a lancé, celui-ci établit une synthèse du premier tour puis écrit un texte qui démarrera un deuxième tour.
- 7) Et ainsi de suite...

NB . Si l'on ajoute des annexes, les numéroter et les placer en fin de cahier.

Ecrire lisiblement ; si l'on travaille sur traitement de texte il est possible de coller son texte à l'emplacement prévu pour sa participation.

Numéroter les pages du cahier.

Toujours garder un double de sa participation.

## 5 – Délais

Chacun garde le cahier au maximum quatre jours à partir de sa réception et l'envoie au suivant. Si pour diverses raisons on n'a pas le temps d'écrire dans le cahier, il faut l'envoyer quand même au suivant pour ne pas rompre la dynamique de l'échange.

NB . Il est important que celui qui lance le cahier (le responsable) puisse s'assurer du bon "roulement" de celui-ci. À cet effet, celui qui envoie le cahier au suivant signale, par téléphone ou email, cet envoi au responsable du cahier.

Il est possible de dresser le calendrier du roulement à partir de la date d'envoi incrémentée de quatre (jours).

Le responsable du cahier peut envoyer ce calendrier à tous les participants dès qu'il envoie le cahier au second.

## 6 – Rencontre possible

Après un ou deux tours de roulement, les participants peuvent décider de se rencontrer pour une synthèse collective et envisager la suite à donner à cette réflexion.

## 7 – Archivage

Dans un principe de mutualisation, il n'est pas exclu de penser que dans une école, voire une circonscription, divers cahiers de roulement (ou dossiers rouges) ayant terminé de circuler puissent être stockés dans un lieu clairement identifié afin de permettre à d'autres collègues de les consulter.

Dans ce cas, suivant le contenu, un sommaire en début de cahier peut faciliter sa consultation.

NB : La décision d'archivage relève bien évidemment des participants à chaque cahier.

Cette décision peut être prise avant le démarrage ou à l'issue des échanges. Y réfléchir avant.



## BILAN SUR LES CONTENUS DE LA SESSION DE MARS 2003

\*\*\* Notes de 1 à 4 \*\*\*

Très décevant, très défavorable .....	> 1
Décevant, défavorable .....	> 2
Satisfaisant, favorable .....	> 3
Très satisfaisant, très favorable .....	> 4

### Calcul des notes moyennes à partir des 20 bilans exprimés

DIFFERENTES SEANCES DE LA SESSION	Utilité du sujet (1 à 4)	Apport théorique (1 à 4)	Apport pratique (1 à 4)
Présentation du stage	3,60	3,18	3,77
Présentation des participants	3,96	2,80	3,47
Emergence des mots clés du stage	3,49	3,43	3,36
Lancement du document de stage	3,69	3,38	3,73
Le concept d'accompagnement (PR)	4	3,30	3,43
Etat des lieux de l'accompagnement dans les départements	3,68	3,23	3,31
Accompagnement et formation (GC)	3,70	3,14	3,11
Constitution des groupes de projets	3,49	3,07	3,48
Travaux des groupes de projets	3,16	3,30	2,76
L'APP : panorama	3,89	3,72	3,72
GFAPP : une situation d'accompagnement de T1	3,93	3,82	3,82
Mise en commun des travaux des groupes de projets	3,59	2,95	3,02
GFAPP : une situation d'animation d'un GAPP	3,93	3,83	3,89
Mise au point des projets de l'intersession	3,18	3,02	3,15
Finalisation des projets intersession et du document de session	3,23	3,26	3,13
Cahiers de roulement	2,79	2,79	2,86
Documentation et BCD	3,17	2,80	2,58
Activités libres à l'initiative des participants	3,59	3,28	3,39
Bilan et suivi de session	3,50	3,20	3,53
Satisfaction des attentes / organisation	4	3,91	3,62
Réinvestissements possibles en matière de contenus	4	3,91	3,85

Les cases grisées correspondent à des scores inférieurs à 75% de satisfaction.

### Expression libre (possibilité de continuer au dos de la feuille)

- Merci pour les apports théoriques et pratiques.
- Un très bon équilibre entre les interventions des chercheurs et les réflexions des participants. Un complément professionnalisant. "On en redemande ! "



- Il est difficile de répondre à certaines demandes pour une première participation. Un peu de recul me serait nécessaire.
- Manque de temps pour exploiter les cahiers de roulement et les ressources de la BCD.
- Une 2<sup>ème</sup> session paraît indispensable :
  - pour compléter notre formation,
  - pour finaliser les travaux impulsés au cours de cette session.
- Cahiers de roulement :
  - manque de temps
  - difficile à concilier avec un projet d'écriture et avec un jeu de questions / réponses (je demande, je réponds, je, ou un autre, rebondis...)
- Merci Patrick pour les nombreux outils présentés ici.

- Dès le premier jour du stage et le lancement du concept "d'accompagnement", j'ai eu le sentiment d'être à ma place ici et pas par hasard. Ce que j'entendais résonnait : je veux dire que depuis 1988, mon premier poste, j'avais envie d'accompagnement, je râlais que ma profession sur "de la matière humaine" me laisse si souvent seule et frustrée par rapport à ma pratique et mes doutes. J'étais déjà intimement convaincue de la nécessité d'un lieu de parole et d'échange, d'une forme de compagnonnage qui n'existait pas dans notre métier.

En tant que PEMF, je me sens investie d'un rôle par rapport à la nouvelle génération de PE, génération "chanceuse" de mon point de vue car elle bénéficie de l'évolution du métier. Ne plus être seul, dans sa classe, la porte fermée, mais la réalité du travail d'équipes (PE, PIUMF, CPC, ...). Vivre le GAPP dès le début de sa carrière ne peut que favoriser le travail d'équipes, de groupes, de collègues.

Les cycles dans les IO, c'est bien joli. Mais la réalité est loin du rêve. Faire avancer les mentalités, les postures, les attitudes et les comportements est une nécessaire dynamique dans notre système complexe Education Nationale.

On ne peut pas enseigner en 2003

Comme on nous a enseigné en 1963.

La société évolue et nous aussi.

Les enfants, nos élèves d'aujourd'hui

Seront les citoyens de demain.

Ne l'oublions pas.

Adaptons-nous et rendons les adaptables.

- Découvrant ces contenus pour la 1<sup>ère</sup> fois, je ne me sens pas assez armée pour un réinvestissement immédiat. Besoin de revivre d'autres situations de GFAPP.
- J'ai compris / appris beaucoup en vivant deux GFAPP en parallèle avec des apports théoriques et des recherches en groupe.
- Je me demande si une intervention extérieure (cf. G. C.) est pertinente. Les participants m'ont semblé évoluer sur tout le stage au niveau de leur réflexion, tant par les apports lors des temps de travail, que par les échanges hors temps de travail. Or G. C. n'a pas eu la possibilité de répondre à nos questions, questions réfléchies après son intervention. Ceci aurait peut-être augmenté réellement les apports théoriques et pratiques.



## BILAN SUR L'ORGANISATION DE LA SESSION DE MARS 2003

\*\*\* Notes de 1 à 4 \*\*\*

Très décevant, très défavorable..... > 1

Décevant, défavorable ..... > 2

Satisfaisant, favorable ..... > 3

Très satisfaisant, très favorable..... > 4

Calculs sur 20 bilans exprimés

LES ASPECTS DU STAGE	1	2	3	4
Lettre de pré-stage			5	14
Communications pré-stage par Internet			3	16
Accueil				19
La grille emploi du temps			2	18
Respect des horaires		1	3	16
Mise en œuvre du document de session			9	10
Mise en œuvre du document du CDrom			8	10
Petit matériel			9	11
Affichages		4	12	4
Les ordinateurs			9	11
La BCD		4	8	7
Service photocopies			10	7
Partage des responsabilités	1			19
L'animation générale			3	17
Temps de régulation		1	7	12
Travaux de groupes			9	11
Pot d'accueil mairie			3	17
Repas coopératif				20
Hébergement			2	18
Salles de travail		1	4	15
Vécu / Travail		1	4	15
Vécu / Relationnel			4	16
Satisfaction des attentes / organisation			6	14
Réinvestissements possibles en matière d'organisation			6	14
Impression générale			3	17
<i>totaux</i>	<i>1</i>	<i>12</i>	<i>130</i>	<i>348</i>
<i>Pourcentages / score global</i>	<i>0,20%</i>	<i>2,44%</i>	<i>26,48%</i>	<i>70,88%</i>

**Expression libre** (possibilité de continuer au dos de la feuille)

- Une organisation structurée et conviviale permet une formation pertinente et très agréable.



Les temps de GFAPP auraient peut-être gagné à être plus espacés. Cependant, les deux organisations différentes (/animateur) ont permis des "phases 5" très riches qui ont effacé cette proximité temporelle.

- ❑ Je trouve cohérent avec les objectifs du stage et très efficace la formule en internat.
- ❑ BCD : pas défavorable, mais un peu décevant cette année.

Toujours aussi satisfaisant. La qualité du travail vécu dans ce stage dépend aussi de la qualité de l'accueil.

- ❑ BCD : dommage ! manque de temps.

Très satisfaite. Partante pour la deuxième session !

- ❑ Hébergement : bruit.

Très satisfaite mais "gavée" au sens propre comme au sens figuré ! Sur ce dernier point... j'ai besoin de recul, et de redoubler.

- ❑ Petit bémol concernant la grille : les deux séances d'analyse trop proches dans le temps.
- ❑ Affichages : contraintes matérielles (impossibilité d'ajouter, problème de traces sur le mur).

BCD : on y trouve quelque part ce que l'on y apporte.

Il serait intéressant de séparer les responsabilités : logistique / créatrices (prises de notes, synthèse,...) dans la mesure où l'investissement n'est pas le même.

La présentation de mes commentaires met en relief la rigueur de la présentation des items.

- ❑ Le stage est structuré et structurant.
- ❑ Impression globale très positive, l'impression de participer à un dispositif organisé et "qui tourne".

Les travaux de groupe dans des salles séparées m'auraient paru générateurs de moins d'interférences (voix fortes, concentration).

- ❑ Merci pour la convivialité et la très grande qualité de l'accueil hébergement.



# BILAN ET SUIVIS DE SESSION

## 1. Q-SORT

### ☞ **Maryvonne DELON**

C'est un outil d'évaluation qui permet de faire émerger les représentations d'un individu, d'un groupe à un moment donné.

Voici le Q-SORT sur l'Analyse de Pratiques Professionnelles utilisé lors du bilan de la première session : (cf fiche ci-dessous)

Il s'agit de faire émerger sur 20 propositions :

- Les items les plus importants
- Les items les plus neutres
- Les moins importants
- Ceux à rejeter

On affecte ensuite des coefficients aux propositions afin d'établir un «palmarès».

- Fiche distribuée -

## Les conceptions diverses du groupe d'analyse professionnelle Q-Sort en 20 Questions

Parmi les 20 items je choisis :

Les 2 qui me paraissent les plus importants : 3 pts chacun  
4 items dignes de considération : 2 pts chacun  
8 items qui me paraissent neutres : 0 pt chacun  
4 qui me paraissent moins importants : moins 2 pts chacun  
2 qui sont à rejeter : moins 3 pts chacun

	<b>Participer à un groupe d'analyse professionnelle c'est :</b>
1	Apprendre à émettre des hypothèses
2	Etre capable de tirer des leçons pour la suite
3	Envisager d'autres possibles
4	Faire confiance à un dispositif à travers son expérimentation
5	Echanger, partager des expériences
6	Développer ses capacités d'analyse
7	Replacer une situation dans une dimension multireférentielle
8	Etre capable de décrire une situation dans son contexte-expliciter les éléments implicites
9	Développer ses capacités d'écoute
10	Acquérir une posture réflexive par rapport à sa pratique professionnelle
11	Se référer à d'autres situations-mettre en relation les éléments retenus
12	Amorcer un processus de développement professionnel
13	Prendre en compte la dimension conviviale du groupe
14	Accepter les contraintes de confidentialité, de respect de l'autre
15	S'enfermer dans une démarche
16	Trouver des réponses à ses besoins de formation
17	Donner des conseils
18	S'autoriser à prendre la parole
19	Acquérir une culture professionnelle
20	Améliorer sa propre confiance dans la richesse du groupe

## Les réponses des participants à l'issue de la première session :

	<i>Participer à un groupe d'analyse professionnelle c'est :</i>
1	Développer ses capacités d'analyse
2	Acquérir une posture réflexive par rapport à sa pratique professionnelle
3	Développer ses capacités d'écoute
4	Amorcer un processus de développement professionnel
5	Replacer une situation dans une dimension multireférentielle
6	Accepter les contraintes de confidentialité, de respect de l'autre
7	Envisager d'autres possibles
8	Apprendre à émettre des hypothèses
9	Acquérir une culture professionnelle
10	Faire confiance à un dispositif à travers son expérimentation
11	Se référer à d'autres situations-mettre en relation les éléments retenus
12	Etre capable de tirer des leçons pour la suite
13	Trouver des réponses à ses besoins de formation
14	Echanger, partager des expériences
15	Etre capable de décrire une situation dans son contexte-expliciter les éléments implicites
16	Améliorer sa propre confiance dans la richesse du groupe
17	S'autoriser à prendre la parole
18	Prendre en compte la dimension conviviale du groupe
19	S'enfermer dans une démarche
20	Donner des conseils



## 2. Bilan réalisé de façon collective et orale

✎ Christian BORRAT

**Ce que je retiens de cette session (positif et négatif), en tant que formateur d'adultes :**

- *Le GAPP nécessite une phase d'analyse (phase 5). Elle est essentielle pour la construction et l'évolution du fonctionnement du groupe*
- *Le besoin de deux sessions pour comparer ses propres réactions est ressenti : non pas pour faire de la répétition ou de la redondance mais pour prendre du recul*
- *L'alternance des dispositifs (travail de groupe) et la restitution au grand groupe est positif*
- *Les différentes techniques d'animation (Q-SORT, quoi de neuf...) sont très intéressantes et ouvrent des perspectives de réinvestissement*
- *La non sélection des stagiaires a permis de mettre en présence une palette d'individus très diverse (âge, fonction, expérience)*
- *Le partage des tâches (réalisation de photos, intendance, gestion BCD, photocopies...) implique et responsabilise les stagiaires*
- *La richesse des échanges de pratiques et les apports théoriques*
- *L'ambiance du stage est propice au travail et à la réflexion (sérénité, tranquillité)*
- *Le dispositif (cadre, internat) favorise les temps de parole et d'échanges ainsi que la convivialité*
- *Le rôle des formateurs (Michel et Patrick), garants du dispositif et du déroulement, est primordial*
- *L'accompagnement des uns par les autres ; l'accompagnement dans l'accompagnement*

- *La présence de stagiaires d'un même département, voire d'une même école à côté de stagiaires isolés a, au début, fait naître quelques craintes chez certains. En réalité, un même sentiment de satisfaction et de bien-être a été partagé par l'ensemble*
- *Pour les stagiaires de l'Aude (les plus nombreux), cette concentration leur a permis de se voir différemment, de se côtoyer et de se connaître autrement*

### **Echanges sur une prochaine session**

- *Une seule session sur le thème de l'accompagnement semble insuffisante*
- *La construction de ce concept nécessite un suivi ; elle repose également sur un processus de maturation*
- *Il y a plusieurs niveaux d'enrichissement au cours des différents stages*
- *L'intersession est l'occasion de s'engager dans une continuité, de mettre en œuvre et mutualiser nos réflexions*
- *L'intersession devrait permettre des aller-retour et l'extension à d'autres domaines de notre champ professionnel*
- *La 2<sup>ème</sup> session :*
  - *carotte ou cadeau ?*
  - *dynamique de projet.*

**A suivre...**



# BILAN DISTANCIE

Quelques mois après la fin de la première session, chaque participant a été invité par courrier électronique à répondre à deux questions et éventuellement à s'exprimer librement à propos de cette formation. On trouvera ci-dessous l'ensemble des réponses reçues et anonymées.

## 1/ En quoi cette session a été formatrice pour moi ?

Cette session a été formatrice pour moi car j'ai découvert durant cette semaine, à travers les nombreux outils proposés, une autre manière d'aider nos jeunes collègues à entrer dans le métier. J'ai aussi remis en cause certains aspects de ma pratique personnelle en classe.

La perspective de mieux saisir les divers dispositifs d'accompagnement et d'analyse de pratiques professionnelles était pour moi une motivation première pour ce stage.

Dans un deuxième temps, l'opportunité de réfléchir et avancer collectivement dans nos pratiques d'accompagnement et d'analyse à travers la constitution de groupe de projet constituait mon second centre d'intérêt.

La session de Mèze a été formatrice pour moi car j'ai pu échanger avec des collègues d'autres départements.

Ainsi "le concept d'accompagnement" s'est élargi :

- accompagner celui qui veut s'améliorer par un regard croisé ;
- aider à clarifier ;
- ouvrir des portes, reconnaître l'autre, encourager ;
- importance de l'extériorité de l'accompagnateur ;
- l'accompagnement a une durée limitée, mais est étalé dans le temps ;
- mettre en place un projet, savoir entendre les demandes authentiques ;
- analyse pédagogique et professionnelle à partir d'un vécu distancié ;
- il ne suffit pas que l'on réunisse des enseignants pour qu'une rencontre s'opère ;
- grâce aux échanges chacun va construire ses propres recettes.

J'ai beaucoup aimé un GAPP ou l'animatrice tout en restant très fidèle au cadre a apporté cette variante qui s'est révélée efficace afin d'avoir une situation professionnelle.

"On fera un tour de table pour le choix de la situation." "Dans un second temps on demande aux exposants potentiels, l'urgence, l'importance, la souffrance"

Toute situation pédagogique ou professionnelle peut être analysée en GAPP. Mais il faut accorder une très grande importance à la manière de présenter le dispositif. La situation à analyser sera concrète et il faudra faire référence à tout le vécu.

La session permet de s'acculturer au concept d'accompagnement par :

- l'apport de références théoriques (document de P. ROBO, intervention de G.CHAPPAZ)
- le vécu du stage au quotidien mais aussi l'avant et l'après ("effet Ripolin")
- le partage et/ou le témoignage des expériences de chacun.

Cette session devrait me permettre de passer un peu plus du dire au faire.

Cette session m'a permis de découvrir bien des nouveaux aspects de l'APP : cela tient probablement au fait que cette fois, je suis venu avec un "vécu" en tant qu'animateur d'un groupe APP (T1). La découverte de nouvelles "dimensions", de nouvelles interrogations a été également stimulée par le "brassage" des participants (des "anciens" et des "nouveaux") : le groupe m'a semblé au départ beaucoup plus hétérogène qu'à "Mèze 2001-2002", mais plus "cohérent", "convergent" à la fin de la semaine. (Il ne s'agit là que de mon ressenti personnel, très subjectif). Les formateurs ont ABSOLUMENT besoin de telles "rencontres" : pour être à même de permettre à nos collègues "de terrain" de faire évoluer les pratiques professionnelles, les CPC doivent eux-mêmes vivre l'évolution d'une problématique portée par un groupe de travail : dans cette perspective de formation, le GAPP est un thème de travail très favorable, voire idéal.

Cette formation m'a encore plus convaincue de la spécificité d'être formateur.

- Elle m'a permis d'appréhender l'accompagnement différemment, c'est à dire avec plus de notions sur l'attitude, les relations à développer entre accompagnant et accompagné.
- J'ai appris ou du moins appréhendé des dispositifs, techniques de gestion, d'animation de groupe.
- L'importance du développement de la réflexion chez l'accompagné.

L'ASSERTIVITE est le nom d'un concept que je sentais autour de moi et à travers certaines personnes que je côtoie. C'est toujours un pas de plus que de pouvoir mettre un mot sur des actes et des attitudes.

Merci tout simplement.

Le stage m'a fait grandir même si j'étais "mûre" pour capter des messages. Je n'ai pas la prétention d'avoir trouvé la vérité mais d'être plutôt sur un chemin que je choisis et qui donne du sens à ma vie.

On tâtonne, on hésite, parfois on fonce et on sent que quelque chose fonctionne et nous réjouit. C'est une sorte de réalisation qui nous comble de plaisir, quelques instants de bonheur et des couleurs dans la vie.

- Réflexion par rapport au métier et à la différence entre enseignant et formateur référence à un savoir et des élèves ou référence à une tâche et des collègues ;
- Une part de théorie dans les domaines de l'accompagnement, l'assertivité, l'écoute de soi et des autres, la communication, la formulation des désirs et des manques, la prise de position sans jugement et la relation d'aide à l'adulte dans un contexte professionnel qui peut être étendue au domaine relationnel personnel ;
- Une technique de Coaching avec le GAPP.

Pour moi, la théorie ne peut se dissocier de la mise en pratique. Après une année d'expérimentation, j'ai apprécié l'apport de connaissances et les échanges de pratiques (dans lesquels je place aussi les séances de GFAPP, observées d'un oeil différent quand on a été confronté soi-même aux situations).

La manière dont le stage a été conduit est aussi pleine d'enseignements.

Par rapport à ma spécialité, caractérisée par une évolution permanente et rapide, le fait de se situer dans la posture du stagiaire et non plus celle du maître de cérémonie, permet une approche différente des difficultés.

J'ai découvert le principe et la philosophie des GAPP et GFAPP . cela m'a permis de prendre du recul par rapport à mes actions de formateur en direction des T1 et PE2 et de concevoir différemment les visites aux stagiaires.

## 2/ Si ce fut le cas, quels facteurs ont contribué à cette formation ?

Les différents moments autour de l'APP : présentation de P. Robo, expérience et apports de Chappaz, expérimentation du GFAPP.

L'apport théorique de Georges Chappaz a beaucoup contribué à ce bilan très positif.

- Le projet est de faire réussir l'accompagné en acceptant l'incertitude.
- Les questions sont plus importantes que les réponses.
- Remettre en route un désir d'apprentissage est encore plus devenu le moteur de mes interventions dans l' AIS.
- Il ne peut pas y avoir d'accompagnement sans demande.
- "Assertivité" permettre à l'autre de dire "je"
- Savoir donner du temps au temps.
- Dans l'accompagnement savoir se rapprocher de la personne pour ensuite s'éloigner peu à peu.
- Ne pas manipuler le choix d'autrui.

Facteurs ayant contribué à cette formation :

- les nombreux moments de verbalisation et de régulation
- les multiples sollicitations afin de ne pas perdre ou laisser s'évaporer des impressions, des sensations, des réflexions
- la recherche permanente de conditions propices à l'échange et à l'écoute mutuelle
- la volonté de (re)situer chacun dans une posture d'accompagnement (tantôt accompagnant, tantôt accompagné) sur les voies de l'assertivité.

L'organisation minutieuse et la recherche "en coopération" permet d'entrevoir des formes de travail qu'il serait souhaitable de généraliser (répartition des tâches, codification de la prise de parole, etc.) : c'est le fameux "travail d'équipe" dont on parle tant, que l'on exige de la part des élèves, et qui reste si timide dans certaines équipes éducatives (et de circonscription).

Le travail en équipe, le partage des tâches.

La découverte des GAPP.

La préparation du stage par les animateurs.

Les contenus.

Organisation - Accueil - Convivialité - Site :

Un tout fait de petits riens

Un système en équilibre avec des contraintes et des ressources

Un groupe organisé à partir d'individualités

Le principe d'un stage en internat me paraît un élément essentiel en cela qu'il isole des interférences professionnelles ou personnelles.

Le cadre et la qualité des formateurs, le choix des intervenants, contribuent à cette formation.

Les échanges avec des personnes ayant déjà cette réflexion et une expérience dans ce domaine

### **3/ Expression libre à propos de cette formation :**

L'institution donne l'offre d'être accompagné, je dois tout mettre en œuvre afin de rendre cette situation agréable et efficace.

Les autres ne sont pas des objets que je façonne.

Je dois savoir accepter la confrontation de la parole et les conflits socio affectifs cognitifs.

Je dois accepter que l'autre prenne son chemin.

"Le soufflé qui retombe", c'est la hantise de tout formateur, y compris du formateur de formateur. Le soufflé est souvent retombé, il y a une responsabilité collective, une responsabilité individuelle... Le soufflé, il faut le manger chaud, parce-que "ça présente bien", mais même un peu dégonflé, il conserve sa saveur. Il reste donc toujours quelque chose de TRES positif à l'issue de cette formation, même si les projets que l'on se fixe en se quittant ne sont pas tous réalisés.

Je m'exprimerai plutôt sur les suites de la formation. Quelles que soient les bonnes volontés exprimées lors d'un stage, il est difficile de les faire suivre des faits : impératifs professionnels, démotivation et/ou centres d'intérêts différents, distanciation... Le bilan paraît toujours très mitigé à des organisateurs exigeants. La compilation de documents est toujours problématique, les réseaux d'échanges tardent à se mettre en place ou se délitent.

Je pense que des éléments de réponse se trouvent dans les technologies de l'information et de la communication:

- il me semble indispensable que parmi les stagiaires ou les organisateurs, une ou plusieurs personnes s'impliquent personnellement et prennent à leur compte la réalisation du ou des documents de synthèse : récupération et vérification de toutes les pièces, trame ou plan du document final, compétences dans la mise en page multisupport.

- il me paraît nécessaire que du temps "incompressible" soit consacré à la rédaction et au stockage des documents de synthèse. Cela suppose une ambition plus modérée dans les contenus.

- la mutualisation, l'échange par courrier électronique, ne parviennent pas à "décoller" : l'outil apporte des facilités mais ne remplace pas la proximité. Si on veut créer un réseau avec quelque chance de réussite, chaque membre de ce réseau doit pouvoir puiser dans ces échanges des éléments de réponse à ses problèmes quotidiens et non pas seulement sur une partie de son activité.

S'il est difficile de structurer un suivi de formation, en revanche les liens tissés à l'occasion du stage favorisent les collaborations futures.



# **ANNEXES**

# LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT

✍ Patrick ROBO ✍

- version du 01/03/2001 -

## CONNOTATIONS

La démarche d'accompagnement n'est pas quelque chose de nouveau ; nous avons tous entendu parler d'accompagnement scolaire, d'accompagnement de projet, d'accompagnement d'équipe en projet, d'accompagnement des adolescents, des malades, des mourants...

Mais qu'en est-il de l'accompagnement dans le cadre de la formation des enseignants et/ou des formateurs dans l'Education nationale ?

Dès lors que l'on parle d'accompagnement, certaines notions, certains concepts, certaines idées viennent à l'esprit tels que : **suivi, soutien, aide, guide, conseil, assistance, tutorat, mentorat, parrainage, médiation, entraide, mutualisation, évaluation formative ou formatrice, mise en réseau, coopération, compagnonnage, régulation...**

## DEFINITIONS

Le terme "**accompagnement**" est étrangement absent de la plupart des dictionnaires, encyclopédies et guides actuels relatifs à l'éducation et à la formation<sup>10</sup>. On en trouve une définition dans le *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*<sup>11</sup> :

*"Fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire, et à cheminer avec lui, durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer (on dit parfois **↳parrainage↳**, **↳supervision↳**)"*

Pour le *Dictionnaire Universel Francophone En Ligne*<sup>12</sup>, l'accompagnement c'est "*ce qui accompagne : servir du riz en accompagnement d'un plat de viande.*"

Quant à l'*Encyclopédia Universalis*, "*La notion d'accompagnement est directement liée à l'état actuel de la musique...*"

L'approche étymologique nous conduit vers le "**compagnon**" (à l'origine, celui qui partageait le même pain). Pouvons-nous, à cet instant, penser au compagnon, celui qui se situe entre l'apprenti et le maître, et qui, à son tour, pourra devenir maître ? Pouvons-nous penser à ce compagnonnage de corporation ? Pouvons nous penser au compagnonnage entre pairs ?...

## ACTUALISATION

Aujourd'hui, cette idée d'accompagnement apparaît pourtant de plus en plus dans des textes officiels et dans des publications relatives aux Sciences de l'Education.

Ainsi dans la conférence de presse du Ministre de l'Education Nationale de Février 2001 nous pouvons lire :

*"Evidemment, la formation ne s'arrête pas à la fin de la deuxième année d'IUFM : les jeunes professeurs, qui peuvent éprouver des difficultés dans l'exercice d'un métier difficile, ont besoin d'un **accompagnement** au moment de leur entrée dans le métier ; la formation donnée alors est*

<sup>10</sup> : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2ème édition, Paris, ESKA, 1993.

*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, NATHAN, 1994.

MARC E., GARCIA-LOCQUENEUX J. (sld), *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Paris, RETZ, 1995.

CHALVIN D., *Encyclopédie des pédagogies de formation – Tome 2 Méthodes et outils*, Paris, ESF, 1996.

<sup>11</sup> : *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, Paris, ESF, 1996.

<sup>12</sup> : *Le Dictionnaire Universel Francophone En Ligne*, accessible sur le site <http://www.francophonie.hachette-livre.fr/>, est constitué de la partie "noms communs" du *Dictionnaire Universel Francophone* des Éditions Hachette Edicef, ouvrage imprimé.

*d'autant plus profitable qu'elle répond à des problèmes rencontrés et à des difficultés éprouvées. J'ai décidé que cet **accompagnement** dans le métier se ferait pendant la première et pendant la deuxième année d'exercice. Cela complètera efficacement la formation dispensée en IUFM et préparera la participation à la formation continue."*

*(...) " Par ailleurs tous les professeurs des écoles stagiaires effectueront un **stage de pratique accompagnée**."*

*(...) " Sur toutes ces questions, seule **la formation qui accompagne** l'entrée dans le métier est pertinente. Elle prend sens réellement au niveau de l'école ou de l'établissement et répond à des besoins qui naissent de la pratique professionnelle quotidienne."*

*(...) " Dans cet esprit, **l'accompagnement** de l'entrée dans le métier constitue un enjeu essentiel. Prenant appui sur les personnels d'encadrement, il doit aider l'enseignant à comprendre le sens et la cohérence des réformes engagées."*

*(...) " **L'accompagnement** à l'entrée dans le métier devra revêtir les formes diversifiées nécessaires à son efficacité. Il s'agit de considérer l'enseignant débutant comme un enseignant responsable à part entière, mais qu'il convient **d'accompagner** de manière adéquate. Ainsi, il pourra lui être proposé, par exemple : l'alternance d'une aide collective et individuelle, des stages présentiels si nécessaire, mais aussi des échanges guidés entre jeunes enseignants comme avec des enseignants plus expérimentés. Pourront être envisagées toutes formes utiles au sein desquelles l'enseignant débutant peut prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, l'analyser, la confronter à d'autres, disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à trouver des solutions."*

*Afin de compléter le dispositif, un **enseignant « accompagnateur »** ou « référent », susceptible de venir en aide au jeune enseignant, sera identifié dans chaque école ou établissement scolaire."*

*(...) " Au-delà de cette formation initiale confortée et de cet **accompagnement systématique** de l'entrée dans le métier, je souhaite également que la formation continue des enseignants voit son rôle réaffirmé et ses modalités de mise en œuvre renouvelées."*

*(...) " Tout cela s'accompagne d'un déplacement du rôle de l'enseignant qui est au moins en partie, déchargé de son rôle d'apport d'information pour se recentrer sur ce qui est la définition de sa mission : **accompagner la construction du savoir par les élèves**."*

*(...) " Je souhaite que la formation continue puisse également encourager le développement de tous les talents. Les enseignants doivent être **accompagnés** dans le développement de leur carrière comme dans leurs éventuels projets de mobilité et de préparation à l'exercice possible de nouvelles fonctions."*

**Egalement dans la note de service du 18/04/1996** relative aux missions et fonctions des Conseillers Pédagogiques de Circonscription nous pouvons lire :

*(...) "Il a été décidé que les enseignants bénéficieraient d'une **assistance** et d'un **suivi** au cours de leur première année d'affectation."*

*(...) Le C.P.C. a pour fonction première l'**assistance** et le **suivi** des enseignants débutants, notamment au cours de leur première année d'affectation."*

*(...) Il **assiste** les équipes enseignantes (...) Il **soutient** la mise en œuvre d'activités nouvelles et **accompagne** les équipes d'enseignants."*

*(...) Il **accompagne** les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés : il les **aide** à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà."*

*(...) Il convient que le C.P.C. assure sa fonction essentielle d'**aide** et de **conseil**, ce qui inclut un travail de **médiation**, de **négociation** et d'**aide**."*

**La circulaire du 20/01/1999** relative à la Relance de l'éducation prioritaire précise dans le dixième point intitulé "améliorer **l'accompagnement** des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant" :

*" – l'accueil, le **soutien** et la formation des équipes :*

(...) de plus, il convient d'accorder une attention toute particulière aux nouveaux arrivants. (...) encourager le **parrainage** des nouveaux affectés, **entraide** en direction de ceux-ci.

(...) la formation des équipes doit leur apporter une **aide** pour réussir avec les élèves, pour faciliter la **mise en commun de pratiques** et pour les évaluer.

Des groupes d'**analyse de pratiques**, de **recherche-action**, et des **réseaux coopératifs** sont de nature à permettre aux équipes d'élargir leur champ de réflexion."

☑ Dans "Le Monde - La lettre de l'Education n°263 du 15/3/99" il est fait référence à Claude ALLEGRE indiquant, lors de la conférence des directeurs d'IUFM le 11 mars, que "les sortants de l'I.U.F.M. devront être **suivis** par groupe de sept ou huit, pendant trois ans, par des formateurs. Un rendez-vous obligatoire les **accompagnera** plusieurs fois dans l'année pendant leur début de carrière."

☑ Déjà en 1986, Pierre DUCROS et Diane FINKELSZTEIN<sup>13</sup> dans *L'école face au changement* nous présentent "Des stratégies de diffusion et d'**accompagnement** des innovations scolaires" en particulier avec "un modèle de dispositif de ressources efficace pour l'aide à la professionnalisation des enseignants (stratégie de réseau)" où "il ne s'agit pas de donner des cours ou d'apporter des solutions toutes faites" mais plutôt de "tisser des liens et de traiter rapidement les demandes qui seront formulées", et de "travailler selon une logique de résolution de problèmes".

☑ Guy LE BOTERF<sup>14</sup> traite de "la **fonction d'accompagnement** d'un processus de formation-action", fonction pédagogique qui vise essentiellement à :

- aider le groupe-acteur à nommer ce qu'il fait et repérer les difficultés qu'il rencontre (activité de conceptualisation);
- mettre le groupe-acteur en relation avec des ressources ;
- fournir des apports directs de connaissances ;
- aider le groupe-acteur à faire le point sur sa démarche et sa progression.

☑ En 1994, Michel DEVELAY M., dans *Peut-on former les enseignants ?*<sup>15</sup>, écrit à propos du mode de formation personnalisée : "La personnalisation de la formation vise à aller au-delà de la prise en compte de l'individu pour s'intéresser aux personnes, dans leurs dimensions culturelles, mentales, affectives et dans leurs rôles sociaux<sup>16</sup>. Il s'agit donc de penser la formation comme individualisée, dans le sens d'une auto-formation assistée mais de surcroît en faisant exister des temps non seulement d'assistance - avec ce que ce vocable possède de technique - mais **des temps d'accompagnement** - de «compagnon», qui partage son pain avec. Ainsi, si auto-formation assistée conduit au plan logistique à faire exister des centres de ressources performants et des formateurs capables d'assistance technique, la formation personnalisée conduit au plan logistique aux mêmes obligations, en substituant au formateur technicien, **un formateur accompagnateur**. Il s'agit de créer en formation les conditions de la rencontre entre un «se formant» et son **accompagnateur**, associés à une tâche commune qui est d'identifier ce qui fait problème, d'adopter alors une attitude de formulation d'hypothèses qui simultanément s'appuie sur un lieu de ressources et se rend attentive aux contraintes de la situation à démêler, d'envisager alors des possibles, de mettre en actes ses choix en s'étant accordé les moyens de son action. On conçoit, dans cette perspective, qu'une formation personnalisée entretienne des proximités avec la dimension psychologique que nous avons développée précédemment car elle peut permettre d'analyser la nature des relations d'identification qui se jouent dans tout **accompagnement**."

<sup>13</sup> : DUCROS P. et FINKELSZTEIN D., *L'école face au changement*, Grenoble, CRDP et MEN, 1986.

<sup>14</sup> : LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1993.

<sup>15</sup> : DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, Paris, 1994, p. 139.

<sup>16</sup> : POSSOZ D., *Des expressions polysémiques : "individualisation, personnalisation" de la formation*, dans *L'actualité de la formation permanente*, n° 114, 1991.

Michel DEVELAY précise les caractéristiques du formateur pour une Formation personnalisée : *"C'est un accompagnateur vivant avec le formé une plus grande proximité car se sentant partie prenante de sa formation"*<sup>17</sup>.

☑ En 1997, une **Université d'Eté** s'est tenue sur le thème "**Accompagnement et formation**" ; elle a donné lieu à publication d'actes<sup>18</sup> sous la direction de Georges CHAPPAZ, actes dans lesquels nous pouvons lire :

*"Se développe une nouvelle fonction que l'on nomme **accompagnement** qui vise entre autres à aider le sujet à construire des liens qu'il ne saurait établir spontanément seul. Cette nouvelle fonction de **médiation**, selon WINNICOTT, met à la disposition de l'autre un appareil psychique différent et plus performant. Toutefois, elle implique de la part de l'**accompagnateur** des compétences d'écoute, d'aide à l'explication et d'aide à la prise de décision."*

Pour Gérard VERGNAUD<sup>19</sup>, cité dans cet ouvrage :

*"La nouvelle problématique à laquelle les enseignants, les formateurs, les chercheurs sont confrontés aujourd'hui et de rechercher des modalités pratiques d'articulation entre des temps "courts" (ceux de la classe, du programme, des élèves en situation "ici et maintenant") et des temps "moyens ou longs" qui sont ceux du développement... réussir cette articulation est aujourd'hui le plus grand défi qui est posé tant aux chercheurs qu'aux praticiens."*

Nous percevons déjà qu'à la notion d'accompagnement est associée l'inscription dans le temps/durée. Nous référant à Jacques ARDOINO, nous dirons qu'avec une telle approche il y a inscription dans un "projet-visée" et non dans un "projet-programmation".

Pour Mireille CIFALI<sup>20</sup>, dans son intervention intitulée "Une altérité en acte" :

**“Accompagner** : au minimum c’est *“aller avec”*. Nous sommes dans l’efficacité d’une intersubjectivité. L’autre compte, il y a de la relation en acte, on se meut et on se déplace sur un chemin qui est d’abord le sien. Celui qui accompagne occupe une position particulière, où les problèmes de l’altérité se présentent aigus, exigeants et incontournables.

Chaque fois où quelqu’un est confronté à une expérience, un projet qui exige pour aboutir son engagement à nul autre substituable, un **accompagnement** peut être une posture adéquate. Il y a cependant des écueils et des extrêmes à éviter, des leurres à perdre. Entre dépendance et solitude, où se situe l’accompagnement ? Et quelle est cette position ? Aide, soutien, guide, pourvoyeur d’outils, de repérages, de références ... On y navigue forcément entre imposition et autorisation.

Quelque soit la difficulté ou l’épreuve, l’**accompagnant** a la nécessité de s’y repérer pour ne pas sombrer avec, d’être dedans mais aussi dehors, de s’engager sans s’y perdre : travail psychique afin de maintenir une bonne distance, une juste mesure. Certaines qualités d’être et de savoir sont importantes : fiabilité, authenticité, sincérité, discernement, fidélité, capacité de sortir de soi, intelligence de l’instant sont nécessaires. Acquiert-on, et comment, la **capacité d’accompagner** ? Faut-il avoir été soi-même très loin dans la quête du savoir, dans le repérage de vie, dans l’expérience professionnelle ? L’**accompagnement** convoque sans nul doute une sagesse et une éthique particulière, un rapport spécifique au savoir et une mobilisation particulière de la théorie. En quoi la notion de “démarche clinique” aide-t-elle à nous y repérer ?

On écrit un **accompagnement** à la première personne et on y intègre un “tu” ou un “vous”. L’auteur y est donc invariablement un “nous”.”

<sup>17</sup> : DEVELAY M., op. cit., p. 140.

<sup>18</sup> : CHAPPAZ G., (sld) *Accompagnement et formation*, Marseille, CRDP et Université de Provence, 1998.

<sup>19</sup> : Directeur de Recherche au C.N.R.S.

<sup>20</sup> : Professeur à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, et psychanalyste.

**Accompagner** c'est "savoir être là", c'est "être pris dans une énigme", c'est "être intelligent dans les situations singulières" ce qui nécessite des "connaissances extraites des sciences humaines" mais aussi des "compétences relationnelles". C'est "construire des connaissances à même le vivant". C'est "restituer à celui qui est tellement engouffré dans le présent son rapport à un passé et un futur". C'est "être fiable" et "accepter l'incertitude".

**Accompagner** c'est "aller avec", "être à côté de", "donner une place à l'autre" ; c'est "intégrer le fait que l'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un", "s'éloigner de la prise de pouvoir qui peut advenir si facilement dans nos métiers".

Pour qu'il y ait **accompagnement** il faut qu'il y ait demande. (mais comment travailler avec ceux qui ne demandent rien, qui sont en résistance passive ?)"

Cet accompagnement, pour Mireille CIFALI, trouve tout son sens dans la démarche clinique qu'elle met en avant, démarche qui permet entre autre de construire des savoirs de la pratique avec les acteurs ou, selon l'expression médicale, "au chevet du patient".

☑ Marc DENNERY<sup>21</sup> s'interrogeant sur "Comment appliquer les connaissances acquises à la suite d'une formation" parle de tutorat, de parrainage, **d'accompagnement** par le responsable hiérarchique, par le formateur externe ou par l'expert pour "*transformer des connaissances théoriques ou pratiques en compétences maîtrisées, c'est-à-dire en savoir, savoir-faire et savoir-être immédiatement mobilisables dans une situation professionnelle donnée*".

Pour lui, l'accompagnement par le responsable hiérarchique n'est peut-être pas le plus simple à mettre en œuvre ni celui qu'il faut développer le plus (...) la relation hiérarchique induit parfois des comportements qui peuvent entraver le bon déroulement du coaching. il évoque la nécessaire préparation - formation des responsables hiérarchiques à l'accompagnement.

☑ Dans la revue **profession formateur consultant** n° 2 – 1998, il est question de **coaching** ou accompagnement individualisé et de **team-building** ou accompagnement d'un groupe, d'une équipe. Le LAROUSSE fournit comme définitions relatives à ces deux termes :

- **ACCOMPAGNEMENT** ou **TEAM-BUILDING** :

Action d'accompagner et de guider un groupe ou Aider les équipes à développer simultanément leur efficacité et leur harmonie (Le Larousse).

- **COACHING** ou **ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ** :

Action de conseil individuel, d'accompagnement de collaborateurs, quel que soit leur domaine d'activité professionnel, qui vise à les aider à se développer. (Le Larousse).

Le coaching permettant à l'accompagné de :

- "*comprendre les relations aux autres et de développer ses propres capacités ;*
- "*pouvoir dire dans un cadre protégé ce que l'on ne peut pas, ne sait pas, ne doit pas dire ailleurs ;*
- "*pouvoir entendre ce que l'on ne peut, ne veut pas entendre, comprendre ailleurs ;*
- "*pouvoir être stimulé dans la co-action, c'est-à-dire encourager.*"

Mais pour Jean-Yves ARRIVÉ, directeur pédagogique et maître de conférence, "*rien de surprenant à ce que le coaching fasse l'objet de controverse : son introduction dans l'entreprise est récente. (...) Il reste aussi des tabous à briser, l'un d'eux résiste plutôt bien : un dirigeant, un manager qui sollicite une aide, un conseil, une écoute, est souvent jugé comme faible, indéterminé, parfois même incompetent. Cela doit changer.*"

<sup>21</sup> : DENNERY M., *Organiser le suivi de la formation - Tome 2 : méthodes et outils*, Paris, ESF, 1997.

☑ Dans le rapport qui porte son nom, le Recteur PAIR écrit<sup>22</sup> :

*"Le pilotage n'est donc pas seulement décision mais aussi régulation. Pour sortir de la "bureaucratie qui se nourrit de la non connaissance des situations particulières, la régulation doit avoir un caractère de proximité : elle est **accompagnement**. Un responsable ne peut donc l'exercer que pour un nombre relativement réduit d'unités ou de personnes.*

(...)

#### **Le rôle des équipes de circonscription**

*L'**accompagnement** des enseignants, en particulier débutants, par l'équipe de circonscription (inspecteur et conseillers pédagogiques) constitue une richesse du premier degré, qui manque cruellement dans le second degré<sup>23</sup>.*

(...)

#### **Ce qui doit évoluer**

##### **Un accompagnement de l'action des enseignants pas assez continu :**

*Le premier niveau de régulation est la circonscription dirigée par un IEN : en effet, les directeurs d'école n'ont aucune prérogative en ce domaine. Or un IEN a la responsabilité de 300 enseignants en moyenne, qui en milieu rural peuvent travailler dans plus de 70 écoles. Ces nombres sont trop élevés pour permettre, non pas un pilotage de nature hiérarchique, mais une régulation qui soit un **accompagnement** continu et se traduise par de véritables échanges entre les enseignants et leur responsable. Cette insuffisance est une seconde explication des difficultés signalées plus haut dans l'application des politiques définies au cours des dernières années et de la faiblesse des résultats de certains enfants."*

☑ Dans les travaux et réflexions des stages P.N.F., il est aussi question d'accompagnement. Ainsi, par exemple, dans la fiche guide de stage du document méthodologique produit en 1997<sup>24</sup>, nous lisons :

- Envisager un **accompagnement** sous des formes différentes :

- groupes d'analyse de pratiques,
- animation pédagogique pour approfondissement,
- stage "deuxième niveau",
- éventuellement **accompagnement** individuel, à la demande...

Jacques LEVINE, au cours de son intervention dans ce stage a évoqué le groupe de "soutien au soutien" qui est d'abord un **groupe d'accompagnement** voulant rompre l'isolement des enseignants qui viennent s'y ressourcer (effet de ressourcement interne).

☑ Pour terminer ici cette actualisation, j'évoquerai la nouvelle collection éditée par le C.R.D.P. de MONTPELLIER dont le titre est "**ACCOMPAGNER**" et dont les objectifs sont "*d'accompagner notamment les innovations dans le système éducatif, de montrer la diversité des pratiques et des approches pédagogiques, privilégiant l'ouverture sur la pluralité des usages et évitant la rigidité des figures imposées.*"

L'idée d'accompagnement est donc bien présente dans le milieu éducatif, dans le monde enseignant ; elle concerne des personnes, des groupes, des dispositifs, des projets... Elle s'inscrit dans une relation d'aide dans la proximité et la durée. Mais accompagner l'Autre relève-t-il de l'innéité ?

## **DES COMPETENCES NECESSAIRES ET DES ROLES :**

<sup>22</sup> : Notamment dans le chapitre 3.

<sup>23</sup> : Sur le rôle des inspecteurs depuis leur création en 1835, voir la thèse de J. Ferrier, *Les inspecteurs de l'enseignement primaire*, Université de Bourgogne, 1995.

<sup>24</sup> : Stage P.N.F. à BOISSERON (34) sur le thème de "L'Education civique".

Ceux qui parlent d'accompagnement évoquent, comme CHAPPAZ et CIFALI en particulier, des compétences nécessaires à tout accompagnateur.

Pour Marie-José LACROIX, formatrice-consultante et coach<sup>25</sup> :

*"Le formateur se situe au niveau de l'expertise d'un savoir et d'une qualité d'animation. En ce sens il est plutôt centré sur un contenu et une relation.*

*Dans le coaching, la compétence du coach se situe certes dans sa formation, ses expériences, ses savoirs, sa culture, mais plus encore dans son être, dans sa capacité à accueillir totalement l'autre pour ce qu'il est, ainsi qu'à **l'accompagner** sans jamais se substituer à lui. (...) Parler moins, écouter plus, entendre mieux ; au lieu d'apporter les "bonnes" réponses, poser les bonnes questions."*

Beaudour ALLALA<sup>26</sup> quant à lui liste une série d'aptitudes nécessaires au coach :

- |                                        |                         |
|----------------------------------------|-------------------------|
| - "Ecoute active-                      | - Faculté d'observation |
| - Compréhension-                       | - Lucidité vigilante    |
| - Mobilisation des ressources-         | - Objectivité           |
| - Médiation-                           | - Conscience de soi     |
| - Sens aigu de la psychologie humaine- | - Patience...           |
| - Perception de la réalité             |                         |

*Excellent conseiller plutôt qu'expert, ajoute-t-il, **l'accompagnateur** doit être, en quelque sorte, le miroir de l'accompagné pour qu'il y reflète sa situation actuelle."*

Jacques LEVINE évoque le "deuil de la toute puissance" et le "renoncement à vouloir modifier l'Autre" qui devrait déboucher sur "la recherche du modifiable avec l'Autre".

Pour Marc DENNERY<sup>27</sup>, le coach, l'accompagnateur doit exercer quatre rôles principaux :

- écouter (s'intéresser à l'Autre, accepter l'Autre, rechercher activement de l'information, renvoyer à l'Autre ce qu'il induit).
- orienter ("*plutôt que de lui donner le poisson, apprends-lui à pêcher*") : aider à traduire les connaissances acquises, à définir les objectifs, à évaluer les résultats)
- sponsoriser (rendre l'environnement du stagiaire réceptif, devenir le supporter, ouvrir les portes)
- reconnaître et encourager.

Gérard WIEL dégage quatre fonctions pour l'accompagnateur :

- écouter
- clarifier
- proposer
- aider à décider

ces fonctions permettant, à une personne ou une équipe, par la médiation de l'écoute, de l'analyse systémique, de l'analyse de pratiques, de passer d'un état à un autre par une ou des transformation(s) dans le cadre d'une institution et sur une durée.

Il apparaît donc que l'accompagnement se fonde sur des valeurs et des principes que l'on puisera en particulier dans le constructivisme et l'humanisme et qui pourraient laisser penser à une déontologie de l'accompagnateur.

## DES TYPOLOGIES D'ACCOMPAGNEMENT

<sup>25</sup> : in Profession Formateur Consultant n° 2 – 1998

<sup>26</sup> : in Profession Formateur Consultant n° 2 – 1998

<sup>27</sup> : op. cit.

Après ces premiers éclaircissements, nous pourrions nous demander en quoi consiste ou devrait consister l'accompagnement d'enseignants. L'expérience et l'analyse de pratique fait apparaître plusieurs champs d'accompagnement :

- l'accompagnement **pédagogique** (dans les dimensions éthiques, éducatives, didactiques, praxéologiques, etc.)
- l'accompagnement **psychologique** (soutien, encouragement, gratification, etc.)
- l'accompagnement **matériel** (prêt de documents, d'outils, etc.)
- l'accompagnement **social** (intégration à un groupe, travail en équipe, etc.)
- l'accompagnement **professionnel** (aide à une qualification, développement de compétences, etc.)
- l'accompagnement **formatif** (cf. l'évaluation formative/formatrice et la Zone Proximale de développement)
- ...

## DES TYPOLOGIES D'ACCOMPAGNÉS

La question peut se poser de savoir qui accompagner, qui a besoin d'accompagnement ? A cette question, plusieurs réponses problématisantes possibles. L'accompagnement peut concerner :

- un enseignant débutant dans la profession et/ou dans une pratique pédagogique et/ou sur un nouveau poste ;
- un enseignant qui rencontre des difficultés dans son métier d'enseignant/éducateur, sachant qu'il y a :
  - les enseignants qui ont conscience de leur difficulté avec
    - \* ceux qui osent l'exprimer ;
    - \* ceux qui n'osent pas l'exprimer ;
  - les enseignants qui n'ont pas conscience de leur difficulté et dont l'entourage en a parfois conscience ;
- un enseignant qui souhaite améliorer, modifier sa pratique ;
- un enseignant qui souhaiterait mener une recherche
- un enseignant qui souhaite une professionnalisation par une qualification nouvelle (par exemple passer le CAFIPEMF)
- etc.

### BIBLIOGRAPHIE PRATIQUE

AUMOND-BERLENCOURT C., *Innovez ! de l'injonction à l'accompagnement organisé*, ESP, 1992.

BOUVIER et OBIN, *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.

CHAPPAZ G., (sld) *Accompagnement et formation*, Marseille, CRDP et Université de Provence, 1998.

DENNERY M., *Organiser le suivi de la formation ; méthodes et outils*, Paris, ESF, 1997.

DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, Paris, 1994

DUCROS P. et FINKELSZTEIN D., *L'école face au changement*, Grenoble, CRDP et MEN, 1986.

LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1993.

WIEL G., *Sortir du mal-être scolaire - Promouvoir la fonction accompagnement*, Saint-Etienne, Chronique sociale, 2000.



# L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

## - UN DISPOSITIF DE FORMATION ACCOMPAGNANTE -<sup>28</sup>

✍ Patrick ROBO ✍

### PRAXIS

Les **métiers d'Enseignant, de Directeur d'école, de Conseiller Pédagogique, de Psychologue, de Rééducateur en psychopédagogie<sup>29</sup>, de Formateur...** ne sont pas simplement des métiers techniques, encore moins des métiers mécaniques ; ce sont des **métiers de l'humain** comme le dit souvent Mireille CIFALI<sup>30</sup>, car ils agissent, travaillent, sur, avec l'Autre mais aussi sur Soi avec son identité professionnelle et son identité privée.

Ce sont des métiers qui impliquent, qui engagent dans une double responsabilité –sur les Autres et sur Soi–, qui modifient la personne et qui invitent, conduisent au questionnement en relation avec l'évolution inéluctable du métier.

Dès lors que l'on s'inscrit dans une praxis, **pratique réfléchie et réflexive<sup>31</sup>** au sens où l'entend Francis IMBERT<sup>32</sup>, il devient incontournable d'interroger, d'observer, d'analyser, de chercher à comprendre l'acte éducatif ou de formation qui relève toujours de l'énigme sinon du pari. Mais chacun sait qu'il est difficile, voire impossible de faire cela lorsque l'on est impliqué, dans l'action, "le nez dans le guidon". D'où une nécessaire prise de distance, de recul qui aidera à donner, trouver de l'intelligibilité à toute action.

Cette distanciation peut certes s'effectuer seul, mais elle est bien plus riche dès lors qu'elle sera conduite à plusieurs, que l'on réfléchira, pensera, essaiera de comprendre avec d'autres, tout particulièrement des pairs, dans une démarche dialogique<sup>33</sup> afin d'élaborer un savoir de l'expérience, un savoir de la pratique.

Nous savons que cela n'est pas coutumier dans le monde de l'éducation, que c'est même parfois délicat – ce qui ne signifie pas impossible – et qu'il existe plusieurs attitudes, plusieurs démarches pour interroger son métier dans une démarche professionnalisante. En tout état de cause, il reviendra à chacun de construire son savoir par une intelligence<sup>34</sup> des situations, des actes et actions.

### DEMARCHE CLINIQUE

A l'instar de la médecine, nous dirons ici que les "métiers de l'Education-Formation" peuvent être examinés, pensés, réfléchis, améliorés, régulés par une **démarche clinique**.

Qu'entend-on par démarche clinique ? Pour les médecins il s'agit de chercher, s'interroger, comprendre et donc d'apprendre au chevet du patient. En ce qui concerne l'enseignement et la formation il s'agira d'apprendre dans la situation, l'action, l'acte pédagogiques ou andragogiques.<sup>35</sup>

<sup>28</sup> : Extrait d'un article à paraître dans la revue du Ministère de l'Éducation du Québec, "VIE PEDAGOGIQUE"  
[http://www.meq.gouv.qc.ca/vie\\_ped/index.html](http://www.meq.gouv.qc.ca/vie_ped/index.html)

<sup>29</sup> : équivalent d'Orthopédagogues.

<sup>30</sup> : Psychanalyste et Professeur (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève).

<sup>31</sup> : **réfléchi** en ce qu'elle est axée sur la réflexion ; **réflexive** au sens où elle permet un retour, donne une image.

<sup>32</sup> : IMBERT F., *Pour une praxis pédagogique*, Paris, Matrice, 1985.

<sup>33</sup> : axée sur le dialogue.

<sup>34</sup> : Vient du latin *intelligere* qui signifie comprendre : capacité à comprendre, apprendre, raisonner.

<sup>35</sup> : Andragogie : science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes. (Dictionnaire actuel de l'éducation – Ed. ESKA-GUERIN)

D'aucuns diront peut-être que les Sciences de l'Education, les Sciences humaines apportent suffisamment d'informations, voire des réponses... Mais chaque enseignant, éducateur, directeur, formateur, etc., dans sa pratique quotidienne, dans le feu de l'action, sait bien que cela n'est pas le cas tout simplement parce que les lois générales de ces sciences de s'appliquent pas à chaque situation, à chaque individu qui sont singuliers à l'instant "T" où l'on agit. D'où la nécessité, plus particulièrement pour ce qui pose problème, parfois (souvent) de manière énigmatique, d'essayer de comprendre dans une démarche en trois temps, inspirée de LACAN :

- le temps de voir ;
- le temps de comprendre ;
- le temps de conclure (qui peut vouloir dire initier une nouvelle action).

Pour Mireille CIFALI et Philippe. PERRENOUD qui la définissaient dans un fascicule destiné aux étudiants de l'Université de Genève qui se destinent au métier d'enseignant, "**La démarche clinique** est une façon de prendre du recul vis-à-vis d'une pratique : elle se fonde sur l'observation, qu'il y ait problème ou non ; elle permet d'élaborer des hypothèses et/ou des stratégies d'action par la réflexion individuelle ou collective, la mobilisation d'apports théoriques multiples, des regards complémentaires, des interrogations nouvelles. Elle sollicite des personnes-ressources qui mettent en commun leurs points de vue pour faire évoluer la pratique ainsi analysée. C'est un moyen de faire face à la complexité du métier d'enseignant en évitant le double écueil d'une pratique peu réfléchie ou d'une théorie déconnectée des réalités vécues (...) elle peut, dans certains domaines s'inspirer d'une démarche expérimentale, dans d'autres s'apparenter à une recherche-action, dans d'autres encore emprunter certains outils ou paradigmes à la supervision ou à la relation analytique."

## POSTURE ET ETHIQUE

La démarche clinique, cette analyse de pratique, peut s'ancrer dans du récit oral, dans de l'écrit, sous forme d'histoire de vie, de journal de bord, d'analyse de situation... Elle présente l'intérêt de s'inscrire dans la durée, l'alternance (temps de pratique, temps d'analyse, etc.) et prend appui sur l'expérience dans les deux sens du terme (habitude et tentative) produisant du savoir de l'action.

Nous sommes donc ici dans le paradigme de la "Formation-Action"<sup>36</sup> qui permet de se former en agissant et non plus de se former d'abord pour agir ensuite.

Cette démarche, à l'inverse du modèle applicationniste et/ou prescriptif demande à chacun, sujet, d'être acteur, voire auteur<sup>37</sup>, d'être responsable de sa formation, de sa pratique et de leur théorisation. Elle offre une grande place à la parole (orale, écrite) et à l'écoute de l'Autre, de Soi. Elle conjugue plusieurs champs théoriques par l'approche multiréférentielle, notamment les dimensions constructiviste, socio-constructiviste, systémique, interactionniste... et table sur l'élaboration puis l'utilisation de compétences collectives.

Mais il est évident que l'analyse de pratiques fondée sur la démarche clinique demande une prise de risque :

- pour les "en formation" par le fait d'être invités à s'exposer et d'être conduits à se mettre en question (et non nécessairement en cause) ;
- pour les formateurs qui ne sont plus dans la "maîtrise" mais dans l'accompagnement, la médiation, la guidance, le partage et parfois le doute.

La formation par la démarche clinique suppose donc **un changement de posture** des formateurs ainsi que des "en formation" et présente l'avantage d'être en cohérence avec un acte éducatif (un acte formatif) qui aidera l'apprenant, le "se formant" à ne plus être dans une attente de

<sup>36</sup> : Distinct de la "Recherche-Action"

<sup>37</sup> : ARDOINO J., *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Pratiques de formation (analyse)*, Paris, Université Paris VIII, 1993, p. 20/21.

transmission de savoirs normés, pré-établis et figés, mais à construire ses propres savoirs, à se construire dans la réflexivité et le conflit (cognitif, socio-cognitif). **Question d'éthique...**

## HYPOTHESES

Pour Mireille CIFALI<sup>38</sup>, la démarche clinique est basée sur un certain nombre d'hypothèses<sup>39</sup> :

**Hypothèse 1** : Tout enseignant est impliqué dans son métier et ne peut fonctionner en extériorité ;

➤ *L'implication nécessite une mise à distance.*

**Hypothèse 2** : Chaque professionnel ne travaille que sur des situations singulières (même s'il a bien préparé sa séance qui évoluera en fonction de la complexité des paramètres en jeu). Nous agissons toujours dans la subjectivité et enseigner, former c'est se confronter à l'Autre.

➤ *La singularité de nos gestes mérite/nécessite d'être comprise car comprendre permet d'éviter des actions destructrices (des Autres et/ou de Soi).*

➤ *Tout se passe dans le menu détail, dans le minime, dans le banal et les cours de Formation Initiale, de Formation Continue ne permettent pas de, ne suffisent pas à estimer, saisir ce détail qui fera "grain de sable", mais...*

➤ *La connaissance des théories permet de comprendre, de construire du sens. A chacun d'intégrer les théories dans sa pensée propre.*

**Hypothèse 3** : Il doit m'être possible de revenir sur mes actes pour les travailler car quand j'agis, l'Autre réagit et je dois comprendre ce qui se passe pour continuer à agir<sup>40</sup>.

➤ *Les difficultés doivent être traitées sans jugement (vrai ou faux ; bien ou mal).*

**Hypothèse 4** : Il n'y a pas de clivage entre la sphère privée et la sphère publique chez l'enseignant, le formateur.

➤ *La peur<sup>41</sup>, l'angoisse, le plaisir sont là.*

➤ *J'apprends toujours de l'Autre, élève, collègue... qui m'oblige à penser.*

**Hypothèse 5** : Les praticiens n'écrivent pas parce qu'ils pensent qu'il faut écrire comme les théoriciens.

➤ *La transmission de l'expérience, l'analyse de la pratique se fait aussi par le récit ; raconter une histoire, c'est déjà la comprendre.<sup>42</sup>*

➤ *Ecrire permet de (se) mettre à bonne distance.*

## ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Dans ce cadre-là, l'analyse de pratiques professionnelles (A.P.P.) permettra une réflexion sur sa pratique, une auto et/ou co-régulation de celle-ci, une formation au service de la praxis et ce par un positionnement que l'on pourrait qualifier de "méta-cognitif".

Nous présenterons ici la mise en acte d'un **Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles** (G.E.A.P.P.) auprès de différentes catégories professionnelles : enseignants débutants ou non, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques...

### ➤ UN CADRE THEORIQUE :

L'analyse de pratiques professionnelles se fonde sur des théories et paradigmes complémentaires :

- **le constructivisme** : le sujet construit lui-même son savoir, ses schèmes, ses réalités à partir d'un "déjà là"<sup>43</sup>.
- **le socio-constructivisme** : le sujet se forme avec/contre les autres<sup>44</sup> ;
- **la multiréférentialité** : tout acte pédagogique et/ou de formation est constitué d'objets (théoriques et pratiques) pluriels et souvent hétérogènes entre eux<sup>45</sup> ;

<sup>38</sup> : D'après son intervention en formation de formateurs sur l'Analyse de pratiques professionnelles à l'IUFM de Nantes – Novembre 1998.

<sup>39</sup> : Le terme "Hypothèses" est celui employé par Mireille CIFALI. Ces hypothèses pourraient être assimilées à des postulats. Nous estimerons ici qu'il s'agit de données observées de manière récurrente et non érigées en tant que "lois".

<sup>40</sup> : Principes de la rétroaction, de la cybernétique.

<sup>41</sup> : Sortir de sa maîtrise fait toujours peur.

<sup>42</sup> : A ce sujet lire le texte de Mireille CIFALI : "TRANSMISSION DE L'EXPÉRIENCE, ENTRE PAROLE ET ÉCRITURE". Accessible sur son site internet : <http://agora.unige.ch/sed-cifali>

<sup>43</sup> : Cf. PIAGET J., *La psychologie de l'intelligence*, A. Colin, 1967 ; WATZLAWICK P., BEAVIN JH, JACKSON D., *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

<sup>44</sup> : PERRET-CLERMONT A-N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Ed. P. Lang, 1979.

<sup>45</sup> : op. cit.

- **l'interactionnisme** ou **la systémique**<sup>46</sup>: les personnes, les choses, les phénomènes, les groupes agissent entre eux ;
- **l'approche compréhensive**: en référence à l'épistémologie des méthodes qualitatives<sup>47</sup>, cette approche est caractérisée par la complexité<sup>48</sup>, la recherche de sens, la prise en compte des intentions, de motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs.

### ➤ DES OBJECTIFS :

L'analyse de pratiques professionnelles, en groupe, a pour objectifs de :

- ☞ Aider un acteur-professionnel impliqué à y voir clair dans le cas évoqué : donner plus d'intelligibilité à un vécu, le sien, sans pour autant lui apporter des réponses ni des conseils.
- ☞ Construire des "contre-schémas de vigilance et d'anticipation"<sup>49</sup> ;
- ☞ Permettre à d'autres acteurs non-impliqués :
  - d'analyser la situation,
  - de mieux appréhender des situations analogues vécues personnellement,
  - de se préparer (former) à des situations semblables à venir.
- ☞ Permettre de comprendre par homomorphisme<sup>50</sup> d'autres situations éducatives (niveau adultes ou enfants)
- ☞ Permettre de s'entraîner, de se former à l'A.P.P.
- ☞ ...

A noter qu'un Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GEAPP) n'est pas :

- *un groupe de dynamique de groupe*
- *un groupe de thérapie*
- *un groupe de production*
- *un groupe de parole libre*
- *un groupe de conseil(s)*

Un G.E.A.P.P. est à la fois groupe d'ANALYSE et groupe d'ENTRAÎNEMENT à l'analyse ; c'est un groupe de FORMATION PROFESSIONNALISANTE et ACCOMPAGNANTE.

### ➤ DES PREALABLES

L'analyse de pratiques professionnelles en groupe requiert des conditions premières :

- ☞ Démarche personnelle et volontaire de participation ;
- ☞ Respect de l'Autre et de sa parole ;
- ☞ Confidentialité : "*ce qui est dit ici n'en sort pas*" ;
- ☞ Liberté d'expression dans le cadre adopté ;
- ☞ Respect du fonctionnement, du rituel ;
- ☞ Gestion rigoureuse du temps ;
- ☞ Assiduité du groupe sur une période choisie<sup>51</sup> ;
- ☞ Régularité des réunions (rythme et alternance)

### ➤ DES COMPETENCES

L'analyse de pratiques professionnelles en groupe nécessite certaines capacités et compétences chez les participants-praticiens :

<sup>46</sup> : Cf. ROSNAY J. De, *Le Macroscopie*, Paris, Seuil, 1977 ; WATZLAWICK P., *Sur l'interaction*, Palo Alto, 1965-1974, Paris, Seuil, 1981.

<sup>47</sup> : POURTOIS J-P. et DESMET H., *Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines*, Mardaga, Paris, 1988.

<sup>48</sup> : MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

<sup>49</sup> : Cf. Philippe PERRENOUD in CAHIERS PEDAGOGIQUES, *Analysons nos pratiques professionnelles*, n° 346, Paris, CRAP, 1996.

<sup>50</sup> : Qui revêt la même forme sans être identique, isomorphe.

<sup>51</sup> : Le temps-durée a une très grande importance pour que l'analyse "travaille".

- ☞ Accepter d'être responsable de ses actes (sans être coupable) ;
- ☞ Accepter la confrontation à soi, à l'Autre, aux Autres ;
- ☞ Admettre l'incertitude ;
- ☞ Savoir écouter ;
- ☞ Savoir émettre des hypothèses de compréhension (de ce qui s'est passé) ;
- ☞ Eviter le conseil (*tu aurais dû ; à ta place je...*) ;
- ☞ Renoncer à vouloir modifier l'Autre (mais plutôt rechercher avec lui ce qui est modifiable<sup>52</sup>) ;
- ☞ Faire le deuil de la toute puissance ;
- ☞ ...

*nb : il est évident que toutes ces compétences ne sont pas convoquées en même temps et dans toutes les situations analysées, et ce, que l'on soit exposant, animateur, participant, observateur.*

### ➤ UNE APPROCHE MULTIREFERENTIELLE

Chaque situation, chaque cas évoqué sera analysé, dans la mesure du possible, au travers de plusieurs approches :

- Dimension institutionnelle (le cadre officiel, les statuts et rôles, les lois et règles...)
- Dimension sociologique (le cadre de vie et de travail, position dans le groupe et la société, phénomènes de groupe...)
- Dimension psychologique (la personne –sans mener un examen psychologique–)
- Dimension psychanalytique (avec l'aide d'un expert. Mais savoir que l'inconscient est là et qu'il parle<sup>53</sup>...)
- Dimension axiologique (les valeurs en jeu, en "je")
- Dimension téléologique (les finalités de l'action)
- Dimension pédagogique/andragogique (la didactique, la praxéologie<sup>54</sup>, les techniques, le matérialisme...)
- Dimension théorique (les théories sous-jacentes en œuvre)
- Etc.

*Nb : Le but est de travailler sur des variables mises en réseau, à partir d'éléments informationnels (indices) prélevés en tant que faisant partie d'un tout, pour passer de l'implication à l'explication en se rappelant que :*

- *expliquer, comprendre relèvent de la CONNAISSANCE ;*
- *juger relève de la VALEUR, de la NORME ;*
- *raconter c'est déjà organiser et donner du SENS*

*Toute situation analysée met généralement en scène, souvent de manière dialectique et a minima :*

- *Un sujet et une personne ;*
- *Une fonction et un statut, des rôles ;*
- *Une action et une pratique ou une praxis ;*
- *Des savoirs et des capacités, des compétences ;*
- *Des valeurs et des idées, des opinions, des croyances, des représentations ;*
- *Des relations interpersonnelles et de groupes, institutionnelles ;*
- *Un cadre espace/temps/durée*
- ...

### ➤ UNE TECHNIQUE

<sup>52</sup> : Cf. Jacques LEVINE in "JE EST UN AUTRE" – (revue de l'A.G.S.A.S. - Association des Groupes de Soutien au Soutien créée par J. Lévine - Siège social : 2, place du Général Koenig 75017 PARIS)

<sup>53</sup> : Cf. CIFALI M. et MOLL J., *Pédagogie et psychanalyse*, Dunod, Paris, 1985.

CIFALI M. et IMBERT F., *Freud et la pédagogie*, Paris, P.U.F., Education et formation, 1998.

IMBERT F., *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF, 1996.

LEVINE J., MOLL J., *Je est un autre*, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse, Paris, E.S.F., 2000.

OURY F. & VASQUEZ A., *Vers la pédagogie institutionnelle*, Paris, Matrice, 1998

<sup>54</sup> : Science de la pratique et de l'action humaine.

Plusieurs techniques, ou plutôt variantes existent pour l'analyse de situations ou de pratiques. Le G.E.A.P.P. repose sur :

- Une dizaine de séances de trois heures dans l'année ;
- Chaque séance est cadrée, délimitée par :
  - le temps (minuté)
  - les phases (4 à 6)
  - le contenu (situation professionnelle, éducative ou de formation)
  - des règles de prise de parole et de respect des participants et du fonctionnement.
- Des phases successives :
  - Le rappel des principes et du fonctionnement du G.E.A.P.P. (0 à 5 minutes)
  - L'exposé d'une situation par un exposant volontaire (10 à 15 minutes)
  - Le questionnement par les participants (15 à 45 minutes)
  - L'émission d'hypothèses -pour aider à analyser, comprendre la situation et/ou induire la recherche du modifiable- (15 à 45 minutes)
  - La reprise de parole de l'exposant (0 à 5 minutes)
  - L'analyse du fonctionnement -hors le cas exposé- (5 à 30 minutes)
- Une animation-régulation par un animateur compétent et volontaire.

### ➤ UN OBJET DE TRAVAIL/FORMATION

Le récit oral ou écrit d'une situation professionnelle vécue personnellement par un exposant et qui lui pose question ou problème sera l'objet, le support du travail de l'analyse et donc de la formation.

Ce récit se fera sous forme d'expression libre laissée à l'initiative de l'exposant sachant que la durée de présentation (exposition) est limitée dans le temps de parole (ou de lecture) et qu'elle doit apporter le maximum d'éléments dans ce temps contraint.

### FORMATION ACCOMPAGNANTE

L'analyse de pratiques professionnelles telle qu'elle vient d'être évoquée au travers d'un Groupe d'Entraînement et d'Analyse se présente comme un processus et un dispositif de formation inscrits dans la durée et présentant l'avantage d'**accompagner** les personnels volontaires pour y participer.

Nous avancerons l'idée qu'il s'agit là d'une "**formation accompagnante**" pouvant s'intégrer dans une démarche de formation initiale ou continue, formation certes différente des schémas habituels (stages, séminaires, conférences pédagogiques...) mais dont la **cohérence** avec les théories d'apprentissages aujourd'hui préconisées dans l'enseignement est évidente.

Ce dispositif de formation est intéressant à divers titres ; pour conclure nous en retiendrons quelques uns :

- La centration sur des personnes impliquées et s'impliquant ;
- L'inscription dans l'alternance et la durée ;
- La mise en œuvre avec des moyens institutionnels existants ;
- La souplesse et l'adaptabilité organisationnelles ;
- La professionnalisation de chacun par les effets produits sur tous les participants ;
- La production de savoirs de la pratique favorisant la théorisation de celle-ci ;
- La démultiplication par des formateurs ayant eux-mêmes vécu l'analyse de pratiques professionnelles...

Outre ces points d'intérêt il en est un qui mériterait d'être plus particulièrement souligné ici car trop peu exploité en tant que moyen de formation pour des adultes : nous évoquerons ici la **co-formation entre pairs**.

A ce niveau de conclusion nous pourrions alors envisager une réflexion sur des **principes de formation** inspirés du **compagnonnage**, principes qui favorisent à la fois transmission et mutualisation, assimilation (de savoirs) et créativité, technicité et humanisme, perfectionnement et accompagnement... et pourquoi ne pas penser alors à des "**dispositifs d'accompagnement**" au service d'une **formation continuée** ?



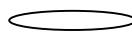
### PETITE BIBLIOGRAPHIE PRATIQUE

- ARDOINO J., *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Pratiques de formation (analyse)*, Paris, Université Paris VIII, 1993.
- ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.
- ALTET, M., *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser*, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 1996, p. 27-40.
- 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*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- CIFALI M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.
- DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, Paris, 1994.
- LEVINE J., MOLL J., *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, E.S.F., 2000.
- 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, 1996, pp. 181-208.
- CAHIERS PEDAGOGIQUES, *Analysons nos pratiques professionnelles*, n° 346, Paris, CRAP, 1996.
- JE EST UN AUTRE*, revue de l'Association des Groupes de Soutien Au Soutien (A.G.S.A.S.) dirigée par Jacques LEVINE - 2 place Général Koenig 75017 PARIS.



**"L'écrin des pratiques, c'est le récit."**

Michel de Certeau



# TEMOIGNAGE : PRESENTATION DU DISPOSITIF GAPP AUPRES DES T1 (SITUATION FACTICE) - LOZERE

✍ Philippe GODÉ ✍

L'équipe d'encadrement du stage "accompagnement de l'entrée dans le métier" (Plan de Formation Lozère) a proposé, dans le cadre des mercredis filés destinés aux "T1", plusieurs ateliers de travail dont une présentation du dispositif des GAPP (Groupes d'Analyse de Pratiques Professionnelles).

Ma collègue (CPC) et moi-même faisons partie du GFAPP 34. C'est donc dans l'esprit des GFAPP initiés par Patrick ROBO dans l'Hérault depuis 95/96 que nous avons conduit une séance d'introduction à l'Analyse de Pratiques Professionnelles à l'IUFM de Mende, mercredi 5 février après-midi.

Jusqu'au dernier moment, nous avons hésité sur la stratégie à adopter pour une telle "présentation" : Je sais que nous, formateurs, sommes en recherche constante face aux conditions particulières de la mise en place d'un GAPP auprès des "débutants" (choix de l'exposant, blocages...)

Initialement, nous avons pensé que j'animerais SEUL un Groupe d'une dizaine de collègues T1 (Pendant que ma collègue s'occuperait d'un autre Atelier, sur la Direction d'école) : j'aurais alors procédé à une présentation du dispositif en restituant succinctement les objectifs, le cadre théorique, le protocole de l'Analyse des PP. Ensuite, j'aurais proposé une mise en situation avec l'exposition d'un "cas" par un T1 participant (5 phases sur 80 mn maximum). Dans un dernier temps, nous aurions eu un débat sur le déroulement de la séance (questions, commentaires...)

La veille de cette intervention, j'ai passé un coup de fil à ma collègue car il m'apparaissait, au fur et à mesure que j'affinais la préparation de la séance, que l'animation d'une situation SEUL avec des débutants (de plus, enseignants-débutants) présentait un certain nombre de "risques" : en effet, il faut éviter toute situation de "blocage" ou toute orientation vers des fausses pistes possibles (choix de la situation exposée, réponses évasives ou systématiquement fuyantes de la part de l'exposant dans la phase 2 (temps des questions), réactions négatives ou sur la défensive dans la phase 4 –conclusion-). Cela est particulièrement vrai avec un groupe constitué de personnes qui ne sont pas des "vrais volontaires".

La lecture des messages de la liste et la consultation des documents GFAPP 34 (cf. Michel Viciano "Une histoire virtuelle... à analyser"), m'ont conforté dans cette réflexion et cela m'a conduit à proposer à ma collègue de mener ce travail de présentation à deux. Elle a proposé de "jouer" l'exposant, pendant que je "jouerais" l'animateur.

Voici, chronologiquement, le déroulement de cet après-midi de présentation des GAPP (3 heures) :

## A) Analyse de PP : pourquoi et comment travaille un GAPP ? (1 heure)

1. Présentation des objectifs et du cadre théorique (doc. GFAPP 34)
2. L'approche multiréférentielle par opposition au jugement et au conseil
3. Présentation de la Grille "phases d'un GAPP" / principes de confidentialité, assiduité, sécurité

Commentaires :

Quelques collègues participants s'étonnent de la "rigidité" du dispositif tel qu'il est présenté :

- Pourquoi proposer aux participants de ne pas s'adresser directement, par le prénom par exemple, à l'exposant (mais plutôt par la fonction). Nous répondons qu'il s'agit de s'adresser au professionnel, pas à la personne, mais que dans le travail de découverte de cette journée, ils peuvent passer outre cet aspect.
- Une participante craint que l'on soit dans le domaine de la thérapie de groupe. Nous démentons en rappelant les aspects essentiels de la démarche
- Certains T1 montrent une gêne visible quant aux codes formels : régulation de la parole par l'animateur, les précautions de langage qu'il faut prévoir lors de l'émission d'hypothèses. Nous rappelons que le GAPP n'est pas un groupe de parole libre, c'est la règle du jeu qu'il faut respecter pour poursuivre nos objectifs. Concernant les précautions de formulation des hypothèses, nous proposons de "vivre" la situation proposée ci-dessous pour "sentir" les moyens d'expressions adéquats.

### **B) Mise en situation : vivre 5 phases du GAPP (80 mn)**

- Exposant : D (CPC)
- Animateur : Philippe Godé, CPC
- 20 T1 participants

#### 1- Phase 0 (5 mn)

Courte ; rappels des principes essentiels donnés en A) et répartition du temps des phases pour cette séance.

#### 2- Phase 1 (10 mn)

D (CPC) expose une situation "virtuelle" liée à une difficulté de direction d'école

#### 3- Phase 2 (30 mn)

Les participants posent des questions. A aucun moment je (l'animateur) ne doit noter plusieurs demandes de prises de parole simultanées : les questions viennent les unes après les autres.

- 43 questions en 30 minutes !
- 13 participants ont posé des questions, 7 n'ont rien dit
- les 4 premières prises de parole ont été demandées par 4 personnes qui poseront à elles seules
- 18 questions au cours de la séance.
- Une première intervention de l'animateur a été nécessaire car la question formulée n'était pas claire, et surtout, elle ne permettait pas d'éclairer les conditions de la situation.
- Une seconde intervention a été nécessaire, l'animateur estimant que la question posée n'en était pas une, et que le participant était déjà sur un travail d'hypothèse formulé sous forme de question.

#### 4- Phase 3 (30 mn données, 28 mn utilisées) Émission d'hypothèses

- La régulation de la parole est nécessaire, surtout au début la demande est importante.
- 20 hypothèses en 28 mn
- Phase très délicate : on glisse rapidement vers le "jugement" une courte interruption de la séance paraît même nécessaire à l'animateur pour rappeler qu'il faut prendre toutes les précautions utiles pour éviter la perception d'un "jugement" ou un "conseil" par l'exposant.
- Dans l'ensemble, après cette "parenthèse" de quelques minutes, le cadre est respecté
- 9 personnes ont émis des hypothèses (1 à 4 hypothèses pour chacun d'entre-eux), donc 11 personnes n'ont pas participé à cette phase. Tous ceux qui ont émis des hypothèses avaient également participé à la phase 2 (temps des questions)

#### 5- Phase 4 (5mn)

Ma collègue a joué le jeu de l'exposant : elle synthétise les aspects de la situation qui lui ont été "révélés" par l'approche multi-référentielle.

### **C) Questions / Réponses sur la situation vécue (25 mn)**

La difficulté majeure, exprimée par 2 ou 3 personnes, réside toujours dans la définition de la frontière qui sépare "jugement" et "hypothèse". 2 personnes estiment que l'on est "forcément dans le jugement" (phase 3) qui serait juste "enrobé dans une belle rhétorique" : *j'é mets l'hypothèse que...*. Cette idée est même poussée à l'extrême par une participante qui estime que l'on devrait *"écouter toutes les parties concernées par la situation envisagée"* car *"on a seulement un son de cloche, celui de l'exposant"*.

Ces remarques nous ont permis de reformuler une dernière fois les objectifs que se fixe le GAPP, mais elles montrent bien les difficultés qui subsistent pour quelques personnes de ce groupe quant à l'assimilation du cadre théorique et de ses principes inhérents.

#### **D) Commentaires concernant cette présentation**

Pour nous, formateurs, les difficultés présentée en (C) peuvent avoir plusieurs origines :

- un après-midi pour présenter le GAPP, c'est trop court (la journée complète serait préférable).
- 20 participants, c'est beaucoup : 7 participants ne se sont pas du tout exprimés. A cause du grand nombre ? Ou bien, au contraire, le grand nombre a-t-il permis de "se fondre dans la masse" et donc contribué à la désinhibition des 13 personnes qui ont "joué le jeu" ?
- le fait que des enseignants "non-volontaires" participent à une présentation de ce type "brouille les cartes", surtout si le cadre théorique (socio-constructivisme, multiréférentialité, approche compréhensive caractérisée par la complexité) n'est pas compris ou pas admis par quelques personnes du groupe.
- la présentation d'une situation "factice" facilite la "prise de risques" (parole, etc.) pour les participants et permet aux formateurs de "calibrer" une situation "intéressante" pour les enseignants (étude de cas) ; en revanche, il est indéniable que l'intensité de la séance n'a rien à voir avec une situation "réelle" vécue par l'exposant (les questions, les réponses et les hypothèses "sonnent faux" dans une situation virtuelle).
- La co-animation sous forme d'une espèce de "jeu de rôles" nous (les formateurs) a parfaitement convenu malgré les quelques remarques évoquées ci-dessus. Elle présente beaucoup d'avantages et répond au mieux, d'après nous, aux contraintes du groupe en question (stage d'accompagnement de l'entrée dans le métier, et non sur la base du volontariat).

#### **Conclusion générale :**

A l'issue de l'après-midi du 05 février, les 20 participants T1 ont bénéficié d'une information générale concernant les GAPP ( un document de synthèse leur a été donné) et ils ont eu l'occasion de vivre une "situation", même si elle était factice.



## REGLES DACTYLOGRAPHIQUES

## LES ESPACES ET LA PONCTUATION



<i>Signes à UN élément</i>
----------------------------

Pas d'espace avant et après

**l'apostrophe***mot ' mot***le trait d'union***mot - mot*

Une espace après

**le point***mot . [ ] Mot***la virgule***mot , [ ] mot*

<i>Signes à DEUX éléments</i>
-------------------------------

Une espace avant et une après

**le point-virgule***mot [ ] ; [ ] mot***le point d'exclamation***mot [ ] ! [ ] Mot***le point d'interrogation***mot [ ] ? [ ] Mot***les deux points***mot [ ] : [ ] mot*

# CONSTRUIRE DES SAVOIRS ET DES COMPÉTENCES POUR L'ENSEIGNEMENT À TRAVERS L'INTERACTION PROFESSIONNELLE

**Monique L'Hostie**

Professeure, Université du Québec à Chicoutimi  
communication  
au Colloque de l'AFIRSE-UNESCO – mai 2003

## 1. Introduction

On apprend à enseigner en enseignant. En cette matière, rien ne vaut l'expérience de terrain. À l'instar de Schön, nous pensons en effet que l'expérience est source de savoir et que la pratique produit des connaissances qui ne peuvent être produites autrement qu'à travers elle. Cela dit, il y a des limites aux apprentissages que l'on peut faire seul, à partir des situations vécues, même en adoptant une posture de «praticien réflexif» et en développant, en conséquence, une pratique congruente d'autoanalyse de ses interventions pédagogiques en vue de les améliorer. Bien que le travail individuel réflexif demeure nécessaire et bien qu'il puisse être alimenté par des activités de formation continue telles que des lectures personnelles, cours, conférences, etc., nous estimons que l'interaction entre pairs, organisée au sein d'une dyade et d'un groupe d'analyse des pratiques (Robo, 2002; Perrenoud, 2001), suscite une dynamique d'interaction professionnelle qui est une puissante source de motivation et de développement pour ceux et celles qui y participent (Payette et Champagne, 1997). L'expérience acquise ces dernières années, à travers une pratique de recherche-action-formation réalisée en collaboration avec un milieu scolaire, constitue le fondement empirique de la réflexion théorique proposée dans le présent texte. Cette expérience de terrain a été vécue en tant que professeure chercheuse impliquée avec des enseignants expérimentés dans un processus collaboratif d'accompagnement de novices qui débutent en enseignement.

Les novices dont il question ici sont ceux qui débutent dans l'enseignement supérieur, à l'ordre collégial plus spécifiquement. Au Québec, cet ordre précède immédiatement les études universitaires de premier cycle ou prépare l'entrée sur le marché du travail de techniciens de haut niveau. Au seul secteur public, plus de 14 000 personnes, en équivalent temps complet, enseignent dans près d'une cinquantaine de collèges d'enseignement général et professionnel communément appelés «cégeps». Au collège, comme à l'université, il n'y a pas d'exigence formelle de qualification à l'enseignement (par exemple, détenir un brevet d'enseignement) posée pour l'obtention d'un poste d'enseignant. De fait, dans les cégeps, la plupart des débutants en enseignement n'ont aucune formation en psychopédagogie ni aucune expérience en enseignement. Leur formation est essentiellement disciplinaire et leur expérience de travail, lorsqu'ils en ont une, est liée à leur champ de spécialisation qui n'est pas l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, 1997). Pourtant, du jour au lendemain, ces personnes sont plongées dans l'expérience concrète d'enseigner à des groupes d'étudiants et de faire apprendre dans un environnement scolaire qu'ils ne connaissent que du point de vue étudiant pour avoir eux-mêmes fréquenté les bancs d'un collège au temps de leurs études. Pour ces novices, l'apprentissage de l'enseignement se fait donc d'abord et avant tout dans l'action, «sur le tas» (Lauzon, 2001), de surcroît dans un climat d'urgence où il y a beaucoup à faire en fort peu de temps (par exemple : à quelques jours d'avis, préparer ses plans de cours pour la session, son matériel didactique, planifier les contenus de ses premiers exposés, se familiariser avec les outils utilisés en stage, etc.). Ainsi, pour ces débutants en enseignement, l'apprentissage de l'acte d'enseigner ainsi que la construction d'une identité et d'une pratique enseignantes s'amorcent en même temps que se réalise l'insertion professionnelle dans une nouvelle organisation et un nouvel environnement de travail.

Aujourd'hui, compte tenu des connaissances dont nous disposons au sujet de la socialisation professionnelle des enseignants, nous savons que les toutes premières années d'expérience ont un impact significatif sur le développement professionnel ultérieur de l'individu; si ces expériences sont négatives, voire traumatisantes, elles peuvent avoir des effets pervers (Raymond et Hade, 2000). Or, jusqu'à tout récemment, dans la très grande majorité des établissements dédiés à l'enseignement supérieur, la question du support aux nouveaux enseignants en début de carrière a été laissée aux hasards du terrain, relevant essentiellement du bon vouloir de tout-un-chacun et d'initiatives prises, ici ou là, par certains collègues plus expérimentés. Consciente des inconvénients et des limites d'une telle situation, notre équipe de recherche s'est mise au travail dans le but de mettre au point un modèle d'accompagnement de nouveaux enseignants qui débutent dans l'enseignement supérieur, plus précisément dans les collèges d'enseignement général et professionnel (communément appelés «cégeps»).

Nous avons voulu, en tenant compte des spécificités du contexte et des acteurs concernés, élaborer un modèle d'accompagnement qui supporte dès le départ la prise en charge de la tâche d'enseignement et l'insertion professionnelle dans le milieu, qui stimule l'élaboration d'une identité professionnelle enseignante et, surtout, qui favorise la construction de connaissances ainsi que le développement de compétences nécessaires à l'enseignement. Nous pensons en effet qu'avec le support de praticiens expérimentés et la mise en place d'un cadre structurant favorisant l'interaction professionnelle, un débutant en enseignement peut tirer un meilleur profit de son vécu de terrain que s'il reste isolé professionnellement et donc, de ce fait, accélérer la construction de connaissances et de compétences qui lui seront utiles dans l'exercice du métier. Quant à l'enseignant d'expérience qui s'engage volontairement dans un processus d'accompagnement tel que celui proposé, nous sommes convaincus qu'il y trouve matière à enrichir sa pratique.

Dans les sections qui suivent, nous précisons et explicitons les postulats ainsi que les fondements théoriques et épistémologiques sous-jacents au modèle d'accompagnement mis au point à travers l'épreuve du terrain depuis deux ans dans un cégep de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean au Québec. Ainsi, nous verrons qu'une approche de codéveloppement professionnel fonde le modèle proposé. Cette approche constitue la pierre d'assise d'un travail collaboratif, impliquant des enseignants expérimentés et des novices, lequel se structure et s'organise autour des pratiques d'enseignement afin de les améliorer. Ce travail collaboratif sur les pratiques se réalise à travers deux modalités complémentaires explicitées dans le texte : la dyade et le groupe d'analyse des pratiques. Nous proposons donc un dispositif d'accompagnement conjuguant analyse réflexive guidée et analyse collective des pratiques. Nous verrons, dans le corps du texte, que de nombreux bénéfices sont escomptés d'une telle conjugaison du point de vue de chacun des types d'acteurs impliqués (enseignants novices et enseignants expérimentés). La clarification des ancrages du modèle d'accompagnement est associée à une description des dispositifs concrets de formation à l'enseignement à travers lesquels s'incarne de façon tangible l'approche de codéveloppement professionnel favorisée afin d'atteindre les visées poursuivies.

## **2. L'interaction entre collègues comme mode de développement professionnel**

En début de carrière, le novice est susceptible d'apprendre beaucoup par modelage et par compagnonnage s'il bénéficie d'interactions riches avec ses collègues. La contribution des collègues, au sein du département d'attache du novice, peut donc s'avérer importante en terme de support logistique et de rétroaction significative, en particulier à des moments clés tels que l'entrée en fonction, le début ou la fin d'une session, etc. Dans plusieurs milieux d'enseignement, il existe des pratiques établies de support, d'accueil et d'intégration des nouveaux enseignants quoique la culture et la tradition départementales et institutionnelles en cette matière varient considérablement d'un milieu à l'autre. Une chose est sûre, les collègues expérimentés, par leurs commentaires, conseils et suggestions, peuvent orienter et éclairer le novice, lui permettre de valider un certain nombre de décisions à caractère professionnel. Par exemple, lorsque ce dernier se retrouve d'entrée de jeu aux prises avec l'épineuse question de la sélection et de la structuration des contenus à enseigner, l'avis de pairs expérimentés peut alors être très précieux pour lui. Comme nous l'avons observé lors de notre recherche-action-formation, la plupart des pratiques existantes ont tout à fait leur raison d'être et apportent quelque chose au novice (par exemple : une visite guidée du collège, une remise de la documentation résumant les principales politiques institutionnelles, l'intégration dans une équipe/cours ou une équipe/niveau, le partage de matériel pédagogique incluant des plans de cours, etc.). En général, ces pratiques facilitent l'entrée en fonction, la prise en charge de la tâche et l'insertion professionnelle dans l'organisation (département et collège). La contribution des pairs quand elle se manifeste constitue donc une forme embryonnaire d'accompagnement et se doit d'être encouragée. Cela dit, il faut une guidance et un support plus continus, davantage systématiques et structurés, pour parler d'un accompagnement au sens où l'entendent les spécialistes.

Le Boterf (1993) définit à juste titre l'accompagnement comme une fonction pédagogique visant essentiellement à aider la personne accompagnée à nommer ce qu'elle fait et à identifier les problèmes qu'elle rencontre dans sa pratique, à la mettre en relation avec des ressources et des connaissances pertinentes aux problèmes rencontrés (ce que St-Arnaud (1999) appelle la fonction de suppléance) et, finalement, à l'aider à faire le point sur sa démarche et sa progression. Selon Lafortune et Deaudelin (2001, p.199), l'accompagnement correspond à un soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage «afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances». Dans le cas présent, il s'agit en l'occurrence d'aider les débutants à progresser prioritairement dans la construction des connaissances relatives à l'enseignement (préparation puis réalisation des activités de formation, évaluation des apprentissages). Le soutien apporté devrait en outre accélérer le développement de compétences nécessaires à l'enseignement telles que développer et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves (CSE, 2000).

Le modèle d'accompagnement proposé favorise le jumelage volontaire entre un enseignant expérimenté et un enseignant débutant travaillant au sein d'un même établissement voire d'un même département. Une telle dyade a beaucoup en commun et partage un grand nombre de préoccupations. Dans tous les cas, il importe que les acteurs concernés se choisissent et s'ajustent mutuellement afin que «le courant passe», qu'une nécessaire confiance

s'installe et qu'une certaine complicité soit possible. Tout ceci implique une période préparatoire à la relation au cours de laquelle plusieurs aspects sont discutés et négociés dans la recherche d'une entente (par exemple, le moment, le lieu, la fréquence des rencontres, les attentes réciproques, les priorités, etc.).

Le type de soutien apporté varie suivant les contraintes et les aléas des situations auxquelles la personne accompagnée est confrontée. Aux premiers temps de la prise en charge de la tâche d'enseignement, nous avons remarqué que le débutant a tendance à solliciter souvent l'enseignant expérimenté auquel il est associé pour valider auprès de lui ses réalisations et ses décisions à caractère professionnel («C'est O.K. ou c'est pas O.K.?»). Les demandes formulées alors par le novice appellent une réponse qui s'apparente à du «coaching» ou à du tutorat, c'est-à-dire à une assistance professionnelle de type directif : conseils, suggestions, etc. On est encore loin ici d'un travail réflexif sur la pratique. Cependant, tôt ou tard, il faudra bien y arriver puisque l'analyse de l'action réelle en contexte d'enseignement constitue l'ancrage à partir duquel l'on construit des connaissances et des compétences essentielles au métier de faire apprendre. Cela dit, s'adonner à un travail conjoint touchant directement les pratiques d'enseignement ne va pas de soi dans la plupart des milieux. Pourtant, les enseignants, tant anciens que novices, ont tous quelque chose à gagner en s'engageant dans un tel projet. Ils accepteront la proposition de travailler systématiquement sur leurs pratiques dans la mesure où ils saisiront le sens et la portée d'un travail collaboratif devant leur permettre d'améliorer leurs pratiques.

### 3. L'interaction entre collègues pensée en terme de codéveloppement

Payette et Champagne (1997) définissent le codéveloppement professionnel comme une approche de formation fondée sur l'idée que l'on peut «apprendre sur sa propre pratique, en écoutant et en aidant des collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique» (p.8). Il s'agit, précisent-ils, d'élargir les capacités de réflexion et d'action des acteurs impliqués en mettant «l'accent sur le partage d'expériences, sur la réflexion individuelle et collective, sur les interactions structurées entre praticiens» (id.); l'approche, ajoutent-ils, «peut aussi favoriser la résolution de problèmes particuliers et la remise en question de grilles d'analyse et de stratégies d'action» (ibid).

Dans cette optique, les collègues qui se réunissent sur une base régulière, en dyade ou en petit groupe, pour parler de leurs pratiques effectives, les confronter, en questionner ou en approfondir un aspect, forment une communauté d'apprentissage étant entendu que l'apport d'autrui ajoute aux efforts individuels; ainsi que le précisent Payette et Champagne (id., p.26), «la réflexion individuelle reçoit alors une variété d'éclairages qu'elle ne peut obtenir autrement». Ces auteurs ajoutent que le travail pour améliorer une pratique «se fait par un long travail d'objectivation (que favorisent) les échanges en groupe, les comparaisons incessantes que chacun fait entre sa pratique professionnelle et celle des autres, l'expression de ses pensées, de ses difficultés, de ses émotions, de ses stratégies...» (ibid, p.24).

### 4. Au cœur de l'interaction : les pratiques d'enseignement

Pour certains, la pratique correspond à la «mise en application des manières de procéder relatives à un secteur de l'activité humaine» (Dictionnaire actuel de l'éducation, 1993, p.1007). Une telle définition cadre tout à fait avec la logique de la rationalité technique et elle porte l'idée d'une conformité à un modèle idéal. Elle apparaît cependant discutable en vertu d'une autre épistémologie de la pratique professionnelle proposée notamment par ceux qui travaillent sur les traces de Schön et pour qui la pratique correspond non pas à une application mais plutôt à une construction personnelle et sociale. Chacun élabore sa propre pratique, dans un contexte donné, à partir de ses schèmes de pensée et d'action, sur la base des connaissances dont il dispose, de son expérience et de son propre cadre de référence (croyances, valeurs, représentations, etc.) (Gélinas et Fortin, 1997). C'est la dimension personnelle du processus. La pratique se construit aussi à travers les interactions sociales dans l'action sur le terrain, avec les élèves et avec les collègues, dans un contexte où existent des normes, des règles formelles et informelles, qui conditionnent les pratiques de chacun. C'est la dimension sociale du processus. Enfin, la pratique s'enrichit, se régule et se transforme dans la foulée des retours réflexifs, plus ou moins fréquents, plus ou moins systématisés, que fait le praticien sur sa propre pratique (ce que Schön nomme la réflexion *dans* et *sur* l'action). Cela constitue la dimension réflexive du processus d'élaboration des pratiques.

Dans le modèle d'accompagnement proposé, les enseignants impliqués, tant les experts que les novices, sont invités à accentuer la dimension réflexive de leur agir professionnel et à intégrer cette dimension dans la définition de leur identité enseignante. Être un enseignant réflexif c'est prendre, de manière systématique, sa propre pratique professionnelle comme un objet à connaître et à transformer pour l'améliorer (en améliorer l'efficacité, dirait St-Arnaud, 1992). C'est, minimalement, développer une pratique d'autoanalyse de ses interventions professionnelles qui permet des apprentissages par l'action et favorise la régulation et l'enrichissement de ses façons de faire en contexte réel d'intervention. Pour cela, il faut d'abord s'intéresser à des situations d'intervention vécues sur le terrain puis décider de s'y attarder pour les analyser (Perrenoud, 2001). Ce travail sur ses pratiques d'enseignement en contexte représente l'essentiel du travail en dyade préconisé dans le cadre de notre modèle.

## 5. Le travail en dyade : visées, stratégies et moyens

Dans notre modèle, l'autoanalyse ainsi que la coanalyse, en dyade, des interactions et des expériences concrètes vécues sur le terrain par le débutant occupe une place tout à fait centrale. Ce travail est facilité par l'enregistrement d'interventions sur bandes audiovidéoscopiques permettant de revoir en différé, autant de fois que nécessaire, le film des événements tels qu'ils se sont produits en contexte, sur le terrain. Autrement, ce travail se fait à partir de descriptions de séquences d'action fournies par le débutant. Accompagnateur et accompagné, à partir de l'observation systématique et de l'analyse fine de «l'action effective» en contexte réel d'enseignement (Vermersch, 1994), travaillent ensemble à l'identification et à l'interprétation des forces et des points faibles de l'action ainsi qu'au repérage et à l'analyse des ressources mobilisées et des problèmes rencontrés dans l'action.

Un tel travail est possible parce que le débutant est sur le terrain, dans l'action, plongé jusqu'au cou dans l'expérience réelle de l'enseignement et c'est à cette expérience réelle sur le terrain (structurée par des schèmes et des modèles initiaux) que va s'accrocher l'accompagnement pour démarrer un travail sur les pratiques d'enseignement du novice. L'enseignant expérimenté est là non seulement pour initier le novice à l'analyse réflexive (une analyse réflexive digne de ce nom) mais encore pour proposer au débutant des clés d'interprétation fournies par son savoir d'expérience lesquelles constituent des «paradigmes interprétatifs» (Perrenoud, 1994) qui permettent une lecture de l'action effective impossible sans ce savoir d'expérience. L'enseignant expérimenté a en effet acquis une sensibilité *informée* à l'égard des diverses dimensions de la pratique : dimensions techniques et instrumentales et également éthiques, affectives, symboliques... (Payette et Champagne, op.cit.). C'est à partir de cette sensibilité qu'il peut partager avec le débutant les informations dont il dispose et les connaissances qu'il a élaborées à travers son expérience. Dans notre modèle, il est invité à le faire au moment opportun en fonction des besoins concrets du débutant lesquels évoluent et varient dans le temps selon les situations vécues par ce dernier. Sur la base des compétences qui sont les siennes, le professionnel mature peut orienter le débutant dans des directions prometteuses plutôt que de le laisser au prise avec la seule logique des essais/erreurs et de l'apprentissage par tâtonnements successifs. Il peut en outre le supporter au plan psychologique par une écoute active empathique et par des encouragements toujours bienvenus (en soulignant notamment les bons coups et les progrès réalisés).

Ainsi, l'accompagnateur participe activement à la construction des connaissances et des compétences pédagogiques du débutant pour que ce dernier puisse améliorer sciemment ses interventions auprès des élèves. Ce faisant, on peut penser que le novice va élaborer, plus rapidement qu'il ne l'aurait fait s'il avait été laissé à lui-même, un savoir, un savoir-faire et un savoir-être nécessaires à un enseignement de qualité. L'interaction professionnelle nourrit aussi l'enseignant expérimenté notamment parce qu'elle le conduit à voir des choses devenues habituelles avec le regard «neuf» du débutant.

Les débutants ne sont pas complètement démunis lorsqu'ils prennent en charge une tâche d'enseignement puisqu'ils disposent d'un ensemble incorporé de schèmes de pensée et d'action leur permettant d'agir en situation sans avoir besoin de délibérer longuement sur le quoi dire et le comment faire. La réflexion dans l'action (au sens où l'entend Schön) se fait donc en bonne partie de manière inconsciente à partir de cet ensemble de schèmes incorporés que Bourdieu nomme l'*habitus*. Les débutants sont aussi porteurs d'une représentation de l'acte d'enseigner qu'ils se sont forgée à travers une longue fréquentation de l'école à titre d'élève. Cette représentation est aidante dans la mesure où elle inclut une vision du comment enseigner que les novices auront tendance à reproduire puisque, c'est connu, chacun est porté à enseigner comme on lui a enseigné. Les nouveaux enseignants n'agissent donc pas de manière aléatoire mais, dès le moment où ils commencent à enseigner, ils mettent en œuvre des modèles d'action (Bourassa, Serre et Ross, 1999) dont ils ne sont pas nécessairement conscients. L'accompagnement, parce qu'il est fondamentalement centré sur l'action du débutant, devrait précisément lui permettre de prendre conscience des modèles implicites qu'il porte en lui et qui constituent pour lui le point de départ du travail d'amélioration de ses pratiques.

Souvent, le débutant va choisir de s'arrêter sur une situation qu'il a ressentie comme insatisfaisante. Avec le support de son accompagnateur et à travers une interaction verbale avec celui-ci conduite selon une logique de maïeutique, il s'appliquera d'abord à décrire le plus fidèlement possible ce qui s'est passé et comment cela s'est passé dans l'action. Il s'attardera, comme le suggère Vermersch (op. cit., p.44), à détailler «le déroulement de l'action effective ou dimension procédurale de l'action». Il examinera en outre l'intention qu'il poursuivait alors, dans cette situation précise, de même que la stratégie qu'il a déployée pour arriver à ses fins (St-Arnaud, op.cit.). Il questionnera son cadre de référence (représentations, valeurs, croyances, etc.). Tout ceci devrait lui permettre de dégager son modèle d'action en situation d'enseignement (par exemple : comment il gère les interactions dans la classe, sur quelle base et dans quel but). Il tentera alors de bien cerner ce qui fait problème («*problem setting*») et il envisagera des hypothèses de solution afin de résoudre ledit problème («*problem solving*»). Dès que possible, il mettra à l'épreuve du terrain l'une ou l'autre de ces pistes de solution pour en vérifier la valeur en contexte réel d'intervention. Cela impliquera vraisemblablement de changer quelque chose dans son modèle d'action et donc, de transformer ce dernier en modifiant soit l'intention (qu'il juge par exemple irréaliste, après examen), soit la stratégie (qu'il estime par exemple trop directive, après analyse) ou encore, le cadre de référence sous-jacent à l'action (il comprend par

exemple qu'il doit adapter ses exigences en tenant compte des caractéristiques des élèves). Parce qu'il souhaite faire mieux dorénavant dans une situation semblable, il fournira l'effort que requière le changement.

À d'autres moments, ce sont des situations satisfaisantes qui font l'objet d'une analyse dans une optique réflexive. Schön (1996) insiste à juste titre sur l'intérêt d'un tel travail. Pour ce faire, on suit à peu de chose près la démarche décrite ci-haut. Cependant, l'analyse d'une situation satisfaisante conduit non pas à envisager des solutions pour faire face à un problème mais permet plutôt au débutant de formaliser un modèle d'action efficace. Cela est avantageux puisque ledit modèle pourra, au besoin, être actualisé dans toute une famille de situations comparables.

Ainsi, en vue d'améliorer la qualité de ses interventions, de comprendre et d'enrichir ses modèles d'action en construisant des connaissances pertinentes à l'agir professionnel d'un enseignant et en développant des compétences pédagogiques, l'enseignant novice est invité à se centrer non seulement sur ce qui fait problème dans son action mais aussi sur ce qui semble efficace dans un contexte donné et à examiner les possibilités de transférabilité d'un modèle d'action efficace à une famille de situations comparables. Dans tous les cas, les clés d'interprétation fournies par le savoir d'expérience de l'accompagnateur, le partage des idées entre le novice et l'expert, la confrontation des façons de faire et des cadres de référence (représentations, valeurs, croyances et connaissances de sens commun, bagage théorique), sont autant d'opportunités d'enrichir les grilles de lectures et donc les interprétations de chacun (tant pour le *problem setting* que pour le *problem solving*).

## 6. Le travail en groupe d'analyse des pratiques d'enseignement : visées, stratégies et moyens

Le modèle d'accompagnement mis au point par notre équipe invite les accompagnateurs et les accompagnés à se constituer en groupe d'analyse des pratiques pour compléter le travail réalisé en dyade. Il y a en effet des limites aux apprentissages que l'on fait seul ou à deux. Le groupe (entre quatre et huit participants idéalement) est une source puissante de motivation (Payette et Champagne, 1997), un important lieu de discussions sur la pratique professionnelle et d'interactions structurées autour d'intérêts partagés relatifs à l'amélioration de l'intervention éducative.

Une rencontre en groupe d'analyse dure environ deux heures et elle s'organise autour de la présentation d'une situation d'enseignement vécue par un enseignant débutant (un récit de pratique(s)). La rencontre se déroule suivant une séquence qui est sensiblement toujours la même. Cette séquence a été mise au point à partir de scénarios proposés par Robo (2002) et par Payette et Champagne (1997). Avant de présenter une situation de son choix, le novice formule d'abord ses attentes par rapport au groupe de collègues présents (par exemple : aide pour l'analyse d'un incident critique ou aide pour la recherche de solutions à un problème vécu illustré par la situation décrite et racontée). Une fois la situation exposée, les collègues posent des questions pour obtenir plus d'informations et plus de précisions sur la situation présentée. Ce n'est qu'ensuite que l'on passe à la période de discussions au cours de laquelle les uns et les autres sont appelés à réagir en tenant compte des attentes formulées au départ : on échange, on fait part de sa compréhension de la situation, on s'interroge sur un aspect particulier, on suggère des pistes de solution, etc. Pour boucler la séquence, la personne qui a présenté est invitée à résumer en quelques phrases l'essentiel de ce que les autres lui ont «révélé» et à partager, à chaud, ce que ces contenus lui apportent dans sa compréhension de l'action vécue et ce qu'ils lui suggèrent comme pistes pour l'action à venir. Le travail en groupe d'analyse se termine habituellement par un tour de table au cours duquel chaque participant communique en quelques phrases ce qu'il retient de la rencontre.

Après quelques rencontres, le groupe trouve sa vitesse de croisière. Chacun est rassuré en constatant qu'il est confronté à des défis, des émotions et des difficultés semblables à ceux que rencontrent les autres collègues. La confiance s'installe entre les membres du groupe. On se sent solidaire et on est content de rompre avec l'isolement professionnel qui a longtemps caractérisé la condition enseignante. On partage ses expériences et ses préoccupations. On vit la réciprocité. On constate la richesse du travail collectif principalement, l'effet de système qui favorise l'émergence d'interprétations et de pistes d'action impossible autrement que par l'interaction professionnelle en groupe. À travers le travail réalisé en groupe, chacun élargit ses capacités d'action et de réflexion et se retrouve ainsi en mesure d'améliorer sa pratique. Les débutants, pour leur part, sont amenés sans qu'il n'y paraisse à développer une conception objectivée de l'enseignement, c'est-à-dire à se doter d'une représentation fine, contrastée et nuancée des multiples dimensions qui composent un travail d'enseignement. Cet important dispositif de construction de connaissances et de développement de compétences contribue fortement (avec la pratique réflexive) à l'élaboration d'une identité professionnelle enseignante.

## 7. Conclusion : une nécessaire formation à l'accompagnement

Accompagner un novice en enseignement, au sens fort du terme, est quelque chose qui s'apprend. Au cours des deux dernières années, dans le cadre de notre projet de recherche-action-formation mené dans un cégep, seize enseignants expérimentés se sont initiés à l'accompagnement et ont accompagné, au total, trente-trois débutants en enseignement. Nous avons aidé les enseignants expérimentés à se former pour l'accompagnement en privilégiant trois types complémentaires de formation, vécus en synergie sur une période de plusieurs mois : la formation par l'action, l'autoformation et la coformation.

De la même manière qu'on apprend à enseigner en enseignant, nous sommes persuadés qu'on apprend à accompagner en accompagnant. L'expérience est source d'apprentissage, avons-nous écrit précédemment. En conséquence, des enseignants expérimentés (volontaires) ont été jumelés à des débutants en enseignement (volontaires) et ont amorcé l'accompagnement de ces derniers en même temps qu'ils débutaient des activités d'autoformation et de coformation pour l'accompagnement.

Un guide de l'accompagnement a été élaboré par l'équipe de recherche. Il s'agit d'un outil pour assister la démarche d'auto-apprentissage dans laquelle s'engage l'enseignant expérimenté devenu accompagnateur. Par sa structure, ses contenus ainsi que les outils qu'il propose, le guide favorise l'appropriation du modèle d'accompagnement préconisé en présentant et en explicitant, sous diverses formes (textes, figures, tableaux), l'approche de codéveloppement professionnel au fondement du modèle, les principales phases du processus d'accompagnement, les stratégies et les moyens à mettre en œuvre pour réaliser le travail en dyade et en groupe d'analyse des pratiques, les principaux concepts-clés tels que l'analyse réflexive, le modèle d'action et ses composantes, la pratique d'enseignement et la transformation d'une pratique en tant que processus, etc. Le guide fournit en outre des fiches d'autoévaluation permettant de consolider, de réguler et d'améliorer la qualité de son action effective en tant qu'accompagnateur (connaissances et compétences).

Des rencontres collectives ont été tenues sur une base régulière (aux deux ou trois semaines sur une période de quelques mois) avec les enseignants en train de se former à l'accompagnement. Des périodes d'échanges et de discussions ont permis de clarifier des éléments de contenu présentés dans le guide. Les enseignants expérimentés ont été initiés à l'analyse réflexive guidée et au travail en groupe d'analyse de pratiques par des simulations. Du temps a été consacré à des retours réflexifs sur l'expérience vécue sur le terrain en dyade avec un débutant. Encore une fois, en cohérence avec notre cadre de référence, l'apprentissage par l'action, le partage des expériences ainsi que la confrontation des points de vue et des façons de faire, ont été favorisés.

### Références bibliographiques

- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1997). *Enseigner au collégial : Une pratique professionnelle en renouvellement*. Avis à la ministre de l'Éducation, décembre 1997. Sainte-Foy : CSE.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'Éducation, mai 2000. Sainte-Foy: CSE.
- Dictionnaire actuel de l'éducation (1993). Montréal/ Paris : Larousse.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : Une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat (inédite). Université du Québec à Montréal.
- Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.
- L'Hostie, M., Sauvageau, J., Bouchard, I., Dôme, J.-M., Robertson, A. (2002). Modèle d'accompagnement de la relève enseignante au collégial, communication présentée au colloque *Recherche collaborative : renouvellement des pratiques éducatives*, organisé par le Consortium Régional de Recherche en Éducation (CRRE), Hôtel Le Montagnais, Chicoutimi, 12 avril 2002.
- Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Raymond, D. et Hade, D. (2000). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC)*. Document de travail, version 5, juin 2000. Sherbrooke : PERFORMA.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique* 122 février-mars (7-11).
- Schön, D.A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France (201-222).
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.



# GLOSSAIRE

**Andragogie** : science et pratique de l'éducation donnée aux adultes.

**Assertivité** : capacité et compétence de quelqu'un qui dit « je ».

**Attitude** : organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive qui conduit un individu à réagir positivement ou négativement.

**Charte** : ensemble de principes fondamentaux formalisés par accord entre des parties.

**Congruence** : selon Carls Rogers, capacité à être présent au monde et, en particulier, capacité à se référer à son vécu et exposer à l'autre la structure de sa personnalité.

**Contrat** : accord volontaire entre deux ou plusieurs personnes et faisant naître des obligations entre elles.

**Dispositif** : ensemble de mesures, de moyens agencés en vue d'un but précis.

**Empathie** : percevoir avec précision le cadre de référence interne d'autrui, comme si on était la personne elle-même, mais sans oublier qu'on est un autre.

**Extériorité** : position du monde extérieur qui s'oppose à l'intimité de l'individu.

**Groupe Balint** : espace de parole, possibilité de formation qui permet d'intégrer la dimension relationnelle et de rechercher de quelles ressources l'on dispose dans la sphère professionnelle. Le premier groupe Balint réunissait douze médecins une fois par semaine pendant deux heures durant plusieurs années. Il proposait un « séminaire de discussion de groupe sur les problèmes liés à l'exercice de la pratique médicale ». Il s'agissait de s'inspirer de la méthode analytique de la libre association pour donner la parole aux médecins sur leur travail professionnel.

**Modalité** : forme particulière sous laquelle se présente une chose, un phénomène.

**Multiréférentialité** : utiliser, en les combinant, divers angles d'approche pour comprendre une situation.

**Posture** : attitude morale de quelqu'un. Synonyme : comportement.

**Praxéologie** : science ou théorie de l'action ; connaissance des lois de l'action humaine conduisant à des conclusions opératoires.

**Zone proximale de développement** : « distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des pairs plus avancés. » (Vygotsky)

**Zone proximale de rencontre** : personne n'est au clair sur ce concept né à Mèze, autour d'une table (de mensa, latin). L'influence tellurique du mont Saint-Clair, au bord de l'étang de Thau, nous rend optimistes sur sa prochaine définition.



## CITATIONS DU STAGE

"Vois-tu, la seule révolution possible, c'est d'essayer de s'améliorer soi-même en espérant que les autres fassent la même démarche. Le Monde ira mieux alors." **Georges Brassens**

"Si le métier de formateur recelait des solutions miracles qui fonctionnaient à tous les coups, on le saurait !" **Jean Donnay et Evelyne Charlier**

"C'est nouveau.... ça vient de sortir." **Coluche**

"Plutôt que de lui donner le poisson, apprends-lui à pêcher" **Proverbe Chinois**

"Savoir être là"

"Etre pris dans une énigme"

"Etre intelligent dans les situations singulières"

"Construire des connaissances à même le vivant"

"Restituer à celui qui est tellement engouffré dans le présent son rapport à un passé et un futur"

"Etre fiable"

"Accepter l'incertitude"

"Aller avec"

"Etre à côté de"

"Donner une place à l'autre"

"S'éloigner de la prise de pouvoir qui peut advenir si facilement"

"On écrit un accompagnement à la première personne et on y intègre un "tu" ou un "vous". L'auteur y est donc invariablement un "nous"." **Mireille Cifali**

"Mieux vaut être seul que mal accompagné." **Pierre Gringore**

"On ne se sent bien dans un groupe que dès lors qu' on s'y sent utile." **Charles Macio**

"Le chemin se construit en marchant." "El camino caminente" **Antonio Machado**

"Donner du temps au temps." **François Mitterrand**

"L'empathie ... consiste à percevoir avec précision le cadre de référence interne d'autrui, avec les composantes émotionnelles et les significations qui s'y attachent, "comme si" on était la personne même sans jamais perdre de vue le "comme si"..." **Carl Rogers**

"Si je me mets à la place de l'autre où est-ce qu'il va se mettre ?" **Jacques Lacan**

"La réponse est le malheur de la question." **Maurice Blanchot**

Le poids des mots. "Ils sont si légers pour celui qui les jette, si lourds pour celui qui les reçoit. La flèche est partie, déjà tu regrettes. Elle s'est plantée au fond de moi." **Guy Béart**

"Il faut poser une fin à l'accompagnement." **Gérard Wiel**

"C'est dans l'air du temps"

"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**

"Ce n'est qu'un début, continuons le combat." **Coluche**

"Quelqu'un parlant à d'autres peut entendre des choses qu'il ne sait pas de la/sa situation" **René Bajet**

"Pour y voir clair, il faut d'abord s'entendre" **Jacky Beillerot**

"Nécessité » d'un langage commun pour travailler ensemble" **Philippe Meirieu**

"Le vrai voyageur ne sait où il va." **Lie Tseu**



# BIBLIOGRAPHIE DU STAGE

- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P., *Formateurs d'enseignants ; Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, de Boeck, 2002
- AUMOND-BERLENCOURT C., *Innovez ! de l'injonction à l'accompagnement organisé*, ESP, 1992.
- BOUVIER et OBIN, *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.
- CHAPPAZ G., (sld) *Accompagnement et formation*, Marseille, CRDP et Université de Provence, 1998.
- CHEVALIER L., *Classes laborieuses et classes dangereuses*, Librairie générale française, 1978 réédition
- CRESAS, *On n'enseigne pas tout seul*, INRP, 2000.
- DENNERY M., *Organiser le suivi de la formation ; méthodes et outils*, Paris, ESF, 1997.
- DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, Paris, 1994
- DONNAY J. et CHARLIER E., *Comprendre des situations de formation*, Bruxelles, de Boeck, 1991
- DUCROS P. et FINKELSZTEIN D., *L'école face au changement*, Grenoble, CRDP et MEN, 1986.
- 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.
- LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1993.
- LE BOUEDEC G. et al., *L'accompagnement en éducation et formation, Un projet impossible ?*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- LES ACTES DE LA DESCO, *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*, CRDP Versailles, 2002
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, Ph. (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
- ROGERS C., *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1996
- ROGERS C., *Le développement de la personne*, Dunod, 1996
- WIEL G., *Sortir du mal-être scolaire - Promouvoir la fonction accompagnement*, Saint-Etienne, Chronique sociale, 2000.

## Revues

- Cahiers pédagogiques N° 346 09/96 *Analysons nos pratiques professionnelles*
- Cahiers pédagogiques N° 390 01/01 *Peut-on naître "conseiller" pédagogique?*
- Cahiers pédagogiques N° 393 04/01 *Accompagner, une idée neuve en éducation*
- Vie pédagogique N° 122 février / mars 2002 Dossier: *Des classes, des écoles et des commissions scolaires en marche*
- Vie pédagogique N° 123 avril / mai 2002 Dossier: *Les compétences : un premier regard sur le comment*

## COMMENT PRESENTER UNE NOTICE BIBLIOGRAPHIQUE

### Extrait de :

**ROUYERAN (J-C.)**, *Le guide de la thèse, le guide du mémoire*, Paris, Ed. Maisonneuve et Larose, 1999.

#### Ecrire dans l'ordre et en respectant le style :

1. NOM (Prénom ou Initiale),
2. *Titre* : sous-titre,
3. Numéro d'édition,
4. Lieu d'édition, Nom de l'éditeur, date d'édition,
5. Nombre de volumes, nombre de pages en chiffres suivi de p.
6. (Nom de la collection ; numéro dans la collection.)

ex : GRAWITZ (Madeleine), *Méthodes des sciences sociales*, 10<sup>e</sup> éd., Paris, Dalloz, 1996, 920 p. (Précis Dalloz Science Politique.)

[dans cet ouvrage, des conseils pratiques rédigés par P. Robo, pour utiliser le traitement de texte au service du mémoire, de la thèse]



# LES SIGLES DU STAGE

<b>AGSAS</b>	Association des Groupes de Soutien au Soutien (groupes d'accompagnement initié par Jacques Lévine)
<b>ADSL</b>	Internet haut débit
<b>AIS</b>	Adaptation et Intégration Scolaire
<b>CPC</b>	Conseiller Pédagogique de Circonscription
<b>CRAP</b>	Cercle d'Actions et de Recherches Pédagogiques (qui édite les cahiers pédagogiques)
<b>CAFIPEMF</b>	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître-Formateur
<b>CD-IUFM</b>	Conférence des Directeurs d'IUFM
<b>CEA</b>	Commissariat à l'Energie Atomique
<b>CRAC</b>	Centre Régional d'Art Contemporain
<b>CSP</b>	Conseil Scientifique et Pédagogique
<b>DAFPI</b>	Délégation Académique à la Formation des Personnels et Innovations
<b>FC</b>	Formation Continue
<b>FI</b>	Formation Initiale
<b>GEAPP</b>	Groupe d'Entraînement à l'Analyse de la Pratique Professionnelle
<b>GAP</b>	Groupe d'Analyse de Pratiques
<b>GAP-FT</b>	Groupe d'Analyse de Pratiques - Formation Transversale
<b>GAP</b>	Groupe d'Approfondissement Professionnel (initié par André De Peretti)
<b>GAPP</b>	Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles
<b>GEAPP</b>	Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles
<b>GEASE</b>	Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Professionnelles
<b>GFA</b>	Groupe de Formation-Action
<b>GFAPP</b>	Groupe de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles
<b>GSAS</b>	Groupe de Soutien au Soutien
<b>IUFM</b>	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
<b>IME / IR</b>	Institut Médico-Educatif/ Institut de Rééducation
<b>IRTS</b>	Institut Régional des Travailleurs Sociaux
<b>MIAM</b>	Musée International des Arts Modestes
<b>REP</b>	Réseau d'Education Prioritaire
<b>SASCO</b>	Séminaire d'Analyse de Situations de Communication
<b>T1</b>	Titulaire 1 <sup>ère</sup> année, 2 <sup>ème</sup> année, x années
<b>TLFI</b>	Trésors de la Langue Française Informatisée
<b>TR - TRBD</b>	Titulaire Remplaçant-...Brigade Départementale
<b>ZIL</b>	Zone Intervention Localisée
<b>ZPD</b>	Zone Proximale de Développement
<b>ZPR</b>	Zone Proximale de Rencontre



**LA RECETTE DU CHEF**

# Huîtres gratinées

- ☺ Pocher les huîtres avec leur coquille dans de l'eau froide ;
- ☺ Retirer les huîtres de l'eau juste avant ébullition ;
- ☺ Retirer le couvercle de l'huître et réserver.

**Sauce Rouille :**

- ☺ Faire une mayonnaise et y rajouter du safran .

**Sauce à la crème :**

- ☺ Faire réduire des échalotes dans un fonds de vin blanc ;
- ☺ Ajouter de la crème fraîche liquide ;
- ☺ Saler, poivrez ;
- ☺ Laisser réduire pour épaissir la sauce.

- ☺ Dans l'huître, mettre une cuillère à café de sauce rouille et napper de sauce crème ;
  - ☺ Saupoudrer de chapelure ;
    - ☺ Mettre à four très chaud pour dorer ;
    - ☺ Servir chaud.

Recette aimablement communiquée par le Chef du centre Thalassa.



# LE VIOLET

## Dégustation

Nom latin : *Microcosmus sulcatus* Fam : Pyuridés

Ce curieux animal dont l'aspect se rapproche de celui d'une pomme de terre ridée constitue un met très prisé sur le littoral méditerranéen. Habitat : Le violet vit fixé sur des fonds sablonneux ou rocheux, en se confondant avec son environnement.

Biologie : Le violet se nourrit de particules en suspension amenées par l'eau qu'il filtre. Il est hermaphrodite mais il ne peut émettre simultanément spermatozoïdes et ovules. Les larves, planctoniques, ont un aspect de têtard; elles ne nagent que quelques heures, puis tombent sur le fond où elles se fixent.

Le nom *microcosmus* vient du latin et veut dire "petit monde" : en effet la surface de l'animal est toujours recouverte d'un grand nombre de petits organismes (éponges, vers, etc.).

Deux espèces sont commercialisées : *microcosmus sulcatus* (syphons couleur rose clair) et *microcosmus sabatieri* (syphons rayés de bandes rouges).

Sources : La vie au bord de mer. Guide ARTHAUD.

### QUESTION 1

*Est-ce le Sulcatus ou le Sabatieri qui a été dégusté lors de la première session du stage ?*

### QUESTION 2

*Quelle est l'appellation locale du violet ?*

Réponses :

à la prochaine session !



# C'ETAIT LE REPAS COOPERATIF DE LUNDI

## En direct des quatre coins de l'Aude

Le pâté de porc de chez lui  
 La fouace aux fritons et celle à l'anis mais de chez le boulanger  
 Le cassoulet de Carcassonne avec ses sept croûtes amoureusement cassées  
 La tomette des Corbières affinée au grenache mais qui fait toujours béééé  
 Le fiadone (gâteau corse non explosif)  
 La Narbonnaise (galette briochée pliée et fourrée aux fruits confits  
 et les vins  
 les rouges : Minervois Mavingaut (éMAVINcentGAUTHier), Roc flamboyant de Fitou, Corbières :  
 Hauterive de Boutenac  
 Les blancs : Côtes de Prouilhe

## La Lozère a présenté à l'assemblée

Les tartes aux cèpes  
 Le pâté de poulet (de course) aux cèpes  
 Le pâté de poulet (idem) aux figues  
 Les pâtés aux sangliers (un sanglier pour un pâté)  
 La confiture de châtaignes  
 Les mignons pèlardons ronds, ronds de la ferme Issarte et ceux de la ferme Resses

## Les Pyrénées Orientales nous l'ont joué à fond ethnique

La butifara blanca  
 La butifara negre  
 Le pa de fetges  
 Le fuet al roquefort.  
 Le Rivesaltes tuilé  
 Et le rouge du Roussillon villages

*et .... exotique avec*

Le Jurançon et le foie gras  
 Le cidre et les galettes bretonnes

## Le Gard a cuisiné pour nous

Le lapin aux olives noires et aux cèpes (à manger chaud)

## L'Hérault nous a offert

Le pain aux épices et la liqueur de verveine (slupp)  
 Le saucisson de Lacaune et le vin rouge de Fougère  
 Le pâté de porc en croûte  
 ...sans oublier les huîtres du bassin de Thau, les bijus et le Picpoul offerts par la Municipalité de Mèze.



## LISTE DES PARTICIPANTS ADRESSES PROFESSIONNELLES

Département	Nom – Prénom Adresse	Téléphone Fax- mél
Aude	<b>BAÏSSET Pierre</b> Ecole E. Zola Chemin de Saint Salvaire 11000 NARBONNE	04 68 42 09 17  pierre.baisset@ac-montpellier.fr
Pyrénées-Orientales	<b>BORRAT Christian</b> I.A. P.O. AIS Le Soler Av. J.Giraudoux BP 1080 66103 PERPIGNAN Cedex	04 68 66 28 16 04 68 66 28 23 christian.borrat@ac-montpellier.fr
Aude	<b>BOUCHE Sandrine</b> Ecole d'application les Serres – Rue des Etudes – 11000 CARCASSONNE	04 68 25 32 59 04 68 25 76 93 ecole.serres@wanadoo.fr
Pyrénées-Orientales	<b>CENENT Patrick</b> I.A. Perpignan-Ouest BP 1080 Av. J.Giraudoux 66103 PERPIGNAN Cedex	04 68 66 28 17 04 68 66 28 40 p.cenent@ac-montpellier.fr
Aude	<b>COSTA Jacques</b> Ecole d'application des Serres Rue des Etudes 11000 CARCASSONNE	04 68 25 32 59 04 68 25 76 93 ecole.serres@wanadoo.fr
Aude	<b>COSTA Odile</b> Ecole d'application des Serres Rue des Etudes 11000 CARCASSONNE	04 68 25 32 59 04 68 25 76 93 ecole.serres@wanadoo.fr
Aude	<b>DELON Maryvonne</b> I.A. de l'Aude - Carcassonne II 56, av Henri Goût 11000 CARCASSONNE CEDEX 09	04 68 11 58 08 04 68 72 03 82 maryvonne.delon@ac-montpellier.fr
Lozère	<b>DENIS Patricia</b> Ecole primaire annexe Michel del Castillo 1, rue du Faubourg Montbel 48000 MENDE	04 66 65 07 94 04 66 65 00 11 pat.denis-goutorbe@wanadoo.fr
Aude	<b>FARNOS André</b> I.A. de l'Aude Narbonne I 1 ter, rue Felix Aldy 11100 NARBONNE	04 68 90 14 83 andre.farnos@ac-montpellier.fr
Lozère	<b>FARRAN Dominique</b> I.E.N. Mende II rue de Chanteronne 48000 MENDE	04 66 49 51 33 04 66 49 51 15 dominique.farran@ac-montpellier.fr
Lozère	<b>GODE Philippe</b> I.D.E.N. rue M.Boissier 48400 FLORAC	04 66 45 02 17 04 66 45 26 93 imfaien.florac@ac-montpellier.fr
Aude	<b>MASCARIN Marie-Thérèse</b> Ecole annexe Isly Rue d'Isly 11000 CARCASSONNE	04 68 25 00 44 04 68 25 76 93 ecole.isly@wanadoo.fr

Département	Nom – Prénom Adresse	Téléphone Fax- mél
Hérault	<b>RAMPLOU Annette</b> IE.N.Piémont Héraultais 2, rue du Vignal 34600 BEDARIEUX	04 67 95 15 67 04 67 95 98 43 annette.ramplou@ac-montpellier.fr
Aude	<b>ROUGE-SOULLARD Maryse</b> I.A. de l'Aude Narbonne Rural 1 ter, rue Felix Aldy 11100 NARBONNE	04 68 90 14 85 04 68 32 71 92 Maryse.Rouge-Souillard@ac-montpellier.fr
Aude	<b>ROUSSEL Jacques</b> Ecole d'application les Serres Rue des Etudes 11000 CARCASSONNE	04 68 25 32 59 04 68 25 76 93 ecole.serres@wanadoo.fr
Aude	<b>SAINT MARTIN Laury</b> Ecole annexe Isly Rue d'Isly 11000 CARCASSONNE	04 68 25 00 44 04 68 25 76 93 ecole.isly@wanadoo.fr
Pyrénées-Orientales	<b>SALLEFRANQUE Valérie</b> Ecole Elém. d'application G. Dagneaux Bd Desnoyés 66000 PERPIGNAN Cedex	04 68 61 04 25 Primdagneau@wanadoo.fr
Aude	<b>SOKOLOW Daniel</b> Ecole d'application les Serres Rue des Etudes 11000 CARCASSONNE	04 68 25 32 59 04 68 25 76 93 ecole.serres@wanadoo.fr
Aude	<b>SOUM Claude</b> Ecole St Saëns Rue Camille Saint Saëns 11000 CARCASSONNE	04 68 47 23 04 claudesoum@ac-montpellier.fr
Gard	<b>TOURVIEILLE Jean-Louis</b> Inspection de l'éducation nationale Circonscription Vergèze-AIS 60, rue Pierre-Semard 30000 NIMES	04 66 67 02 53 04 66 21 41 88 jean-louis.tourvieille@ac-montpellier.fr
Hérault	<b>VIDAL Michel</b> Inspection Éducation Nationale 91, rue Bonaparte 34080 MONTPELLIER	04.67.75.56.50 04.67.75.56.50 michel.vidal@ac-montpellier.fr
Hérault	<b>ROBO Patrick</b> I.U.F.M. 2, place M. Godechot - BP 4152 34092 MONTPELLIER CEDEX 5	04.67.91.53.02 04.67.60.74.16 patrick.robo@montpellier.iufm.fr



# NOTES PERSONNELLES

*A suivre... vers la 2<sup>ème</sup> session !*