

STAGE

CD
0340074

LE MÉTIER DE MAÎTRE FORMATEUR D'ADULTES

ANALYSE OBJECTIF ACCOMPAGNEMENT ANALYSE DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE VISITE
PORTFOLIO ENTRETIEN POSTURE JEU DE RÔLE PRATIQUES PROJET EDUCATIF PERSONNEL
OBSERVATION ACCUEIL EXPERIMENTATION PARTAGE OUVERTURE THEORIE PRATICIEN SOUTIEN
AIDE RESEAU COMPAGNONNAGE REGULATION MUTUALISATION MENTORAT EVALUATION
FORMATIVE ECOUTE SOUTIEN RECONNAISSANCE REGULATION TUTORAT ENTRAIDE
DOCUMENT ÉLABORÉ AU COURS DU STAGE 10 MARS - 28 MARS 2003

SOMMAIRE

<u>LES PARTICIPANTS...</u>	2
<u>PRÉSENTATION DU STAGE</u>	4
<u>QUELLES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES POUR LE MAÎTRE-FORMATEUR D'ADULTES ?</u>	6
<u>CONCEPT ET PANORAMA DE L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES</u>	9
<u>ANALYSES DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES QUELQUES PRÉCISIONS...</u>	12
<u>L'A.P.P. PAR L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE À PARTIR DE VIDÉOS</u>	13
<u>LE PORTFOLIO DU FORMATEUR</u>	17
<u>L'APP PAR LE GFAPP</u>	20
<u>LES PHASES D'UN G.F.A.P.P.</u>	24
<u>TECHNIQUE DE COMMUNICATION ET D'ANIMATION DEVANT UN GROUPE</u>	25
<u>TECHNIQUE D'ANIMATION PAR LE JEU DE RÔLE</u>	30
<u>L'OBSERVATION DE L'ACTEUR EN SITUATION</u>	33
<u>LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT</u>	36
<u>LES COMPTES RENDUS ET RAPPORTS DE VISITES</u>	40
<u>RÉDACTION DU RAPPORT DE VISITE</u>	42
<u>L'ORAL DANS L'ENTRETIEN EN VISITE</u>	44
<u>« LA » QUESTION DES IMF</u>	47
<u>BILAN DE STAGE</u>	51
<u>PISTES POUR UNE SESSION ULTÉRIEURE DE FORMATION DE FORMATEURS : « LE MÉTIER D'IMF »</u>	56
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	58
<u>GLOSSAIRE</u>	60
<u>SITOGRAFIE</u>	63
<u>ANNEXES</u>	64

LES PARTICIPANTS...

BROUSSAL Dominique	Ecole d'application Condorcet 13 rue du faubourg Boutonnet MONTPELLIER	broussald@wanadoo.fr	Ec : 04/67/63/19/98 Pers : 04/67/58/70/16
CABROL Dominique	Ecole maternelle Annexe P.Kergomard Rue du colonel Marchand MONTPELLIER	alex.cabrol@free.fr	Ec : 04/67/63/33/71
DAZAT Christine	Ecole maternelle Annexe P.Kergomard Rue du colonel Marchand MONTPELLIER	michele.chaumontet@free.fr	Ec : : 04/67/63/33/71
DELZESCAUX Christine	Ecole maternelle Françoise Dolto Rue Jules Ferry. BP4 34670. BAILLARGUES	christine.delzescaux@ac-montpellier.fr	Ec : 04/67/87/81/83
FORTIN Valérie	Ecole Emile Barrès 2 impasse Jules Ferry 34920 LE CRES	zazie.fortin@voilà.fr	Ec : 04.67.70.31.98 Pers : 04/67/16/45/58
GIRAUD Irène	Ecole maternelle Charlie Chaplin Rue de la Jalade MONTPELLIER	irenegc@net-up.com	Ec : 04/67/63/35/60
KHALIFA Daniel	Ecole d'application Condorcet 13 rue du faubourg Boutonnet MONTPELLIER	daniel.khalifa@wanadoo.fr	Ec : 04/67/63/19/98 Pers : 04/67/60/75/51
MARCHINI Jacqueline	Ecole maternelle Annexe P.Kergomard Rue du colonel Marchand MONTPELLIER	j.marchini@wanadoo.fr	Ec : : 04/67/63/33/71
MULLER Lucienne	Ecole maternelle Annexe P.Kergomard Rue du colonel Marchand MONTPELLIER	muller.lucienne@wanadoo.fr	Ec : : 04/67/63/33/71

MOREL Françoise	Ecole maternelle Charles Perrault Place Bobby Lapointe 34120. PEZENAS	morel.f.@voila.fr	Ec : 04/67/90/75/32
LOUDART Evelyne	Ecole élémentaire Vailhauquès Murle VAILHAUQUES. 34570	vailhecole@free.fr chanques.evelyne@ wanadoo.fr	Ec : 04/67/84/44/29 Pers : 06/61/93/81/67
PENARRUBIA Christiane	Ecole maternelle Charles Perrault Place Bobby Lapointe 34120. PEZENAS	ecole-perrault- pezenas@wanadoo.fr	Ec : 04/67/90/75/32
PETIT Marc	Ecole Anatole France Rue du Trémil 34200.SETE	marc.petit@wanadoo.fr	
SAUTEL Joëlle	Ecole Haroun Tazieff .GIGEAN	joelle.sautel@free.fr	Ec : 04/67/46/64/61 Pers : 06/70/35/81/80

Grille de stage en annexe

Formation de formateurs

**MAÎTRE
FORMATEUR
D'ADULTES**

© Patrick ROBO 1

Les principes de cette formation

- **Travail sur le métier de formateur d'adultes**
- **Implication des participants**
- **Lien pratique(s) - théorie(s)**
- **Production de documents mutualisables**

© Patrick ROBO 2

Métier de formateur d'adultes

Enseigner /// Former...

→ des compétences spécifiques pour un praticien professionnel, acteur, réflexif... chercheur, ac-compagnon-auteur cré-acteur

© Patrick ROBO 3

Implication des participants

- **Coopération**
- **Partage de responsabilités**
- **Production mutualisable**
- **Echange de pratiques**
- **Mutualisation de savoirs, d'expériences, de documents...**

© Patrick ROBO 4

Lien pratique(s) - théorie(s)

- **Pratiques de "terrain"**
- **Pratiques andragogiques**
- **Théories de (p)référence**
- **Théories personnelles**
- **Régulation des pratiques par la théorie**
- **Théorisation des pratiques...**

© Patrick ROBO 5

Productions mutualisables

- **Productions individuelles**
 - **Projet éducatif**
 - **Portfolio**
 - **"Articles", synthèses, comptes rendus...**
 - **Diaporama**
 - ...
- **Productions collectives**
 - **Document de stage**
 - **Fiches, Grilles, Outils**
 - ...

© Patrick ROBO 6

Les points-clés de cette formation

- **L'analyse des pratiques professionnelles**
- **Le portfolio du formateur**
- **L'écriture du projet éducatif personnel**
- **L'observation de l'acteur en situation**
- **L'accompagnement / tutorat**
- **L'oral réflexif dans l'entretien**
- **Intervention et techniques d'animation**
- **L'écriture production collective**
- **Powerpoint**
- ...

© Patricia ROBO 7

Une grille

- **Des apports de savoirs / expériences**
- **Des temps d'échanges / réflexions**
- **Des temps de production / documentation**
- **Des quoi de neufs ?**
- **Des temps d'observation / visites**
- **Des moments de régulation**
- **Des plages en "kit"**
- **Du temps en salle informatique**
- **Des moments conviviaux**
- ...

© Patricia ROBO 8

Partage de responsabilités

- **Prises de notes**
- **BCD coopérative**
- **Photocopies**
- **Matériel**
- **Intendance**
- **Cahier de roulement**
- **Document de stage**
 - coordination
 - maquette
- **Affichage**
- **Clés**
- ...

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

© Patricia ROBO 9

Vers...

PLUS
de professionnalisation
d'expertise

© Patricia ROBO 10

Et maintenant ...

BON STAGE

© Patricia ROBO 11

Mais dit-on ...

" Ne vivez pour l'instant que vos questions. Peut être simplement, en les vivant, finirez-vous par entrer insensiblement un jour dans les réponses..."

Presque tout ce qui est grave est difficile."

R.M. RILKE - Lettres à un jeune poète

© Patricia ROBO 12

Métier de formateur d'adultes

© Patrick ROBO 13

Métier de formateur d'adultes

Quelles compétences spécifiques ?

© Patrick ROBO 14

Des compétences spécifiques...

Praticien / Expert en Pédagogie ✓

• Hôte	↳ Accueillir
• Montreur	↳ Donner
• "Explicateur"	↳ D-écrire
• Analyseur	↳ Analyser
• Bricoleur	↳ Manipuler
• Expérimentateur	↳ Expérimenter
• Colporteur	↳ Partager
• "Exposeur"	↳ Communiquer
• Animateur	↳ Animer
• Partenaire	↳ S'ouvrir
• Compagnon	↳ Accompagner
• Théoricien...	↳ Théoriser...

© Patrick ROBO 15

Des compétences de maître de stage...

J. Donnay

1. Expliquer comme praticien réflexif ses propres pratiques pour le stagiaire et dialoguer avec lui
2. Expliciter à destination de la HE et amener le stagiaire à découvrir activement les conditions d'exercice du stage
3. **Expliciter** avec la HE et le stagiaire les conditions de la formation *in situ*, les principes et les modalités des évaluations *in situ*, identifier les espaces de négociation des uns et des autres
4. Faire analyser par le stagiaire ses pratiques dans la classe
5. Savoir exprimer à travers son langage et ses attitudes que le stagiaire est reconnu comme un enseignant en voie de professionnalisation et plus seulement comme étudiant
6. Réfléchir sur sa pratique de formateur de terrain en vue du développement de ses compétences et de son identité professionnelles
7. ...

© Patrick ROBO 16

Expliciter

- construire un langage commun
- contractualiser un partenariat
- partager des modèles pédagogiques et didactiques
- négocier avec la HE certaines facettes de l'évaluation
- situer et communiquer avec les stagiaires les critères de l'évaluation (régulation formative, évaluation sommative, évaluation certificative)
- créer collectivement un savoir transférable dans les pratiques de chacun.

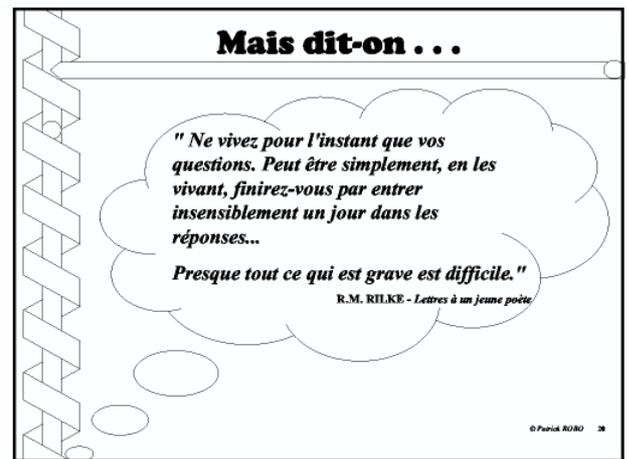
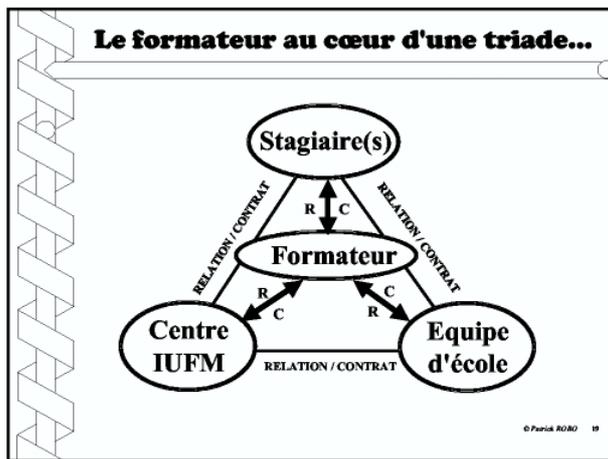
© Patrick ROBO 17

D'autres compétences de formateur...

J. Donnay

1. Présenter son projet général d'enseignement
2. Présenter le métier d'enseignant
3. Présenter "sa" classe, "son" école
4. Conduire des entretiens formatifs
5. Echanger, analyser à partir de "situations critiques"
6. Elaborer un contrat de stage, un contrat institutionnel avec le centre de formation
7. Elaborer un contrat didactique d'insertion du stagiaire dans la classe, l'école
8. Elaborer un contrat didactique avec un groupe de formation
9. Accompagner un (des) stagiaires
10. Induire l'action et la réflexion du stagiaire
11. Mettre en œuvre un compagnonnage réflexif
12. ...

© Patrick ROBO 18



LES RÉPONSES DES STAGIAIRES :

GRUPE 1 :

- Bienveillance.
- Échange .
- Capacité d'analyse/d'auto-analyse .
- Accompagnement .
- Communication d'outils .
- Disponibilité .
- Écoute .
- Adaptation aux autres / aux besoins .
- Curiosité professionnelle .
- Culture professionnelle .
- Expérience / expertise .
- Production d'écrit professionnel / réflexif .
- Transmission des savoirs / savoirs- faire / savoirs-être / savoirs-devenir .

GRUPE 2 :

- Capacité d'observation des repères pertinents dans les situations professionnelles .
- Capacité d'écoute : ne pas monopoliser l'espace de communication
- être capable d'entendre ce qui n'est pas dit .
- Capacité à faire émerger une analyse réflexive (technique d'entretien) .
- Capacité à communiquer : écrit / oral / lisibilité des gestes professionnels .
- Capacité à prendre en compte les savoirs déjà-là des collègues , faire émerger leurs compétences en évitant la situation magistrale .

- Capacité à revenir sur sa propre pratique et à éviter de se poser en modèle .

GROUPE 3 :

Compétences personnelles

- communiquer son amour du métier
- être réceptif et savoir observer
- savoir se remettre en question (attitude réflexive)
- accepter d'être déstabilisé(é)
- ne pas se présenter comme un modèle

Compétences relationnelles

- savoir écouter
- poser les bonnes questions
- accepter le point de vue de l'autre
- aider à la mise à distance affective

Compétences techniques

- mettre à plat la réalité
- mettre en mots des pratiques intuitives
- décoder les attentes du stagiaire
- communiquer à l'autre les besoins qu'il n'a pas identifiés
- savoir utiliser le positif
- mettre en mots la pratique du stagiaire et son système de valeurs
- s'adapter à différents publics

Les demandes de précisions sont les suivantes :

- compétences personnelles : la proposition est non pas compétences personnelles mais compétences professionnelles ou compétences à développer
- aider à la mise à distance affective (analyse professionnelle et pas un jugement)
- compétences relationnelles : apporter des réponses ou accompagner ?
- mettre à plat la réalité : différence entre l'intention et la réalité
- mettre en mots des pratiques intuitives : tout ce qu'on fait en classe dans la pratique.

L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

UN DISPOSITIF AU SERVICE DE LA FORMATION

© Patrick ROBO  L'Analyse de Pratiques Professionnelles 1

L'ANALYSE DE PRATIQUES ?

«C'est dans l'air du temps !»

- ⇒ un concept émergent
- ⇒ un concept "explosif"
- ⇒ un concept problématique

© Patrick ROBO  L'Analyse de Pratiques Professionnelles 2

Concept émergent

Dans les textes officiels

- ⇒ *Référentiel des compétences professionnelles du Professeur des Écoles stagiaire en fin de formation initiale*
(Note de service n° 94271 du 16-11-94)
- ⇒ *"L'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue"*
(Circulaire n° 2001-150 du 27-7-01)

© Patrick ROBO  L'Analyse de Pratiques Professionnelles 3

"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 doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement."

© Patrick ROBO  L'Analyse de Pratiques Professionnelles 4

"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.

© Patrick ROBO  L'Analyse de Pratiques Professionnelles 5

Concept «explosif»

- ⇒ **Massification**
- ⇒ **Objet de tensions**
- ⇒ **Objet de résistances / oppositions**

© Patrick ROBO  L'Analyse de Pratiques Professionnelles 6

Concept problématique

⇒ Définition / Acception

⇒ Mise en œuvre

⇒ Formation

© Patrick RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 7

L'ANALYSE DE PRATIQUES ?

⇒ un besoin

⇒ une congruence

⇒ une cohérence

© Patrick RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 8



UNE INTERROGATION

QUEL(S) OBJECTIF(S)

© Patrick RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 9

DES OBJECTIFS POUR L'A.P.P.

➤ 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...

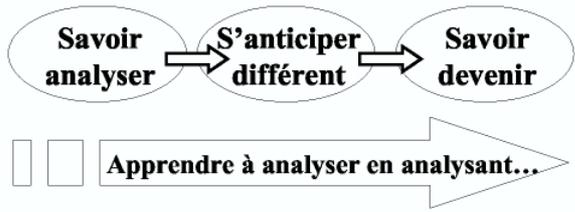
© Patrick RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 10

D'AUTRES OBJECTIFS POUR L'A.P.P.

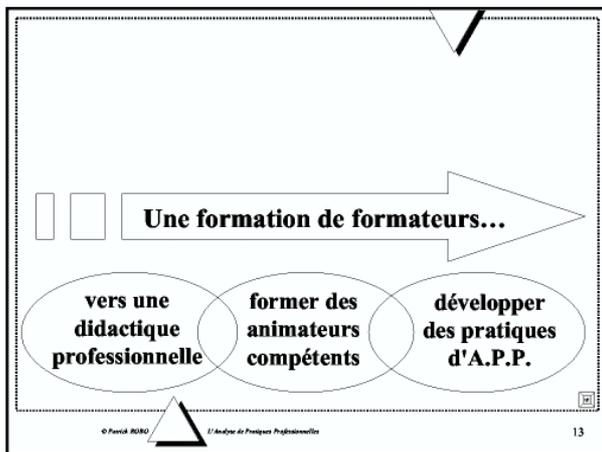
- améliorer sa pratique
- améliorer l'apprentissage des élèves
- développer un savoir sur ses propres pratiques
- avoir une meilleure prise sur ses situations de travail
- pouvoir bénéficier du regard de l'Autre et de ses apports
- s'adapter au changement
- résoudre des problèmes
- de transférer l'expérience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

Jean DONNAY

© Patrick RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 11



© Patrick RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 12



UNE INTERROGATION

**QUELLE(S)
MODALITÉ(S)**

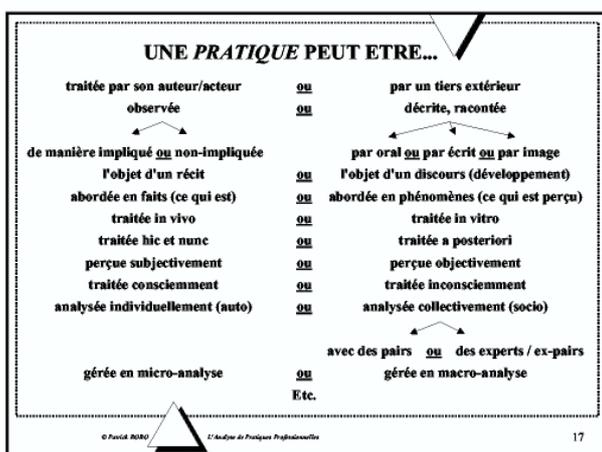
© Pascal RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 14

QUELLES MODALITES D'A.P.P. ?

	Analyse sur observation	Analyse sur récit
Analyse en individuel	Ex. l'entretien de visite	Ex. l'auto-analyse commentée
Analyse en groupe	Ex. l'auto-confrontation croisée	Ex. le G.A.P.P.

© Pascal RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 15

- DIFFERENTES MODALITES D'ANALYSES DE PRATIQUES**
- ◆ Groupe de Parole
 - ◆ Jeux de rôle
 - ◆ Etudes de cas
 - ◆ Groupes Balint
 - ◆ Simulations
 - ◆ Vidéoformation
 - ◆ Entretien d'explicitation
 - ◆ Ecriture clinique
 - ◆ Histoires de vie
 - ◆ Instruction au sosie
 - ◆ Métacommunication
 - ◆ Observation mutuelle
 - ◆ Auto-confrontation
 - ◆ Entretien en visite formative
 - ◆ Analyse du travail de l'activité
 - ◆ GAPP - GFAPP - GAP - GEASE - GSAS - SASCO Etc.
- © Pascal RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 16



L'analyse de pratiques professionnelles

relève de l'**humain**,

de la **complexité**

et donc demande

prudence et clairvoyance

© Pascal RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 18

"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

© Pascal RORO L'Analyse de Pratiques Professionnelles 19

ANALYSES DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES QUELQUES PRÉCISIONS...

<p style="text-align: center;">INSTRUCTION AU SOSIE</p> <p>Al'origine, utilisée dans l'industrie ;chez Fiat .Donner toutes les instructions ou informations lui permettant de prendre sa place.</p> <p>Cette pratique contraint la personne à investiguer précisément sa propre pratique.</p> <p>Exprimer ce que je fais permet de comprendre ce que je fais.</p>	<p style="text-align: center;">METACOMMUNICATION</p> <p>Retour d'un groupe sur ce qui vient d'être fait.</p> <p>Permet de travailler analytiquement sur « comment je m'y suis pris »</p> <p>On décortique l'action et on analyse les relations entre les différents éléments.</p>
<p style="text-align: center;">ANALYSE DU TRAVAIL DE L ACTIVITE</p> <p>Ecart entre le prévu et le réalisé.</p> <p>Dans le réalisé ,il y a le réel et le réalisé, se poser la question du réel..</p> <p>Objectif de transformation des actions. Cf:Y.CLOT</p>	<p style="text-align: center;">G.A.P. groupe d'approfondissement professionnel cf DE PERETTI</p> <p>A partir du récit d'un participant G.E.A.S.E.</p> <p>Groupe de formation d'analyse de pratiques professionnelles</p> <p>Permet de décomposer en tous ses éléments, voir les relations qui existent entre eux, une situation d'apprentissage mais aussi tout ce qui est lié à l'exercice professionnel.</p>
<p style="text-align: center;">BALINT</p> <p>A l'origine pratiqué dans le milieu. médical Groupe de parole. Supervision psychanalytique</p> <p>Un régulateur</p> <p>Monoréférence:la psychanalyse.</p>	<p style="text-align: center;">JEU DE ROLE ET SIMULATION</p> <p>Simulation:on garde son rôle de prof</p> <p>Jeu de rôle:on assume tous types de rôle(parent, directeur)</p> <p>Cf : Cahiers Pédagogiques n 346</p>
<p style="text-align: center;">ENTRETIEN D EXPLICITATION</p> <p>Technique d'entretien qui vise à permettre à qq'un de retrouver un vécu d'action non immédiatement disponible</p> <p>Cf: VERMERSH</p>	<p style="text-align: center;">ECRITURE CLINIQUE</p> <p>Ecrire sur un temps d'apprentissage le sujet a vécu personnellement (en co-opération ou sous la direction d'un formateur)</p> <p>Cf:CIFALI ,IMBERT ,PERRENOUD</p>

Emergence du questionnement

a) Le travail d'Yves Clot: ⇒ mots clés: Travail prescrit / travail réalisé
Courant de l'émergence
Conceptualisation dans l'action
Couplage action / situation
Primat à l'acteur
Style et genre professionnel
Activité réalisée

b) Le vécu professionnel de D. B.: Premiers entretiens avec PE. sous la forme d'un jeu de questionnement (maïeutique), méthode qui s'est révélée pour lui insatisfaisante

Exemples de situations

a) Les robots de Marc Durand : une table de billard percée en quatre endroits de cylindres ; 3 avec un enfoncement de 5cms et un avec un enfoncement de 8 cms. Le robot est envoyé pour soulever les cylindres; il ne peut que soulever les cylindres avec un enfoncement de 5 cms ; pour l'autre il soulève à 5 cms et reste bloqué puisqu'il n'est pas programmé. Un 2^{ème} robot arrive et lève le cylindre de 5 cms.

Constat: "L'union fait la force" FAUX!

L'union est ici illusoire. En fait il n'y a pas d'union, il n'y a pas conscience ni volonté de coopération, il y a juste juxtaposition des capacités.

Conclusion: *Il faut toutes les données du problème pour comprendre la situation et son caractère fortuit.*

b) Une situation d'EPS: Saut en longueur en collège : 2 ateliers en parallèle. Le 1^{er} c'est un dispositif classique de saut en longueur; le second dispositif dispose d'un tremplin avant la zone de saut et au milieu de la zone de saut d'un fil transversal à toucher pendant le saut . L'enseignant est positionné entre les deux ateliers mais en tournant le dos à l'atelier 2, de façon à n'observer que l'atelier 1.

Remarques et questions:

- la place de l'enseignant
- le choix de l'observation de la situation la moins complexe

- pb: la situation 2 n'est pas forcément la plus complexe (auto évaluation)
- objectif, enjeux de l'observation ? pertinence de l'activité ?

Explicitation de la situation: - objectif de l'enseignante: travailler qu'avec un petit groupe ⇒ l'autre groupe en autonomie

- utilisation choisie du tremplin (repérer par le bruit la fréquence des sauts

⇒ tremplin est un outil d'évaluation d'effectuation de la tâche

Conclusion: *C'est très difficile de comprendre le point de vue de l'autre* et ce n'est pas évident de savoir ce que les autres font.. (Ici la pertinence du dispositif n'était pas visible de l'extérieur.)

On a tendance à projeter nos propres valeurs et on passe sur ce que l'autre a fait et pourquoi.

c) Recherche de Bronckart sur 3 métiers:

- pharmacien : doit remplir des poches
- infirmière: doit prendre la tension
- enseignant: doit mener l'apprentissage d'une langue vivante

On les filme et on leur demande d'expliquer ce qu'ils font.

Le 1^{er} explique tous ses gestes et ça correspond à sa fiche de travail.

Le 2^{ème} commence à expliquer sa tâche puis explique en fait sa fonction sociale.

Le 3^{ème} n'explique pas ce qu'il fait mais dit ce qu'il voudrait faire.

Remarques: - pb de l'implicite

- pb du contexte relationnel (En 1 que du matériel, en 2 qu'un partenaire, en 3 plusieurs partenaires)

Conclusion : Relation discours / action

Références: document de Marc Durand (p 1) / Piaget / Vygotsky / Vergnaud

* Quand on conceptualise on a 2 manières de faire: - de façon discursive
(en discutant on construit des théories, des connaissances.) - et en agissant

*Or ces connaissances, ces savoirs sont différents, ils ne sont pas du même type et ils ne sont pas forcément transférables (il y a des savoirs d'action non transférables en savoirs déclaratifs)

*D'autre part selon Vergnaud et son principe de schème (cf p 7): *"L'action efficace manifeste à la fois de l'invariance et de la régularité , mais aussi de la flexibilité et des capacités d'adaptation aux circonstances"* et c'est grâce à cette flexibilité que l'on peut progresser car on a la capacité de repérer des schèmes et de les remettre en action, de les évaluer... à partir de ce qu'on vit.

d) Autre exemple: expérience menée dans un amphi.

Le contexte: un bon prof de Fac, avec des qualités pédagogiques, relationnelles, des cours intéressants, des étudiants attentifs.

L'expérience: 2 repères rouges placés à l'insu du prof qui délimitent visuellement une zone de déplacement.

Une consigne donnée aux étudiants : quand le prof est dans cette zone soyez attentifs, silencieux, quand il sort des repères rouges, changez de comportement.

L'attitude du prof: au début il fait comme d'habitude, se déplace beaucoup en dehors des repères tout en discourant, puis peu à peu se rendant compte de quelque chose d'inhabituel, il restreint ses déplacements pour finir par se situer que dans la zone délimitée par les repères.

Conclusion: L'intuitif, mais aussi la lisibilité de repères de la situation, la prise en compte de l'impalpable, des variables (ici les étudiants) permettent une adaptation de l'attitude.

Visionnement d'une vidéo

a) **le contexte:** un PE2 dans une classe de CE2 à Condorcet et dans une première séance sans prise en main de la classe auparavant.

Commande de l'enseignant : faire une séance sur les registres de Langue.

b) **1^{ère} lecture de la K7:** pas de consigne de lecture

c) **2^{ème} lecture:** consignes: "Qu'est ce qui vous paraît pertinent?" "Quel est le point de vue de l'expert?"

d) **notre analyse :** - Pas de présence du maître (pas d'accueil des enfants quand ils rentrent en classe, dos tourné) .

- Beaucoup de déambulations qui montrent qu'il est en attente du calme mais sans prise en main des enfants.

- Des demandes intempestives de calme avec des "Chut!" sans efficacité(voix, intonations)

- Quelques interpellations timides d'enfants agités, pas prêts

- Une discussion en aparté avec les binômes d'enfants qui vont présenter les dialogues préparés par le maître.

- Pas d'entrée dans la séance à proprement parler: pas de présentation au groupe classe de l'activité, de la situation de départ.

e) **3^{ème} lecture:** le moment où le PE2 et sa collègue PE2 en stage dans une autre classe et les 2 PEMF visionnent ensemble la K7 suivi d'un moment d'analyse (confrontation des regards des 2 PE2, assis face à l'écran)

- **Analyse du PE2 :** * à chaud "La séance a suscité l'intérêt des enfants"

*avec la K7 il remarque que les enfants étaient un peu agités mais dit que la notion a été comprise.

* au cours de la discussion avec la PE2:il fait des hypothèses (sur sa posture, sa voix)

- **Analyse de l'autre PE2** : elle analyse plus justement la situation et fait des propositions à son collègue (différer le collage de la règle)

- **Objectif des PEMF** : faire parler le PE, savoir ce qu'il pense, le rendre conscient de ce qui s'est passé.

- **Rôle des PEMF** : poser des questions aux PE2 pour leur faire raconter ce qu'ils ont fait, ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils avaient dans la tête au moment de l'action.

Conclusion: Le discours à posteriori se justifie.

Il permet de se rendre compte que le PE a des attentes (recadrer les élèves, donner lecture de la règle, percuter un peu) qu'il a un référentiel (collage, remarque vexatoire) et qu'il évolue (il y a diminution de la fiabilité en l'efficacité d'une remarque vexatoire pour ramener le calme; puis émergence du type "l'enseignant a besoin de se lâcher"; et apparition du type "la dévalorisation est pratiquée par beaucoup d'enseignants.")

La discussion permet donc de cibler ces trois éléments sur lesquels il va falloir s'appuyer pour travailler avec lui.

LE PORTFOLIO C'EST QUOI ?

portfolio [pCYfCljo]n. m.

• v. 1970; mot angl. « portefeuille » (1722); empr. it. *portafogli*

◆ Ensemble de photographies ou de gravures, non reliées, présenté dans un coffret, une pochette (Petit Robert)

Portfolio : terme utilisé en photographie, peinture, ... C'est un ensemble de documents (travaux, techniques..) illustrant le parcours de l'artiste.

Élaborer un portfolio est une façon

- de faire le point sur ce qu'on sait faire
- de faire le point sur ses recherches,
- de rentrer en contact avec d'autres.

Le portfolio est toujours en « mouvement : il évolue, s'enrichit...

Le portfolio est une expérience (cf. DFP) mise en place à l'IUFM de Perpignan pour les stagiaires PE2. C'est faire le point sur ce que l'on sait, mais aussi explorer les possibles ; par conséquent ce n'est jamais un objet fini.

La demande faite aux PE2 était la suivante :

- Tenir une écriture quasi-quotidienne à chaud pendant le stage en responsabilité
- Avoir plusieurs niveaux de retour visibles (couleur, calligraphie, post-it ...) sur cette écriture
- Rédiger un bilan dactylographié après la fin du stage.

Autre option d'évaluation que le respect des consignes : l'évaluation porte sur l'évolution de l'écrit.

EXAMEN DE QUELQUES PORTFOLIOS

Écriture professionnelle de formation

Transgression ?

Strates visibles

Étude de cas

Ajouts personnels (référence)

Émotions, affects, journal intime.

1) Nos consignes :

- Lire quelques portfolios
- Discuter autour de ce qu'on a pu voir dans ces documents.
- Relever ce qui nous paraît intéressant.

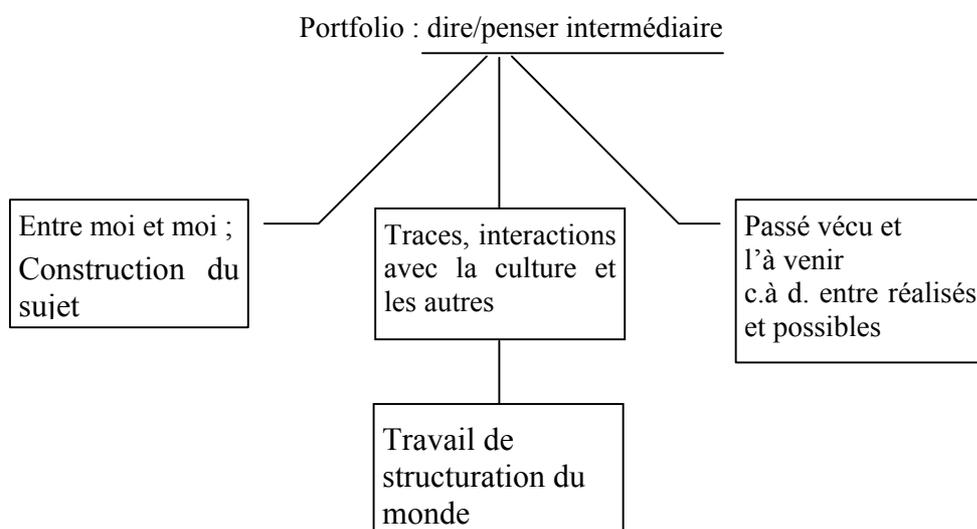
2) Bilan de ce qui a été vu :

Quelques remarques ont été faites :

- décalage entre la présentation de A.DECRON et ce qui a été vu : pas d'aller-retour ; c'est un cahier journal avec analyses de séances
- Certains portfolio présentent un travail intéressant :
 - Emissions d'hypothèses et propositions de quelques pistes de travail
 - Travail d'écriture intéressant : écriture professionnelle de formation.
- Les consignes ne sont pas respectées dans l'ensemble : pas de retour sur ce qui a été noté avec des écritures de différentes (couleurs..°)
- Les documents sont trop propres : pas de ratures, d'annotations ; c'est très scolaire.
- Sur certains les strates sont visibles : post it, annotations.
- Il y a quelques études de cas.
- On peut voir des ajouts personnels : bibliographie, références...
- Certains se présentent comme un véritable journal intimes avec des émotions fortes.
Pas de réponse exacte à la demande : faire une analyse, un travail d'écriture à froid.

QUE POURRAIT APPORTER CE TYPE DE PRATIQUE ?

- Écrire permet
- la distanciation
 - de garder une trace (retour, témoignage)



QUELQUES PISTES DE TRAVAIL

Le portfolio :

- une parole qui va rester, l'enseignant va avoir l'occasion d'inscrire sa parole
- permet de structurer, le code écrit demande un minimum de rigueur
- permet de supprimer certaines choses : on peut revenir sur la chaîne écrite, contrairement à la chaîne orale

- « brouillonement » suivi d'écritures de plus en plus performantes : l'écriture s'auto développe.

C'est le lien entre l'expérience, le vécu et les possibles :

- Entre moi et moi (celui d'avant et celui d'après) : construction du sujet ; travail de structuration du monde.
- Entre les interactions avec la culture et les autres (les traces écrites sont lues par d'autres que moi-même...)

Qu'est-ce qui se fait exactement dans ces portfolios même si toutes les consignes ne sont pas respectées ?

- C'est une mise en récit qui, même sans analyse, a le mérite d'exister. On y voit apparaître de l'émotion, des affects.

**L'ANALYSE DE PRATIQUES
PROFESSIONNELLES
EN GROUPE**

**UN DISPOSITIF DE
FORMATION
ACCOMPAGNANTE**

© Patrick ROBO L'Analyse de Pratiques Professionnelles

1

**DIFFERENTS TYPES D'ANALYSES DE
PRATIQUES EN GROUPE**

Du **Groupe de Parole (GP)** au **Groupe de Formation** à l'**Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP)**, en passant par les études de cas, le **Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP)**, les **groupes Balint**, les **Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE)**, les **Groupes d'Approfondissement Professionnel (GAP)**, les **Séminaires d'Analyses de Situations de Communication (SASCO)**, les **jeux de rôle**, les **simulations**, etc.

© Patrick ROBO L'Analyse de Pratiques Professionnelles

2

UN CHOIX

le

G.F.A.P.P.

Groupes Balint
G.P.
Pédagogie institutionnelle
G.A.P.
S.A.S.
G.E.A.S.E.

© Patrick ROBO L'Analyse de Pratiques Professionnelles

3

Le G.F.A.P.P.

DES OBJECTIFS **UN PROTOCOLE**

UN DISPOSITIF **UN OBJET DE TRAVAIL
FORMATION**

© Patrick ROBO L'Analyse de Pratiques Professionnelles

4

DES OBJECTIFS

- ⇒ aider un acteur professionnel engagé à y voir plus clair
- ⇒ permettre à d'autres acteurs non engagés
 - d'analyser une situation ;
 - de mieux appréhender des situations analogues vécues personnellement ;
 - de se préparer (se former) à affronter des situations semblables à l'avenir ;
 - de comprendre par homomorphisme d'autres situations éducatives (adultes ou enfants) ;
- ⇒ développer "*un savoir analyser*"

© Patrick ROBO L'Analyse de Pratiques Professionnelles

5

UN DISPOSITIF

- ⇒ Un groupe d'une quinzaine de personnes
- ⇒ Une huitaine de séances de trois heures
- ⇒ Chaque séance est cadrée, délimitée (temps, contenu, règles...)
- ⇒ Des phases successives pour l'analyse
- ⇒ Une animation-régulation

© Patrick ROBO L'Analyse de Pratiques Professionnelles

6

UN PROTOCOLE

⇒ Les phases successives du G.F.A.P.P.

0. rappel du fonctionnement & choix d'une situation à exposer
1. l'exposé de la situation
2. les questions
3. l'émission d'hypothèses
4. la reprise de parole
5. l'analyse du fonctionnement

UN OBJET DE TRAVAIL, DE FORMATION

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

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

Michel de Certeau

PHASE 0 Rituel de démarrage Choix d'un exposant

L'animateur	L'exposant	Les participants	Durée
Présente les objectifs et le déroulement du GFAPP. Permet, par négociation, le choix de la situation qui sera exposée puis analysée. Répartit le temps des différentes phases.		Les exposants potentiels proposent, avec un titre, le sujet de la situation qu'ils pourraient exposer.	5 à 10 minutes

PHASE 1 le temps de l'exposé

L'animateur	L'exposant	Les participants	Durée
Rappelle au besoin les consignes de temps et de contenu. Est garant du temps. Fait éventuellement reformuler la problématique.	Un volontaire présente le récit d'une <u>situation professionnelle vécue</u> qui lui a posé question, problème. (Possibilité de faire un retour-suite sur un récit traité lors d'une séance antérieure)	Écotent	10 à 15 minutes

PHASE 2 le temps des questions

L'animateur	L'exposant	Les participants	Durée
Distribue et régule les prises de parole. Peut intervenir pour recentrer les échanges, les orienter vers un niveau d'analyse non abordé. Est garant du temps et de la sécurité des personnes	Répond aux questions, s'il le souhaite. (pas de justification nécessaire en cas de non réponse)	Posent des questions à l'exposant pour recueillir plus d'éléments d'information sur la situation évoquée. ("vraies" questions et non conseils ou hypothèses déguisés) Niveaux d'analyse : groupe, personne, institution, partenaires, société, valeurs, finalités, etc.	30 à 45 minutes

PHASE 3 le temps des hypothèses

L'animateur	L'exposant	Les participants	Durée
Rappelle que l'on ne donne pas de conseils, mais que l'on émet des hypothèses. Recentre, guide, veille aux différents niveaux d'analyse. Est garant des prises de parole, du temps et de la sécurité des personnes.	Écoute	Travaillent sur l'amont et le présent de la situation évoquée. Émettent des hypothèses pour la compréhension et éventuellement pour une recherche du modifiable. Peuvent inter-réagir sur des hypothèses émises.	30 à 45 minutes

© Pascal RIBO / L'Analyse de Pratiques Professionnelles

PHASE 4 le temps de conclure

L'animateur	L'exposant	Les participants	Durée
Est garant de la consigne et du temps.	Reprend la parole et réagit à ce qu'il a entendu, dit ce qu'il veut, s'il le souhaite.	Écoutent	0 à 5 minutes

© Pascal RIBO / L'Analyse de Pratiques Professionnelles

PHASE 5 le temps d'analyse du dispositif

L'animateur	L'exposant	Les participants	Durée
Participe à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP. Fait déterminer qui sera l'animateur du prochain GFAPP.	Participe à l'analyse du fonctionnement du GFAPP.	Participent à l'analyse du fonctionnement de ce GFAPP. (Un participant anime cette phase qui sera objet d'écriture réflexive)	5 à 30 minutes
Durée totale			80 à 150 minutes

© Pascal RIBO / L'Analyse de Pratiques Professionnelles

CADRE THEORIQUE

- ⇒ le constructivisme
- ⇒ le socio-constructivisme
- ⇒ la multiréférentialité
- ⇒ l'interactionnisme / la systémique
- ⇒ l'approche compréhensive
- ⇒ l'analyse de l'activité

© Pascal RIBO / L'Analyse de Pratiques Professionnelles

MULTIREFERENTIALITE

- l'institutionnel
- le sociologique
- le psychologique
- le pédagogique
- l'historique
- l'axiologique
- le téléologique
- le psychanalytique
- le théorique
- etc.

© Pascal RIBO / L'Analyse de Pratiques Professionnelles

PREALABLES

- ⇒ démarche personnelle et volontaire de participation
- ⇒ respect de l'autre et de sa parole
- ⇒ confidentialité
- ⇒ liberté d'expression dans le cadre adopté
- ⇒ respect du fonctionnement, des règles, du rituel
- ⇒ gestion rigoureuse du temps
- ⇒ assiduité
- ⇒ régularité

© Pascal RIBO / L'Analyse de Pratiques Professionnelles

COMPETENCES

- ⇒ accepter d'être responsable de ses actes
- ⇒ accepter d'être confronté à soi, à l'autre, aux autres
- ⇒ admettre l'incertitude
- ⇒ savoir écouter
- ⇒ savoir émettre des hypothèses de compréhension
- ⇒ éviter de donner des conseils
- ⇒ renoncer à vouloir modifier l'autre
- ⇒ faire le deuil de la toute-puissance

© Patrick ROBO

L'Analyse de Pratiques Professionnelles

19

DIMENSION PARADIGMATIQUE

- 1 ⇨ Se former à et savoir analyser "sa" pratique professionnelle
- 2 ⇨ Aider l'Autre à analyser sa pratique professionnelle
- 3 ⇨ Former les autres, permettre à d'autres de se former à l'analyse de pratiques professionnelles

© Patrick ROBO

L'Analyse de Pratiques Professionnelles

20

DES QUESTIONS PREALABLES

- ⇒ qu'est-ce que l'on analyse ?
(une tâche, un acte, une action, une activité, une situation, ou un récit, un discours sur...)
- ⇒ pourquoi, pour quoi, pour qui on analyse ?
- ⇒ comment on analyse ?

© Patrick ROBO

L'Analyse de Pratiques Professionnelles

21

L'analyse de pratiques professionnelles
relève de l'**humain**,
de la **complexité**
et donc demande
prudence et clairvoyance

© Patrick ROBO

L'Analyse de Pratiques Professionnelles

22

"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

© Patrick ROBO

L'Analyse de Pratiques Professionnelles

23

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

L'EXPOSÉ

La séance a été conduite à partir d'un exposé, tel que pourrait en faire un maître-formateur dans le cadre d'une intervention en FT ou en disciplinaire.

La séance débute par une réflexion autour des obstacles, des compétences mises en jeu, et points à travailler.

Dispositif :

- une personne volontaire pour exposer.
- trois personnes en situation d'observateur : une personne observe les interactions entre exposant et public, la deuxième observe l'exposant, la troisième observe l'articulation du propos.
- 15 minutes d'exposé + questions.
- Après l'exposé, les observateurs rendent compte, puis le public intervient.

Thème de l'exposé :

projet en arts-plastiques en GS de maternelle.

ARTICULATION DES PROPOS :

1) énoncé précis du thème : projet, durée, objet

outil : transparent

2) énoncé du plan :

- intérêt personnel
- intérêt pédagogique
- intérêt en inter-disciplinarité,

outil : transparent

3) émergence du projet :

a) le projet de l'enseignant est relié au projet d'école :

- Exploitation de la petite galerie, rencontre avec des artistes, sensibilisation des enfants à l'art contemporain, éducation du regard et formation de l'esprit critique.

- Domaine d'activité : vivre ensemble, sensibilisation à l'altérité. Le projet s'inscrit dans la construction de la personnalité.

b) Ce projet est né d'une contrainte extérieure :

- commande ministérielle : faire un atelier de pratique artistique avec une exposition officielle

4) élaboration du projet :

- partenariat avec l'artiste : trouver un point de rencontre entre la créativité de l'artiste et les exigences pédagogiques de l'enseignant.

Objectif : faire un livre portrait, en partant des auto-portraits de la classe. La première séance a été conduite avec l'artiste : Isabelle Marsala. Le dispositif a été élaboré conjointement avec l'artiste. L'artiste est impliqué dans l'élaboration pédagogique à travers la résolution de problèmes matériels : choix de l'espace de travail(1/2 classe), choix du matériel à se procurer en fonction du projet plastique.. A ce stade là ce n'est pas le projet de l'enfant, c'est le projet de l'adulte.

5) émergence du projet de classe :

A l'issue de cette première séance, une fois l'artiste parti, un projet interdisciplinaire est conçu par la maîtresse, prévoyant : les domaines d'activités, les compétences à travailler, les objectifs MAIS ce projet se modifiera et se construira avec les enfants. Il faut donc prévoir dans cette préparation initiale des espaces de parole pour les enfants.

(Rappel de la pédagogie de situation en arts plastiques : exploration, recherche par rapport à la consigne, aux contraintes, aux règles de jeu.)

Il y aura donc une appropriation du projet initial par les enfants, et donc modification, évolution. Exemple : le livre des portraits, partant des auto-portraits réalisés avec l'artiste, la classe a construit un véritable livre : présentation du texte par rapport à image, mise en forme, recherche de rimes, recherche d'un titre, couverture réalisée avec des photos d'enfants à partir d'une situation-problème qui était celle de la mise en couleur des dessins d'une part, et de la contrainte temps d'autre part : il fallait aller vite pour couvrir la surface.

Conclusion : réaliser un tel projet présente de nombreuses difficultés; cela demande beaucoup de disponibilité. Il faut accepter une remise en question du dispositif initial.

QUESTIONS DU PUBLIC À L'ISSUE DE L'EXPOSÉ :

Les questions posées par le public ont porté sur des points matériels :

- la durée d'un tel projet
- le financement (l'agrément, les classes APAC, la DRAC)
- l'organisation du vernissage (point fondamental car en dépend la situation de communication finale du projet.) Le vernissage permet la rencontre de l'artiste, des institutionnels, des parents, des enseignants , des enfants, d'autres écoles. C'est un point extrêmement important. Il faut en gérer l'organisation matérielle : affiches, invitations, problèmes de locaux.

POINTS IMPORTANTS POUR LA RÉUSSITE D'UN EXPOSÉ (À PARTIR DE L'EXEMPLE DE L'EXPOSÉ):

- Poser des indices de légitimité : « je suis capable de le faire dans un domaine aussi pointu parce que j'ai une formation ». Lucienne passe du « je » au « nous » pour poser cette légitimité (l'école est présente derrière le nous pour asseoir le projet.)
- S'adapter au public : Lucienne a proposé des projets pouvant s'adapter au cycle II aussi bien qu'au cycle III, en arts plastiques.
- Être authentique, se montrer convaincu dans ses propos.
- Être attentif à la posture la gestuelle accompagnant le propos.
- Utiliser un fil conducteur, par exemple la chronologie, afin d'illustrer, de rendre vivant l'exposé.
- Utiliser des techniques pour soutenir l'attention de l'auditoire : reprise de propos d'enfants dans l'exposé de Lucienne, provocation (« ce n'est pas tellement le projet de l'enfant au départ, c'est surtout le projet de l'enseignant »)
- Ne pas hésiter à faire état des valeurs auxquelles on est attaché, auxquelles on croit, que l'on essaie de faire passer : comme l'altérité
- Choisir des outils pertinents: tableaux, transparents
- Installer son cadre quand on peut: Lucienne avait affiché dessins et peintures aux murs avant l'exposé
- Prélever des indices de l'intérêt du public : les regards, le fait qu'il y ait peu de prises de notes
- Ne pas négliger la conclusion, qui reprend l'essentiel de l'exposé

INVENTAIRE DE SITUATIONS

☺ Animer quoi en formation?

Discussion autour d'un thème

Retour de stage, vécu professionnel

Accompagnement PE1 par thème, par cycle

Animation de circonscription

Retour de stage de formation : personnes ressources

☺ Animer en réunion

Conseils de cycles, de maîtres, d'école

Réunion entre pairs (association d'enseignants pour organiser des actions culturelles, fournir une banque de documents...)

LES OBSTACLES RENCONTRÉS

- ☺ Public rétif, immobilisme, hostilité
- ☺ Conditions matérielles
- ☺ Durée
- ☺ Légitimité ou non de l'IMF
- ☺ Prises de pouvoir
- ☺ Contenu de la réunion, relations entre les personnes, les rôles identifiables, prescrits
 - Leaders positifs ou non
 - Le désagréable
 - Les apartés
- ☺ Répartition des temps de parole

LES OBJECTIFS À ATTEINDRE

- ☺ Un public à conquérir
- ☺ Une légitimité à installer
- ☺ Un moment et un lieu à trouver
- ☺ Un public hétérogène à prendre en compte
- ☺ Des différences de statut des intervenants à définir

UNE DES TECHNIQUES EN GROUPES DE FORMATION À L'ANIMATION : L'ANIMATION D'UN DÉBAT

- ☺ Sujet : les IMF, le pouvoir et les collègues
- ☺ Animateur : Irène
- ☺ Déroulement :
 - expose le sujet, le resitue
 - distribue la parole
 - intervient peu (par choix) mais réfléchit
 - redonne la parole très vite après l'avoir prise
 - relance
 - recentre le débat
 - conclut
- ☺ Analyse
 - rôles déterminés rapidement
 - beaucoup d'interventions mais respect des tours de rôles et de la parole de chacun

-interventions de 2 ordres : personnelles et professionnelles

-difficulté de définir la relation entre pouvoir et savoir

-entrée proposée par l'intervenant (« pourquoi êtes-vous IMF ? ») a permis à chacun de prendre sa place

Attention cette technique avec un public de PE risque de générer des moments de silence que l'animateur doit s'attendre à gérer

-respect de l'ordre chronologique des temps de parole c'est accepter que le débat soit faussé

-choisir d'intervenir ou pas

-animer c'est avoir un plan. Pour ce débat là, il est en 2 parties :

Question personnelle aux stagiaires : pourquoi êtes-vous IMF ?

Question pour revenir à la préoccupation du débat : Quelles relations entre pouvoir et savoir.

DEUX ASPECTS :

- Essayer d'imaginer ce que peuvent faire les personnes qu'on représente
- Débat.

JEU DE RÔLE PROPOSÉ : ÉVALUATION LORS D'UNE VISITE.

1^{ER} GROUPE : ENTRETIEN ENTRE UN MF ET UN(E) PE2 QUI A MENÉ LA CLASSE À LA BAGUETTE AVEC UNE SÉANCE TRÈS DIRIGÉE MAIS MANQUANT DE SENS ET ASSEZ ACCROCHÉ À SA POSITION.

Présentation d'une séance en sciences : la respiration. (niveau CM)

Question du MF : - qu'est-ce que les enfants ont appris ?

- Dans quelle progression le PE2 place-t-il sa séance ?
- Pourquoi les élèves n'ont-ils pas fait de manipulations ?
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour vérifier (le petit exercice donné aux élèves) ?
- comment acquérir ces connaissances ?
- Tous les enfants se sont-ils intéressés ?

Conclusion : Références aux IO ; Conseils : revoir le contrat entre le maître et l'enfant, une équipe d'école,

la différence entre pratique de classe et contenu ; l'accueil, les rituels.

2^{ÈME} GROUPE : ENTRETIEN ENTRE UN MF ET UN(E) PE2 DONT LA SÉANCE S'EST DÉROULÉE DANS UN DÉSORDRE IMPRESSIONNANT ET QUI N'ENTEND PAS LA CRITIQUE, JUSTIFIANT LE BRUIT PAR DES CHOIX PÉDAGOGIQUES

Présentation d'une séance de lecture en maternelle

Questions du MF : - Comment avez-vous vécu cette séance ?

- Diverses questions concernant le chahut des enfants.

Conclusion : Réfléchir sur sa pratique (outil : le portfolio)

3^{ÈME} GROUPE : ENTRETIEN ENTRE UN MF ET UN(E) PE2 QUI VISIBLEMENT ÉCOUTE D'UNE OREILLE DISTRAITE ET NE RÉPOND PAS VRAIMENT AUX SOLlicitATIONS DU MF QUI VEUT LE FAIRE S'AUTO ANALYSER.

Présentation d'une séance de psychomotricité en maternelle

MF : propose : « un retour sur ce que vous venez de présenter aux enfants et à moi-même ; comment vous sentez-vous dans ce stage ? Comment vous sentez-vous avec les enfants ?

Cibler les activités

L'objectif de la séance

Séquence sur un long terme

Séance à l'intérieur d'une séquence

Comment vous y êtes vous pris ?

Qu'ont fait les élèves à part la ronde ?

Qu'ont fait les enfants avec leur corps ?

Conclusion : IO ; mettre l'enfant au cœur des apprentissages ; comment évaluer si les élèves sont disponibles ?

4^{ÈME} GROUPE : ENTRETIEN ENTRE UN MF ET UN(E) PE2 QUI PRÉSENTE UN TRAVAIL MINIMUM NOTAMMENT SANS CAHIER JOURNAL NI FICHE DE PRÉP. PRÉSENTATION D'UNE SÉANCE DE MOTRICITÉ FINE EN MATERNELLE : LA CARTE AU PÈRE NOËL

MF : propose un petit bilan de ce qui s'est passé ce matin

un retour sur le moment de l'accueil

le moment des rituels

les consignes à la fin des rituels pour le début des activités

un moment de retour sur les consignes

la fiche de préparation

un bilan le soir ?

dans quel domaine d'activité ça peut s'inscrire ?

Conclusion : le MF montre son travail à elle, mentionne les IIO.

DÉBAT :

Le dispositif lui-même : les qualités et les défauts.

Les qualités :

On se prend au jeu

Thème qui préoccupe de préférence (on voit défiler tous les types de problèmes)

Rôles caricaturaux sont ciblés davantage sur les PE2

Si on le proposait aux PE2 ; ça serait peut-être l'inverse.

Les défauts :

Jouer, ça n'est pas être.

Dans ce qu'on vient de voir, chaque fois, les PE ont des attitudes difficiles. Est-ce que dans la situation réelle on agit ainsi ?

Est-ce que l'entretien apporte vraiment quelque chose au niveau de son évolution ?

Au moment de l'entretien : une ouverture ; un autre possible ; tout peut mûrir après...

Interrogation sur la part de pouvoir du MF.

QU'est ce que c'est : bien faire son travail de MF ? Il y a très peu de temps pour l'entretien.

Dans la réalité, les MF sont attendus, le PE a des questions. Il y a deux types de visites :

l'une avec des questions

l'autre avec l'évaluation (situation de l'inspecteur)

INTRODUCTION :

invitation à l'analyse

la posture : attitude corporelle ; posture ; gestuelle.

Tutoiement et vouvoiement (rapport de pouvoir ou distance ? rapport de l'âge ? marque de respect ? le mieux est de poser la question.)

Évaluateur ou formateur ?

Problème de relation à l'enfant ; les enfants ont-ils appris ?

Préambule

Différencier l'observation du temps de conseil et d'entretien

Distinguer visite formative et visite certificative

1 QU'EST CE QUE L'OBSERVATION ?

"L'observation c'est ce qui permet de prendre le temps de comprendre pour nous donner le temps de conclure"

Comprendre c'est : * établir des faits de manière assez descriptive

* éviter les procédures de jugement et d'évaluation

⇒ mettre en réserve ses interprétations

⇒ appréhender tout un réseau d'indices d'observation

La rigueur de l'observation doit permettre de différencier le regard et l'interprétation possible.

2 LES ENJEUX DE L'OBSERVATION

L'observation , c'est un outil.

a) Définitions d'auteurs

Elles sont très différentes les unes des autres car les buts , les objectifs de chaque auteur sont différents :

- « Constatation attentive des phénomènes, sans volonté de les modifier, à l'aide de moyens d'investigation et d'étude appropriés à cette constatation. » DE LANDSHEERE Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation
- « Concentration de l'attention informée et méthodique sur un objet (un être , un fait) pour en saisir les conditions, le déroulement et le sens ». MUCCHIELLI L'observation psychologique et psychosociologique. P 96
- « Dans ce mode de connaissance, les savoirs sont le produit d'une relation directe, concrète, localisée. Le matériel de réflexion est créé et constaté dans le vif de l'action. Les savoirs résultent de la relation entre le monde observé et la personne qui observe. Quelqu'un ou quelques uns essaient d'y voir clair, d'en dire quelque chose. De conceptualiser et de généraliser à partir du particulier. Il y a mise en rapport d'éléments singuliers, une saisie de ce qui les rassemble . Il y a l'engagement du dedans et le recul du dehors , en mouvement continu. Les faits sont fatalement simplifiés par une représentation partielle et complexifiés par une mise en relation avec d'autres faits. Ainsi, les connaissances sont relatives à celui qui les construit, à l'univers dont elles sont détachées. Elles sont conditionnelles, conjecturales . » R.C.KOHN Les enjeux de l'observation p 22
- « Observer est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations ». DE KETELE Observer pour éduquer p27

- « On peut définir ainsi la démarche d'observation : l'observation est une opération de prélèvement et de structuration des données façon à faire apparaître un réseau de significations . »
M. POSTIC et JM DE KETELE Observer les situations éducatives

b) Nos pratiques : quelques témoignages du groupe

* Grille critériée.(cases à cocher)

* Tableau à remplir au cours de l'observation avec quelques repères identifiés au préalable: chronologie, durée des activités, activités des enfants, comportement de l'enseignant, organisation (espace, matériel)

D'autres repères : place de l'ATSEM, des éléments de l'interaction enseignant / enfant , des transcriptions de corpus (consignes du maître, ses interventions verbales, des réponses des enfants , leurs réactions)

Des remarques: questions de l'enseignant , questions à poser ou à se faire poser par le PE.

Remarque: distinguer situation de visite et le PA.(en PA le contexte est connu et posé par l'observateur lui- même, on est dans l'accompagnement et l'implication de notre classe et de nous-mêmes)

c) Problèmes posés :

Objectivité / subjectivité

L'objectivité existe -t- elle ?

Objectivité / objectivation

L'objectivation c'est construire une démarche rigoureuse qui nous permet de transformer en objet ce que l'on est en train d'observer.

Cela suppose \Rightarrow d'instaurer une distance

de se donner les moyens de réfléchir sur ce que l'on voit

de pouvoir retenir des traces de notre observation

Comment établir les faits de manière objective?

* Identifier et choisir les éléments objectifs à observer \Rightarrow quels sont les faits **pertinents** ?

ex. temps réel d'une activité (à opposer à temps perçu, temps vécu)

* Travailler sur des critères d'observation \Rightarrow quelles sont les **constantes** pour nous ?

ex.: Le sens de l'activité. Les apprentissages réels. Les gestes professionnels en situation.

Le bruit en rapport ou non avec l'activité.

* Construire un consensus de nos représentations (modèles théoriques, représentations implicites)

* Prévoir une préparation commune avant l'observation (dans le cas d'une observation à 2)

! Ne pas oublier cependant le contexte spécifique (l'école, le public, l'enseignant remplacé...)

3 LES TYPES D'OBSERVATION.

a) L'observation globale, ouverte.

b) L'observation clinique ou armée.

C'est une observation systématique où l'observateur sait ce qu'il cherche à repérer (indicateurs identifiés et pertinents)

⇒ cela suppose une réflexion préalable.

Cette observation nous permet de diriger et maintenir notre regard sur ce qui se déroule. Une grille d'observation peut avoir été élaborée

⇒ cela suppose une confrontation avec nos modèles d'analyse qui orientent notre compréhension.

La grille répond à une logique classificatoire

et un répertoire de comportements.(la durée, les actions de l'enseignant, les réactions des enfants...)

pour construire des catégories.

La rigueur consiste à faire un travail de construction pour passer de catégories implicites à des catégories explicitées .

C'est le travail d'objectivation.

⇒ **Réfléchir à quels sont les critères pertinents pour tous**

quels sont les critères que JE considère comme pertinents.

⇒ **Réfléchir et échanger entre pairs.**

Accompagnement

*A propos de
l'accompagnement*

© Patrick ROBO 1

Accompagnement

DISPOSITIFS DE
FORMATION ACCOMPAGNANTE

COACHING RÉSEAU D'ENTRAIDE TEAM BUILDING

CAHIER DE ROULEMENT TUTORAT

GROUPE D'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES COMPAGNONNAGE

ACCOMPAGNEMENT Etc.

© Patrick ROBO 2

Accompagnement

L'ACCOMPAGNEMENT...

*"C'est nouveau...
ça vient de sortir"*

Coluche

© Patrick ROBO 3

Accompagnement

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.

© Patrick ROBO 4

Accompagnement

CONNOTATIONS

L'ACCOMPAGNEMENT

c'est...

© Patrick ROBO 5

Accompagnement

CONNOTATIONS

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

© Patrick ROBO 6

Accompagnement

DEFINITION

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

© Patrick ROBO 7

Accompagnement

*"Plutôt que de lui
donner le poisson,
apprends-lui à pêcher..."*
Proverbe chinois

© Patrick ROBO 8

Accompagnement

ACCOMPAGNER, C'EST...

"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". Mireille Cifali

© Patrick ROBO 9

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

© Patrick ROBO 10

Accompagnement

DES 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 ...

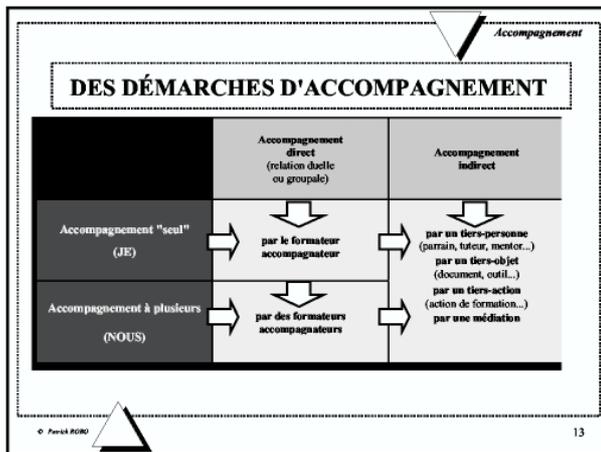
© Patrick ROBO 11

Accompagnement

DES 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 avec – celui qui a conscience de ses difficultés dont :
 - celui qui ose l'exprimer ;
 - celui qui n'ose pas l'exprimer ;
 - celui qui n'a pas conscience de sa difficulté et dont l'entourage en a parfois conscience...
- > un **enseignant qui souhaite améliorer, modifier sa pratique**
- > un **enseignant qui souhaiterait poursuivre une recherche**
- > un **enseignant en quête d'une nouvelle qualification**
- > ...

© Patrick ROBO 12



Accompagnement

DES DISPOSITIONS

DES DISPOSITIFS

Quelles dispositions nécessaires ?

Quelles dispositifs possibles ?

© Patrick RINGE 14

Accompagnement

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
tuteur
stages
formation-action
etc.

© Patrick RINGE 15

Accompagnement

DES COMPÉTENCES POUR UN ACCOMPAGNEMENT

clarifier

proposer

écouter

aider à décider

orienter

encourager

sponsoriser

reconnaître

© Patrick RINGE 16

Accompagnement

CINQ REPÈRES POUR UN ACCOMPAGNEMENT

Un projet

Une durée limitée

Une demande authentique

La liberté des acteurs

Une extériorité de l'accompagnateur

Gérard Weil 17

Accompagnement

"Mieux vaut être seul que mal accompagné..."

Pierre GRINGORE

© Patrick RINGE 18

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

CRESAS,
On n'enseigne pas tout seul. A la crèche, à l'école, au collège,
Paris, INRP, 2000.

LE BOUEDEC G. et al.,
L'accompagnement en éducation et formation, Un projet impossible ?,
Paris, L'Harmattan, 2001.

Cahiers pédagogiques :
n° 390 : «*Peut-on être conseiller pédagogique ?*»
n° 393 : «*Accompagner, une idée neuve en éducation*»

© Patrick RORO 19

QUELS CONTENUS DE L'ACCOMPAGNEMENT DES T1, T2 ?

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

© Patrick RORO 20

QUELLE COHERENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT DES T1, T2 ?

ACCUEIL MERCREDIS FILÉS STAGE « 1 » STAGE « 2 » T.2

IUFM → T.1 → T.2 → F.C

et les LISTES COMPLEMENTAIRES ?

© Patrick RORO 21

VERS UNE CHARTE DE L'ACCOMPAGNEMENT DES T1, T2 ?

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 Etre à l'écoute du formé	Ne pas se restreindre dans les questions (il n'y a pas de "question bête") 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
Garantir ensemble un lien et un temps adéquats pour l'entretien	
Formuler avec le TI des pistes de travail (contrats) qui serviront de guides pour le suivi	Participer à l'élaboration d'un contrat et l'accepter.
Proposer des contacts avec des personnes-ressources	

Extrait du site <http://crdp.ac-reims.fr/en/>

© Patrick RORO 22

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 ?

© Patrick RORO 23

LES COMPTES RENDUS ET RAPPORTS DE VISITES

DOMINIQUE BROUSSAL
Intervention du 20 03

PROPOSITION DE FONCTIONNEMENT :

ECRIT :

15 minutes : à la première personne, faire un récit de la visite (expérience) que vous avez effectuée, ou à laquelle vous avez assistée.

MUTUALISATION :

Lecture des écrits pour ceux qui le souhaitent.

EVALUATION ENTRE NOUS.

Echanges sur les pratiques observées :

→ Mots clés que nous employons.

LES ENTRETIENS :

- retour des observateurs
- compléments acteurs

RÉDACTION / MUTUALISATION / DÉBAT

Contrainte de l'observation ; format de rapport ? ; quels cadres ?

QUESTIONS POSÉES :

- Est-ce que l'entretien fait partie de la validation ?
- Qu'est-ce qui fait qu'on ne valide pas un stagiaire ?

DÉBAT :

Principales remarques :

- Objectif de départ : rassurer, aider à mettre des mots sur des pratiques
- Jeu de questions-réponses : à la fin on fait répéter.
- richesse d'une visite à deux (l'observation est complémentaire)

- certains MF valident avant l'entretien dans le but de rassurer le, la PE et de faire ensuite un entretien qui sera plus formatif ; d'autres MF pensent que l'entretien fait partie de la validation.
- On ne valide pas un stagiaire si les enfants sont en danger :
 - racisme
 - physique
 - mots (non respect de l'enfant ; vexer l'enfant)
 - Est-ce que je pourrai lui confier mes élèves ?
 - les élèves n'apprennent rien.

DISPOSITIF

- Ressemblances et disparités dans les rédactions des rapports.
- Chaque groupe (4 personnes) lit plus ou moins 5 rapports.
- 45 minutes : lecture et échange.
- 45 minutes : mise en commun.
- 30 minutes : bilan.

LES RUBRIQUES DU RAPPORT UNE PAR UNE.

1. DESCRIPTION SUCCINCTE DE LA (LES) SÉANCE(S) OBSERVÉE(S).

Un seul rapport ne respecte pas la consigne.

2. PRÉPARATION ET ORGANISATION DU TRAVAIL.

Un seul rapport concerne la séance observée. En général, un état des lieux, parfois un début d'analyse.

3. L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES.

Repérage de l'activité réelle des élèves ; le négatif passe souvent par l'implicite ; importance de la trace écrite.

4. LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ.

En général , prise en compte des élèves en difficulté.

Un seul rapport supprime la rubrique.

5. LE STAGIAIRE DANS LA CLASSE.

Allusion au climat de la classe ; relation/contact avec les élèves ; rythme ; activité de l'enseignant ; état affectif du stagiaire.

6. L'ENTRETIEN.

Un seul rapport fait état du ressenti du stagiaire. Evocation de la capacité d'analyse du P.E. Proposition de remédiation par le P.E.

Dans cette rubrique, le formateur tente peut-être de montrer la réussite de l'entretien.

7. CONCLUSION.

Un seul rapport sur neuf rapports est sans conseil. Une conclusion de visite s'apparente à un inventaire de pistes de travail.

LA RÉDACTION DU RAPPORT.

- Modalités d'énonciation (utilisation du « je » dans un rapport).
- Formulations subjectives ou modalisées par rapport aux points négatifs (emploi des verbes : semble, paraît...utilisation du conditionnel) ; l'utilisation de la modélisation (il semble...) devient significative dans les points qui posent problème.
- Le négatif passe souvent par l'implicite.
- Les visites qui posent problème donnent des rapports qui posent problème.
- Objectivité : difficulté d'être juste.
- Dans les rubriques « Analyse », mélange entre le factuel, le conseil et le normatif.

NOS QUESTIONS :

- Pour qui est rédigé le rapport (stagiaire ou institution) ?
- Différence entre rapport selon qu'il s'agit d'une visite évaluative ou formative ?
- Respect du cadre (contrainte de place, choix des rubriques) ?
- Rapports dactylographiés plus lisibles, plus crédibles ?

Le contexte :

- la durée (instructions IA)
- le moment de l'entretien : l'entretien a-t-il lieu juste après l'observation, ou est-il différé (de retour à l'IUFM)
- à quel moment de l'année scolaire a lieu l'entretien
- à quel moment du stage
- le lieu de l'entretien : dans la classe avec des supports et références directes pour faciliter l'évocation, ou hors classe
- problème de la communication en général : problème de la confidentialité, y a-t-il des présents dans la classe ? (ATSEM, enfants en autonomie, 2 IMF)
- cadre plus général : l'école qui facilite ou pas la visite, milieu bienveillant ou hostile au maître formateur, statut du PE2 (c'est un remplaçant, qui doit peut-être tenir compte des commandes du titulaire)
- type d'évaluation : formative ou certificative
- statut du formateur aux yeux du stagiaire: IMF dont l'expertise professionnelle a été validée, mais mandaté par l'IUFM
- problèmes des personnes réelles : le PE et son histoire individuelle , jeune, âgé, hommes, femmes, niveau de classe

L'entretien lui-même :

- Quel rituel pour entrer en communication ?
- Prise en compte des questions de territoire : de quoi a-t-on le droit de parler ? comment se préparer à entrer sur le territoire de l'autre ? quand va-t-on pouvoir donner des conseils ? quels signaux ou indices donne le stagiaire ? peut-on et doit-on séparer personne privée et professionnelle ?
- Situation de communication codée (cf. photocopie + tableau)
- Maîtrise des techniques d'entretien
- Aide à l'évocation

- Explicitation des pratiques incorporées dans des routines
- Nécessité de réfléchir à des régulations, des validations afin de préserver la face de l'autre, peut-être choisir de ne pas dire, de ne pas tout dire, euphémiser.

TRAVAIL SUR UN SCRIPT D'ENTRETIEN :

Il s'agit d'un extrait d'entretien portant sur une séance d'EPS en maternelle GS en janvier.

Les problèmes soulevés:

- pas de référent commun pour le groupe puisque pas d'observation de la séance.
- Pas de non-verbal ni de para-verbal, donc l'analyse est purement linguistique.

La technique de travail choisie :

1. lire l'entretien
2. se répartir des éléments du corpus :
 - types de questions de l'IMF
 - articulation entre l'énoncé de l'IMF et de la PE2
 - peut-on repérer dans l'énoncé de l'une et l'autre des principes d'action ?

Types de questions de l'IMF (pages 1 et 2):

- 1) Une amorce large d'évocation sans focaliser sur la séance de sport.
- 2) La séance de sport étant la préoccupation de la stagiaire, l'IMF repart d'un élément donné par la PE2 : classe difficile, problèmes d'autorité
- 3) Recentrage de l'IMF, qui établit le contrat : on va parler d'une séance de sport et de la question de l'autorité
- 4) Analyse des objectifs et des préparations de la PE2.
- 5) L'IMF reprend en écho le ressenti de la stagiaire.
- 6) Recentre sur l'autorité, et la gestion du groupe car c'est le souci principal de la PE2.
- 7) Questions précises.
- 8) Remarques de l'IMF en écho aux propos de la stagiaire.

Peut-on repérer dans l'énoncé de l'une et l'autre des principes d'action :

La PE2 semble avoir le principe d'action suivant : l'enseignante a un objectif (le saut) et doit par un guidage serré (contrainte), conduire les élèves à cet objectif. Elle perçoit que l'on peut s'appuyer sur l'activité ou les propositions des enfants, mais essentiellement dans un but d'enrôlement, de motivation du groupe.

Tandis que l'IMF s'appuie sur un principe d'action différent. Elle met en place un dispositif, laisse les enfants interagir librement avec ce dispositif, puis les fait verbaliser, et c'est à ce moment seulement qu'elle pointe parmi les réponses des enfants, l'objectif qui sera précisément celui de la séance.

Les principes d'actions de l'une et de l'autre transparaissent assez lisiblement dans l'entretien.

CAHIER DE ROULEMENT

Dans la perspective de la préparation en amont du stage, les participants ont reçu une lettre dans lequel il était demandé à chacun de m'adresser par retour de courrier (de préférence par courrier électronique) "*LA question qu'il se pose quant au thème du stage : Maître Formateurs d'adultes*".

(NB : il s'agissait de **LA question principale** qui habitait alors chacun quant à la partie de son métier relative à la formation d'adultes.)

J'ai réuni ces questions dans un cahier avec des colonnes pour y apporter des réponses et ce "cahier de roulement" a été mis à disposition des participants tout au long du stage afin que ceux qui le souhaitaient puissent répondre à certaines questions et/ou réagir à des réponses apportées. Ce cahier a roulé et a recueilli un certain nombre d'écrits regroupés ci-après après avoir été anonymés.

Peu de réponses ont été apportées cette fois-ci... Manque de temps ? Oublis ? Technique peu habituelle ? Questions trop difficiles ? Consignes peu claires ? Passage à l'écriture délicat ? etc. Peu importe, l'objectif étant de découvrir cette technique et cet outil possiblement au service de l'accompagnement et de la réflexivité. Cf la "Fiche-Guide Cahier de roulement" en Annexe

P. Robo

LES QUESTIONS ET DES ÉLÉMENTS DE RÉPONSES

1/ COMMENT TRANSMETTRE LES VALEURS DE L'ÉCOLE LAÏQUE EN RESPECTANT LES DEMANDES DE L'INSTITUTION?

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<p>Bonne question !</p> <p>Etre au clair avec les I.O. Ne jamais se trahir ⇒ résister aux pressions... des collègues, des parents...</p> <p>Quel vœux pieux ? mais il me paraît fondamental de se poser la question !</p> <p>Y aurait-il contradiction ?</p>	

2/ COMMENT ÊTRE PLUS DANS LA FORMATION QUE DANS L'INFORMATION ET LE TÉMOIGNAGE?

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<p>Après l'après-midi du 13 mars, quelle place pour la formation, pour l'information, pour le témoignage ?</p> <p>Etre au clair avec nos objectifs interroger le sujet, provoquer des questions... savoir écouter, discerner des besoins et proposer au besoin d'y répondre ultérieurement.</p> <p>Ne serait-ce pas les PE2 qui ne voient pas toujours la formation au milieu de l'information ?</p> <p>Pour certains on sera en formation pour d'autres en information.</p> <p>Oui mais... On leur demande de permettre aux élèves d'être acteurs, auteurs de leurs apprentissages et nous ? Comment nous y prenons-nous pour que les PE construisent en co-construisant leurs savoirs pédagogiques... leur savoir faire.</p> <p>Bonne réponse !</p>	

3/ TOUT CE QUI CONCERNE L'ENTRETIEN POST-VISITE (ET ÉVENTUELLEMENT LE COMPTE RENDU QUI LUI SUCCÈDE) ?

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<p>Réfléchir à votre posture. A la relation que nous avons au pouvoir.</p> <p>Etre au clair avec nos choix pédagogiques, éthiques, philosophiques.</p>	<p>Oui mais faut-il les imposer ?</p>

4/ N'Y A-T-IL PAS PARFOIS UN TROP GRAND DÉCALAGE ENTRE LA THÉORIE APPORTÉE PAR LES COURS DE L'I.U.F.M. ET NOTRE PRATIQUE DE CLASSE? (LA RÉALITÉ DU TERRAIN)

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<p>C'est pourquoi les PE demandent plus de PA.</p> <p>Cette année, avec les GAP et la possibilité de travailler en cours avec les IUFM? Ce problème-là a été en partie gommé... en tous cas cela a donné du sens à la fois à notre pratique et à la fois à la théorie "dispensée" par le prof de maths.</p> <p>Expérience à renouveler l'an prochain.</p>	

5/ THÈME DE LA RELATION HUMAINE ENTRE FORMATEUR ET FORMÉ MAIS POUR AVOIR PLUSIEURS FOIS CONSTATÉ LA DIFFICULTÉ DE COMMUNICATION SUR UN PLAN PROFESSIONNEL AVEC CERTAINS STAGIAIRES, DU FAIT PEUT-ÊTRE DE MA PART, D'UN MANQUE DE DISCERNEMENT PAR RAPPORT À LEURS ATTENTES AFFECTIVES (C'EST LE SEUL MOT QUI ME SEMBLE CONVENIR), JE SOUHAITERAIS VRAIMENT QUE L'ON PUISSE DÉBATTRE DE CE PROBLÈME SI DANS LE GROUPE CETTE QUESTION CONCERNE PLUSIEURS COLLÈGUES ?

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<p>Oui... Où est la limite ? du personnel et du professionnel.</p> <p>Jusqu'où pouvons-nous aller dans les questions qu'on leur pose, dans nos attentes.</p>	

6/ QUELLES GRILLES D'OBSERVATION UTILISER POUR OBSERVER DES SÉQUENCES ? INTERVENIR OU PAS PENDANT QU'UN STAGIAIRE PREND LA CLASSE ? COMMENT GARDER LE "CONTRÔLE " DE SA CLASSE PENDANT UN STAGE DE PRATIQUE ACCOMPAGNÉE ?

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<p>A travailler pendant le stage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervenir je ne pense pas sauf évidemment en cas de danger par les enfants/le PE (quelque soit le danger) - Garder le contrôle c'est à dire ? - Personnellement, je n'interviens jamais si il n'y a pas danger pendant qu'un PE fait classe, cela déstabilise et ôte de la crédibilité de maître vis à vis des enfants. 	

7/ COMMENT PARVENIR À RÉPONDRE À DES BESOINS DE FORMATION CLAIREMENT IDENTIFIÉS PAR LES FORMATEURS MAIS PAS PAR LES FORMÉS ?

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<p>Comment parvenir à répondre aux besoins de formation en étant identifié comme besoins de formation par les formés mais pas par les formateurs ?</p> <p>Par de la communication, un va et vient entre les deux : formés/formateurs.</p> <p>Développer nos qualités d'écoute.</p> <p>D'accord avec ça, communiquer et identifier derrière les mots des PE leurs besoins réels (parfois, ils n'en ont pas conscience...)</p> <p>Ex : Parfois des enfants inattentifs et occupés à autre chose sont simplement des enfants à qui "on ne donne pas à manger" ⇒ contenu trop simple ?, objectif mal défini ?, dispositif mal adapté ?...</p>	

8/ COMMENT NE PLUS ÊTRE UN "CONSEILLER" MAIS DEVENIR UN "ACCOMPAGNATEUR" ?

En réponse, réaction, interrogation...	En écho...
<p>Une piste : lister les PE que l'on a en FT ?</p> <p>D'accord avec ça.</p> <p>Y'a du boulot !!</p>	

PAROLE LIBRE

Des collègues IMF, ayant participé l'an dernier à un stage de maîtres formateurs, souhaitent vivre une suite...

-L'organisation du stage a la marque de Patrick Robo : « On ne se sent bien dans un groupe qu'à partir du moment où l'on s'y sent utile ».

-La dynamique de groupe est créée dès le premier jour par Patrick Robo (présence forte au niveau du cadrage institutionnel aussi bien qu'au niveau philosophique...)

-Sentiment de frustration : par manque de temps, certains sujets n'ont pu être approfondis. On aurait pu faire le choix d'explorer moins de champs, mais de façon plus complète.

-Place de Dominique Broussal : Animateur (et, ou) participant. Sa position n'a pas été clairement annoncée et est restée du domaine de l'implicite (dommage !) Ceci nous renvoie à la posture de celui qui prend la parole, ou du formateur.

-Est-ce que dans le cadre d'un stage formation de formateurs, on pourrait imaginer un dispositif de formation-action, où chacun participerait à l'élaboration des contenus et à la gestion de l'animation ?

-Les apports du stage ayant été très riches, peut-on imaginer un groupe de travail sur les objectifs de formation ? GFAPP ou autre.

-Le cahier de roulement a été très peu visité . Pourquoi ? La question reste posée...Les questions ont été demandées par Patrick Robo en amont du stage. Est-ce qu'elles correspondaient vraiment à un besoin des stagiaires ???

-Le projet d'écriture personnel a gêné certains participants, ce qui pose le problème :

- * des pratiques innovantes

- * du changement des pratiques pédagogiques

-Les apports multiples permettent de trouver ce qui convient le mieux à chacun.

-Un regret est exprimé : pour certains pas assez de pratiques (manque de visites)

-Nous repartons transformés du stage : la rigueur du cadre institutionnel a permis à chacun de pouvoir s'exprimer librement.

« Merci à tous ! Je me demandais si je ne me trompais pas de métier, mais vous en avez tellement bien parlé ! Maintenant, je ne sais pas si je suis faite pour être IMF, mais j'ai envie de le faire ! » JOELLE

« L'opinion éclairée permet bien sûr d'accepter, mais aussi de refuser. » DOMINIQUE B.

BILAN SUR LES CONTENUS

*** Notes de 1 à 4 ***

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

DIFFERENTES SEANCES DE LA SESSION	Utilité du sujet (1 à 4)	Apport théorique (1 à 4)	Apport pratique (1 à 4)
Echanges pré-stage			
Présentation du stage			
Présentation des participants			
Emergence des mots clés du stage			
Lancement du document de stage			
Concept et panorama de l'analyse des prat.			
L'analyse des prat. par l'auto-confrontation			
Le portfolio du formateur			
Techniques d'animation devant un groupe			
Techniques d'animation jeu de rôle			
L'observation de l'acteur en situation			
Le concept d'accompagnement			
Cahier de roulement			
Powerpoint au service de la communication			
Les comptes rendus et rapports de visite			
L'analyse de pratique par le G.F.A.P.P.			
L'analyse de prat. par étude de cas			
L'oral dans l'entretien de visite			
L'écriture du projet éducatif personnel			
Document de session			
Documentation et BCD			
Activités libres à l'initiative des participants			
Bilan et suivis de session			
Repas coopératif			
Satisfaction des attentes/contenus			
Réinvestissements possibles en matière d'organisation			
Impression générale/contenus			

Remarque sur la partie quantitative de ce bilan :

13 bilans ont été restitués mais beaucoup de cases n'ont pas été renseignées par un grand nombre de "répondeurs".

De ce fait les résultats obtenus par le dépouillement ne sont pas représentatifs.

Donc cet aspect quantitatif n'est pas publié ce qui peut être regretté et/ou regrettable.

Ceci ne nuit pas pour autant à la perception globalement positive de cette formation mais empêche de mener une analyse *a posteriori* de l'ingénierie mise en œuvre quant aux contenus.

P.R.

Expression libre

- Envisager un stage en utilisant davantage les compétences ou les "incompétences" des stagiaires (prendre à tour de rôle le rôle d'animateur sur un point précis, soit pour se former, soit pour informer).
- Si les deux premiers jours j'étais mal à l'aise, le fait d'avoir mis un cadre* par le Quoi de neuf, nous a permis de nous connaître et pour moi ce stage a été très riche et j'y ai trouvé ma place. Le contenu très riche et varié m'encourage à pousser mes réflexions et avoir un regard "tout neuf" sur le métier d'IMF. Et pourquoi pas ? De travailler avec des collègues motivés, passionnés par le métier, poussés par la recherche, quel bonheur ! *même si parfois il est difficile de remettre la parole à plus tard (pas ou peu de spontanéité).
- Prolonger le stage en approfondissant certains contenus (élaborer en commun la grille de stage, stage à la carte).
- Quelques matinées trop longues : pas de participation des stagiaires, exposé frontal.
- Interventions des participants au cours du stage.
- Je suis venue pour me poser des questions. La plupart restent en suspens (j'ai quelques embryons de réponses tout de même). En tout cas, je suis convaincue que le métier d'IMF est passionnant. J'ai rencontré des gens "ouverts". Ils sont tous dans une dynamique de travail, d'échanges, de formation, qui me manquent un peu dans mon école. Il est temps pour moi d'oser franchir le pas et accepter cette nouvelle fonction. Un merci aux stagiaires, aux formateurs pour leur enthousiasme, leur professionnalisme. Pour moi ce vendredi marque la fin du stage mais le début d'autre chose. Que du bonheur en somme !!



BILAN SUR L'ORGANISATION

*** Notes de 1 à 4 ***

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

Calculs sur 13 bilans exprimés

LES ASPECTS DU STAGE	1	2	3	4
Lettre de pré-stage			10	3
Communications pré-stage par Internet		1	7	5
Pochette et document d'accueil			6	5
Accueil			3	9
La grille emploi du temps		1	3	8
Modulation de la grille			4	8
Respect des horaires			5	3
Mise en œuvre du document de session			5	8
Petit matériel			5	7
Affichages			7	6
Les ordinateurs		3	8	1
La BCD			8	4
Service photocopies		1	4	7
Partage des responsabilités			2	11
L'animation générale			6	7
Temps de régulation			6	6
Travaux de groupes			2	11
Repas coopératif			2	10
Salles de travail			4	9
Vécu / Travail			4	10
Vécu / Relationnel			1	12
Satisfaction des attentes / organisation			7	6
Réinvestissements possibles en matière d'organisation			5	6
Impression générale			4	10
<i>totaux</i>		6	118	172
<i>pourcentages</i>		2,02%	39,86%	58,10%

Expression libre

- Ravie d'avoir vécu cette aventure avec le groupe, tout le groupe. Je n'ai pas trouvé de réponse. Je n'en cherchais pas vraiment. J'ai eu des éclairages : ça me fait découvrir des chemins que je n'avais pas repérés. Je vais m'y aventurer. Merci à tous.
- Stage à reproposez en modifiant certains contenus. Penser à une co-élaboration à ce niveau.
- Stage à reconduire, même plus court, mais chaque année. Il me semble important pour des formateurs de se rencontrer pour échanger, mutualiser, faire un travail sur des techniques, des contenus pédagogiques, didactiques...
- Stage qui a permis de RE-FLECHIR !
- Stage très convivial.
- Sensation de "frustration" (le mot est trop fort...) sur certains sujets qui auraient, à mon avis, nécessité davantage de temps. Peut-être regrouper les plages prévues en fin de journée sur demi-journée (trop peu de temps de travail réel durant ces plages)
- Le stage m'a beaucoup apporté au niveau réflexions personnelles sur ma propre pratique ; sur ma propre analyse en classe ; en relation avec le PE ; avec les autres. Les échanges entre les différents participant ont été très très riches.

Remarque sur la partie quantitative de ce bilan :

13 bilans ont été restitués mais toutes les cases du tableau n'ont pas été renseignées par tous les participants, ce qui fausse en partie les statistiques. Les cases restées vides n'ont pas été comptabilisées.

Les pourcentages sont relatifs au total de chaque colonne par rapport au total de toutes les colonnes.



PISTES POUR UNE SESSION ULTÉRIEURE DE FORMATION DE FORMATEURS : **« LE MÉTIER D'IMF »**

Voici quelques éléments que nous avons avancés lors du bilan du vendredi matin, concernant un prochain stage.

Tout d'abord, il nous paraît important de nous retrouver régulièrement (une fois par an), de constituer une communauté de réflexion. Pris par les exigences de notre métier, les contraintes des modulations qui ne nous permettent pas forcément de nous rencontrer au sein même de nos écoles, nous éprouvons cette nécessité d'échanger sur nos pratiques : pratiques de classe, pratiques de formateurs. Ce type de stage nous en offre l'opportunité.

NOUS APPRÉCIONS LE CADRE INSTITUTIONNEL QUE POSE UN TEL STAGE, CE QU'IL AUTORISE OU PRODUIT :

- climat de confiance
- sécurité
- libération de la parole
- respect.

Il semble important à certains qu'un animateur en régle le fonctionnement (cf. le rôle essentiel qu'a joué Patrick).

DIFFÉRENTS THÈMES POURRAIENT ÊTRE ABORDÉS À L'OCCASION D'UN PROCHAINE SESSION :

- GFAPP
- Explicitation de pratique, ingénierie de séance
- Elaboration de vidéos à visée formative, de fiches de préparation, ou de progressions
- Travail sur l'entretien post-visite (en doublettes + vidéos)
- Réalisation de retranscriptions à partir de vidéos
- Effectuer des séances en doublettes (2 enseignants, 2 classes, un même objectif), et analyser les différences et points communs
- L'accompagnement des T1, T2
- Approfondir les thèmes de ce stage
- Se familiariser ou se perfectionner avec l'outil informatique (Marc)

DES ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX :

☞ L'inscription au stage pourrait être conditionnée par l'engagement à animer ou co-animer une demi-journée de stage, sur un thème choisi en accord avec l'équipe.

☞ Une rencontre préalable (avant stage) serait l'occasion d'élaborer collégialement la grille de stage.

☞ Se connaître déjà permettrait de s'essayer en confiance à des techniques d'animation.

- ALTET, M. *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994.
- Idem*, "Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser", dans PAQUAY, L., , M. ALTET, E. CHARLIER et Ph. PERRENOUD (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, de Boeck, 1996, p. 27-40.
- ARDOINO, J. *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation : Pratiques de formation (analyse)*, Paris, Université Paris VIII, 1993.
- AUMOND-BERLENCOURT C., *Innovez ! de l'injonction à l'accompagnement organisé*, ESP, 1992.
- BALINT M., *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1960.
- BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D., *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine, NADOT Suzanne :
- *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan – 2000.
 - *Les enseignants entre plaisir et souffrance* – PUF 2001.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., et D. FABLET. *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- 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.
- CIFALI, M. *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.
- CRAP. "Analysons nos pratiques professionnelles" *Cahiers pédagogiques*, n° 346, Paris, CRAP, 1996.
- 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
- DUCROS P. et FINKELSZTEIN D., *L'école face au changement*, Grenoble, CRDP et MEN, 1986.
- FERRY G., *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1971.
- FERRY G., *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod, 1983.
- J. DONNAY, E.CHARLIER, *Comprendre des situations de formation, formation de formateurs à l'analyse*, De Boeck, Bruxelles, 1990.
- 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.

- LEVINE J., MOLL J., *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, E.S.F., 2000.
Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, 1996.
- LEVINE J., MOLL J., *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, E.S.F., 2000.
- PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001, 224 p.
- PERRENOUD, Ph. "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : Analyse des pratiques et prise de conscience", dans PAQUAY, L., M. ALTET, É. CHARLIER et Ph. PERRENOUD (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, de Boeck, 1996, p. 181-208.
- ROGERS C., *Le développement de la personne*, Paris, DUNOD, 1996.
- SCHÖN D.A., *Le praticien réflexif*, Éditions Logiques, 1996.
- VERMERSCH P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1994.
- VERMERSCH, P. et MAUREL, M. (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1997.
- Watzlawick P., BEAVIN JH, JACKSON D., *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.
- WIEL G., *Sortir du mal-être scolaire - Promouvoir la fonction accompagnement*, Saint-Etienne, Chronique sociale, 2000.

REVUES

- Cahiers pédagogiques : « *Analysons nos pratiques professionnelles* », n° 346, Paris, CRAP, 1996.
- Cahiers pédagogiques : « *Peut-on être conseiller pédagogique ?* » n° 390
- Cahiers pédagogiques : « *Accompagner, une idée neuve en éducation* » n° 393
- Revue pédagogique du Ministère de l'Éducation du Québec :
Vie pédagogique 111, avril-mai 1999 Dossier : **Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession**
- INRP, revue Recherche et formation pour les professions de l'éducation, n° 35 – 2000 : formes et dispositifs de la professionnalisation. Dans ce numéro, voir notamment l'article de Philippe PERRENOUD, « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? », suivi d'une bibliographie.
- " *Je est un autre*", revue de l'Association des groupes de soutien au soutien (A.G.S.A.S.) dirigée par Jacques Lévine, 2, place du Général Koenig 75017 Paris, France.

ATTITUDE : L'*attitude* s'oppose à la *posture* qui est une manière momentanée de se tenir, plus ou moins forcée, bizarre, éloignée de la contenance habituelle et qqf. peu convenable.

PSYCHO-PHYSIOL. Position du corps guidée et contrôlée par la sensibilité posturale et orientée en vue de la perception et de l'action (d'apr. LAFON 1963).

ACTION : Opération d'un agent (animé ou inanimé, matériel ou immatériel) envisagée dans son déroulement; résultat de cette opération :

L'**action** est l'application du mouvement à quelque chose.(J. BOUCHER DE PERTHES, *De la Création*)

COMPÉTENCE :

A.— Aptitude d'une autorité publique à effectuer certains actes.

B.— Capacité que possède une personne de porter un jugement de valeur dans un domaine dont elle a une connaissance approfondie. *Compétence professionnelle*

CAPACITÉ *P. métaph.* [En parlant de l'esprit] Aptitude à contenir, à recevoir :

[Souvent avec un déterminant indiquant le siège ou la nature ou le domaine d'application de la capacité] Aptitude à faire quelque chose.

CLINIQUE (Démarche), adj. et subst. fém.

[Par opposition. à la méthode psychanalytique] Qui repose sur l'observation des symptômes physiques :Méthode de diagnostic par l'observation directe, et sans l'aide des moyens de laboratoire

PSYCHOL. Observation directe du malade par l'analyse approfondie de son comportement dans différentes situations. *Clinique armée.* Clinique associée à la méthode des tests (d'apr. *Psychol.* 1949).

SOCIOL. Observation de petits groupes de sujets et de situations individuelles (d'apr. FOULQ-ST-JEAN 1962).

PSYCHANALYTIQUE, MÉD., PSYCH., PSYCHOL. Qui concerne la psychanalyse

Qui consiste en une psychanalyse. Synonyme. *analytique, thérapeutique, traitement*

ACTIVITE Caractère de ce qui est actif ou de l'être envisagé sous le rapport de son pouvoir ou de sa volonté d'agir; exercice ou manifestation concrète de ce pouvoir.

[En parlant de l'homme ou de ses facultés]

Au sing. Déploiement actuel du pouvoir ou de la volonté d'action efficace :

PHILO. [En parlant de l'esprit humain] Exercice spontané ou voulu des facultés naturelles.

Anton. *passivité* :

PSYCHOLOGIE Science qui étudie les faits psychiques.

SYNT. *Psychologie classique, moderne, traditionnelle; psychologie appliquée, pure, théorique; laboratoire, méthodes, recherches, traité de psychologie.*

A. [Toujours avec un déterminant.] Science qui étudie des faits psychiques particuliers.:

Science qui étudie les faits psychiques selon une théorie particulière, avec une méthode particulière. Un examen psychiatrique, pour être complet, porte, avant tout, sur l'observation directe, par les procédés de psychologie clinique

B. Connaissance du comportement, des pensées, des sentiments humains; aptitude à les connaître.

C. Ensemble des manières de sentir, de penser, d'agir, caractéristiques d'une personne, d'un groupe ou d'un type de personnes ou d'un personnage de fiction.

D. Étude, description des manières de sentir, de penser, d'agir, caractéristiques d'une personne, d'un groupe ou d'un type de personnes ou d'un personnage de fiction.

SIGLES

AIS	Adaptation et Intégration Scolaire
AGIEM	Assemblée Générale des Instituteurs de l'Ecole Maternelle
APAC	Atelier de Pratiques Artistiques et Culturelles
APIPE	Actions Pédagogiques Intégrées au Projet d'Ecole
APR	Ateliers de Pratiques Réflexives
CNAM	Centre National des Arts et Métiers
DESCO	Direction de l'Enseignement SCOLAIRE
FT	Formation Transversale
GAP	Groupe d'Approfondissement de la Pratique
GAPP	Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles
GEASE	Groupes d'Entraînement à l'Analyse de situations éducatives
GEAPP	Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Pratiques Professionnelles
GFAPP	Groupe de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles
GP	Groupes de Parole
GSAS	Groupes de Soutien au Soutien
PA	Pratique Accompagnée

PEG	Projet Educatif Global
PEP	Projet Educatif Personnel
PI	Pédagogie Institutionnelle
SAP	Séminaires d'Analyse de Pratiques
SASCO	Séminaires d'Analyse de Situations de Communication
SCAPE	Séminaires Cliniques d'Analyse de Pratiques Educatives
SAPEA	Séminaire d'Analyse des Pratiques d'Enseignement et d'Apprentissage

http://zeus.inalf.fr/tlf.htm	Trésor Langue Française Informatisé
http://www.schoolnet.ca/nis-rei/f/mentorat/	Mentorat
http://www.mentoratquebec.org/mentorat.php	Mentorat
http://agora.unige.ch/sed-cifali	Mireille CIFALI
http://mapage.noos.fr/agsas/	AGSAS - Jacques LEVINE
http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/	Jacques NIMIER
http://www.bretagne.iufm.fr/analyse-pratiques	IUFM de Bretagne
http://www.grex-fr.net/	Pierre VERMERSCH
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud	Philippe RERRENOUD
http://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm	Analyse réflexive
http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/	Vie pédagogique

Grille de stage	p 1	
Savoir construire et faire fonctionner des dispositifs d'alternance (extrait)	p 4	P. PERRENOUD
L'analyse de pratiques professionnelles	p 6	P. ROBO
Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité PISTES vol2 n°1 mai 2000	p 11	
L'analyse de pratiques professionnelles - un dispositif de formation accompagnante -	p 20	P. ROBO
Fiche guide pour cahier de roulement	p 44	P. ROBO
Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation. Circulaire N°2001-150 DU 27-7-2001 - MEN - DESCO A10 - DES Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche N°32 du 6 septembre	p 47	
Bilan sur les contenus	p 60	
Bilan sur l'organisation	p 61	
Recette du "Vin d'Or"	p 62	P. ROBO

LUNDI 10	MARDI 11	JEUDI 13	VENDREDI 14
<p style="text-align: right;"><i>B205</i></p> <p>ACCUEIL OUVERTURE Présentation des participants Présentation du stage</p>	<p>Quoi de neuf ? <i>B205</i></p> <p>L'A.P.P. par</p>	<p>Quoi de neuf ? <i>B205</i></p> <p>L'A.P.P. par</p>	<p>Quoi de neuf ? <i>B205</i></p> <p>Technique d'animation</p>
<p>Organisation pratique Partage des responsabilités Préfiguration des visites</p>	<p>l'autoconfrontation à partir de vidéos <i>(Dominique BROUSSAL)</i></p>	<p>le G.F.A.P.P. <i>(PR)</i></p>	<p>par le jeu de rôle <i>(Christian VIDIELLA)</i></p>
<p>Le MF et la formation d'adultes ? <i>(Patrick ROBO)</i></p>	<p>suite</p>	<p>suite</p>	<p>suite</p>
REPAS	REPAS	REPAS	REPAS
<p>Concept & Panorama</p>	<p>Le portfolio du</p>	<p>Technique de communication</p>	<p>L'observation</p>
<p>de l'Analyse de Pratiques Professionnelles <i>(PR)</i></p>	<p>Formateur <i>(Alain DECROU)</i></p>	<p>et d'animation devant un groupe <i>(Marie-Thérèse CHEMLA)</i></p>	<p>de l'acteur en situation <i>(Carole ASDIH)</i></p>
<p>Activités autonomes d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique</p>	<p>Activités autonomes <i>A225</i> d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique</p>	<p>Activités autonomes <i>A225</i> d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique</p>	<p>Activités autonomes <i>A225</i> d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique</p>

LUNDI 17	MARDI 18	JEUDI 20	VENDREDI 21
Quoi de neuf ? B205	B205	Quoi de neuf ? B205	Quoi de neuf ? B205
	Visites de PE2	Les comptes rendus	L'A.P.P. par
Le concept d'accompagnement (PR)	en stage le MF en entretien (en doublettes)	et rapports de visites (DBr)	le G.F.A.P.P. (PR)
suite	suite	suite	suite
REPAS	REPAS	REPAS	REPAS
A111			
Powerpoint au service de la communication	suite	L'A.P.P. par l'autoconfrontation	L'A.P.P. par étude de cas
(PR)		à partir de vidéos (DBr)	(CV)
	suite		Présentations sous Powerpoint
Activités autonomes A111 d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique	A225	Activités autonomes A111 d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique	Activités autonomes A111 d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique

LUNDI 24	MARDI 25	JEUDI 27	VENDREDI 28
Quoi de neuf ? B205	Quoi de neuf ? B205	Quoi de neuf ? B205 Les comptes rendus et rapports de visites	Quoi de neuf ? B205
L'oral dans	Technique de communication		BILAN :
l'entretien en visite (MTC)	et d'animation devant un groupe (MTC)	Bilan de stage : Parole libre	CONTENUS ET ORGANISATION
suite	suite	suite	suite
REPAS	REPAS	REPAS	REPAS 12h30
L'écriture du Projet Educatif	L'écriture du Projet Educatif	Pistes pour une session ultérieure de formation de formateurs : « le métier d'IMF »	Reprise de classes dans les écoles
Personnel (DBr et CV)	Personnel suite (DBr et CV)	FINALISATION des documents du stage (CV)	
Activités autonomes A225 d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique	Activités autonomes A225 d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique	Activités autonomes A225 d'écriture, lecture/documentation, mutualisation, informatique	

Savoir construire et faire fonctionner des dispositifs d'alternance

On vise là, chez les formateurs, des compétences d'ingénierie. Elles trouvent déjà à s'exercer à l'échelle du plan de formation, puisque c'est lui qui règle l'alternance des lieux et des temps de formation, notamment le rapport entre temps de terrain et apports théoriques. Dans une formation construite sur le mode de la *juxtaposition* entre des temps longs de cours théoriques ou méthodologiques (années, semestres entiers) et des temps moins nombreux, mais aussi longs, de stages, les contraintes didactiques qui pèsent sur l'articulation théorie-pratique sont sans commune mesure avec celles qui existent – il y en a toujours – lorsque les mêmes unités de formation thématiques et les mêmes équipes de formateurs gèrent à la fois les temps de terrain et les temps de travail à l'institut de formation, comme c'est le cas de la formation genevoise des enseignants primaires (Perrenoud, 1996 b, 1998 b). C'est au niveau du plan de formation que se définit le format des unités de formation et une politique d'articulation théorie-pratique. C'est là aussi que des unités spécifiques d'intégration des savoirs, d'exploration des problèmes professionnels, d'études de cas, d'analyse de la pratique ou d'aide méthodologique au travail sur le terrain peuvent être définies. Certaines institutions y ajoutent des dispositifs de suivi ou de supervision des étudiants. C'est aussi au niveau des plans de formation que se définit en partie le rôle des **formateurs praticiens**. Supposons qu'on le définisse comme suit :

- a. Pousser le stagiaire à expliciter ses attentes, ses projets, ses représentations préalables.
- b. Verbaliser ses propres modes de pensée et de décision, même intuitifs.
- c. Ne pas jouer la comédie de la maîtrise, faire entrer dans les coulisses de l'action.
- d. Exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes.
- e. Se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle.
- f. Accepter la différence comme irréductible, ne pas vouloir que l'autre vous ressemble.
- g. Prendre les erreurs de l'un ou de l'autre comme occasions de progresser.
- h. Renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle.

De telles attentes (Perrenoud, 1994), si elles sont formulées par un centre de formation, auront, on peut l'espérer, certaines incidences sur les pratiques des formateurs de terrain. Elles n'ont de sens, cependant, que si les pratiques de formateurs du centre sont mises en cohérence. Donc, ici encore, on ne peut penser les compétences du formateur permanent sans expliciter la conception de l'alternance et de la division du travail qui sous-tend l'ensemble du plan de formation.

Le plan crée des *espaces-temps de formation* dont le fonctionnement n'est pas entièrement prescrit. Pour les investir et y faire fonctionner divers dispositifs, il reste de nombreuses options à prendre, qui relèvent aussi d'une forme d'ingénierie de formation. Chez les formateurs qui fonctionnent comme des enseignants, cette ingénierie sera *didactique*, au sens habituel du mot : aménagement du contrat, de la transposition, de la planification didactiques. Lorsqu'on construit des compétences, cette ingénierie portera sur des dispositifs *spécifiques*.

Ces dispositifs varient selon la facette des compétences qu'on veut travailler. Par exemple, pour travailler l'habitus et les dimensions les moins conscientes de l'action professionnelle, le formateur a intérêt à maîtriser tout ou partie des **dispositifs** suivants :

1. La pratique réflexive, comme outil permanent d'autoformation modélisé et soutenu par les formateurs.
2. L'analyse des pratiques en groupe, comme occasion de mettre des mots sur des gestes professionnels et d'identifier des régularités dans l'action la moins réfléchie.
3. L'observation mutuelle comme méthode de renvoi à un *alter ego* d'une image non jugeante, mais détaillée et sans complaisance, de ce qu'il fait vraiment.
4. Le questionnement et l'écoute des usagers comme source de prise de conscience.
5. L'écriture clinique, comme forme de mise à distance de situations de travail mise en forme et narrée de sorte à en dégager les enjeux et les mécanismes sous-jacents.
6. La vidéoformation comme trace plus complète, mais moins construite et interprétative de l'action.
7. L'entretien d'explicitation comme mode d'accès à la pensée implicite, au non réfléchi, à une forme d'inconscient pratique.
8. L'histoire de vie comme retour sur les expériences et les itinéraires dont le praticien est le produit.
9. La simulation et les jeux de rôles comme approximations de situations de travail, sans le risque et avec des arrêts sur image pour l'analyse.
10. L'expérimentation et l'expérience, à partir d'une tradition de la psychologie sociale, pour identifier et observer certains mécanismes.

On en trouvera le détail ailleurs (Perrenoud, 1996 c). Cette liste n'épuise pas les compétences nécessaires pour faire fonctionner des formations en alternance. Pour travailler les dimensions éthiques, relationnelles ou plus techniques, il faut inventer et animer d'autres dispositifs.

Philippe PERRENOUD

L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

UN DISPOSITIF AU SERVICE DE LA FORMATION

- 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 (milieu 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). (...) II [le P.E. stagiaire] **doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement.**"¹*

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) :

¹ : mis en gras par l'auteur.

"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." ¹

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 ?

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.

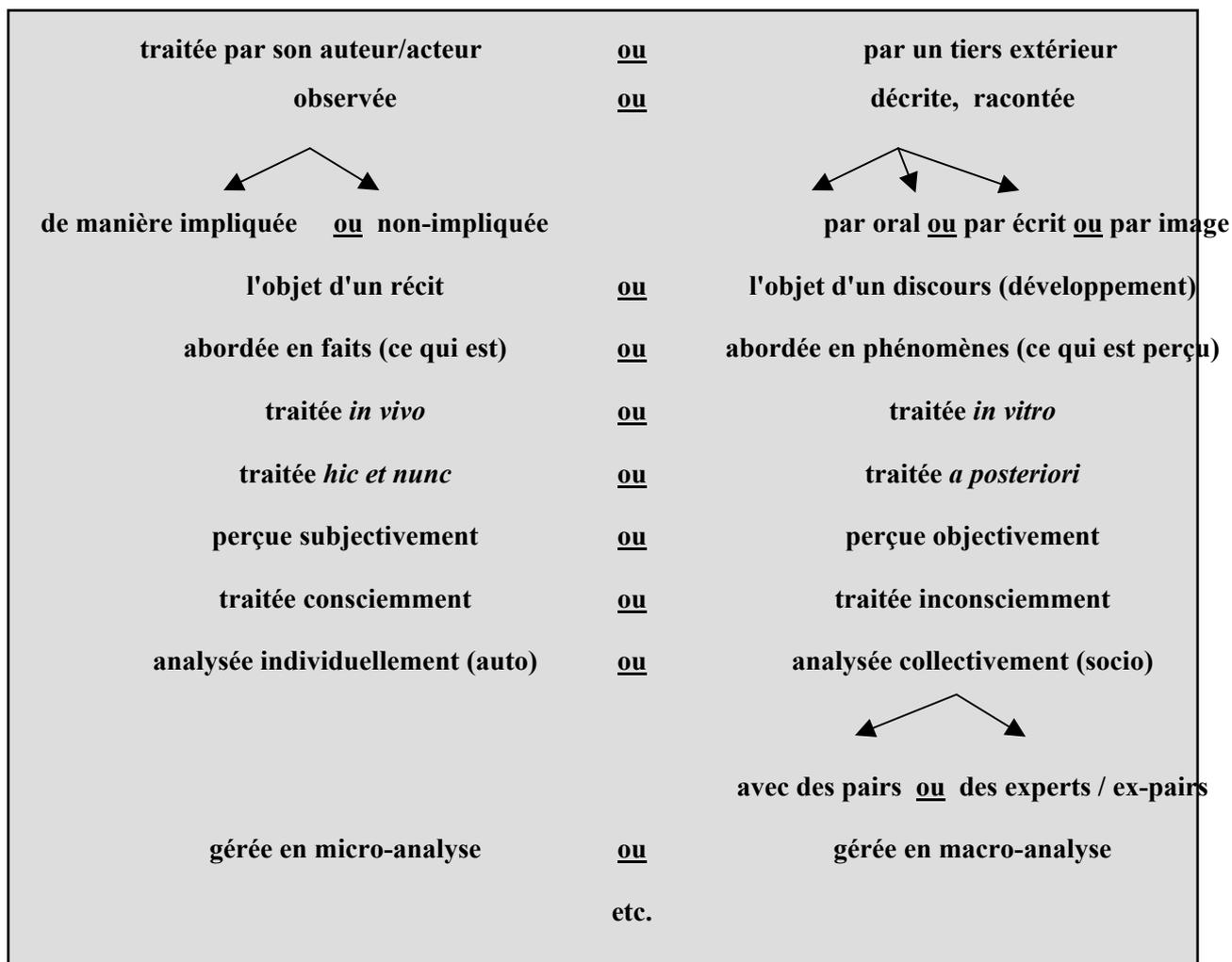
Dans un deuxième temps, j'indiquerai sans commentaire et de manière non exhaustive, une série de modalités "repérées" ou "annoncées" comme étant de l'APP ; chacune d'elle méritant une approche particulière pour ne pas en rester à des représentations plus ou moins imprécises, voire erronées :

- | | |
|-----------------------------|--|
| ▪ 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 - GSAS - SASCO |
| ▪ Ecriture clinique | ▪ Etc. |
| ▪ Histoires de vie | |

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-dessous¹.

¹ : Lecture selon l'horizontale de ce tableau

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, 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**.

"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

Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité

Yves Clot¹, Daniel Faïta², Gabriel Fernandez ³, Livia Scheller⁴ 1 Professeur de psychologie, clot@cnam.fr

CNAM, Paris, 41 rue Gay Lussac 75005 Paris.

2 Maître de Conférences en sciences du langage. DF@wanadoo.fr

Université de Provence, Av. R. Schuman, 13620 Aix en Provence.

3 médecin du travail fernandez@cnam.fr

SNCF, Ateliers du Moulin Neuf, 60230 Chambly.

4 chargée de recherches scheller@cnam.fr

CNAM, Paris, 41 rue Gay Lussac 75005 Paris.

Dans la meilleure tradition ergonomique (Daniellou, 1996; Teiger, Laville, 1991; Leplat, 1997), les méthodes de connaissance associent de façon diversifiée les protagonistes d'une situation de travail à son analyse. L'expertise seulement " externe " a été légitimement critiquée. Dans la perspective que nous adoptons en clinique de l'activité nous cherchons à comprendre la dynamique d'action des sujets. C'est pourquoi nous choisissons de faire, avec les collectifs de travailleurs, une co-analyse qui mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation. À partir d'enquêtes menées dans l'industrie automobile et agro-alimentaire, dans le secteur de la santé et des transports ferroviaires (Clot, 1995, Clot, 1999 a), de la distribution du courrier (Clot, Scheller, 2000) et dans le secteur de la validation des acquis professionnels (Clot, Ballouard & Werthe, 1998 ; Magnier & Werthe, 1997) nous faisons ce constat : seuls ces collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leur milieu de travail. Notre tâche, à la fois plus modeste et plus exigeante sur le plan scientifique, est de seconder leurs efforts pour élargir leur propre rayon d'action, c'est-à-dire le développement de leur activité qui est l'objet même de notre recherche. Nous utilisons pour cela une méthode que nous appelons une expérimentation en autoconfrontation croisée (Faïta, 1997). Il s'agit plutôt d'une méthodologie de co-analyse que d'une simple méthode car, en plus du protocole rigoureux dont il va

être question, le cadre de l'analyse est fait des rapports entre chercheurs et collectifs dont la création est guidée par des conceptions théoriques que nous exposons ici brièvement.

1. Activité réalisée, réel de l'activité.

Plusieurs contraintes de l'activité de travail nous paraissent devoir être cherchées à partir des conflits qu'elle impose au sujet. C'est ainsi que l'ergonomie et la psychologie du travail sont parvenues à distinguer tâche et activité. La tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. À l'opposé, l'activité est ce qui se fait (Leplat, Hoc, 1983). Cependant, les analyses auxquelles nous procédons (Clot, 1999, a ; Clot & Fernandez, sous presse ; Clot & Faïta, sous presse) nous font franchir un pas supplémentaire : ce qui se fait, que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour. Or, dans cette situation, le développement de l'activité gagnante (Vygotski, 1994) est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts.

De sorte que, selon nous, le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter — paradoxe fréquent — ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Faire, c'est bien souvent refaire ou défaire. L'activité possède donc un volume qu'une approche trop cognitive de la conscience comme représentation prive de ses conflits vitaux. Or l'existence des sujets est tissée dans ces conflits vitaux qu'ils cherchent, pour s'en déprendre, à renverser en intentions mentales. L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot, 1999, a). L'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente.

2. Les genres de l'activité : une mémoire pour agir.

Nous savons combien est féconde la distinction prescrit/réel. Pour en conserver le pouvoir heuristique, nous avons dû mesurer combien cette opposition n'est pas immédiate. Pour nous, il n'y a pas d'hiatus entre la prescription sociale et l'activité réelle. Il existe au contraire, entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif. Nous désignons ce travail comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les "obligations" auxquelles parviennent, sans chercher à le faire mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du

travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite.

En fait, il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée par l'action. Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire d'actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. Reprenant une formulation de Berthoz (1997), il nous faut parler de mémoire pour l'avenir, faite d'une gamme sédimentée de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier, le tout formant, pour le professionnel de ce milieu, un canevas "prêt à agir", un moyen économique de se mettre au diapason de la situation.

Car, si ces règles communes sont contraignantes, elles sont simultanément une ressource de la vie professionnelle. Ce point est sans doute décisif pour la mobilisation psychologique au travail. Car le genre est un moyen de savoir s'y retrouver dans la situation et de savoir comment agir, recours pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles (Darré, 1994). Son adoption marque l'appartenance à un groupe et oriente l'action. C'est donc dans ce qu'il a d'essentiellement impersonnel que le genre professionnel exerce une fonction psychologique dans l'activité de chacun. Car il organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas les relations intersubjectives mais les relations interprofessionnelles en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action. Comme le remarque H. Wallon : " l'existence d'un groupe ne repose pas sur les seules relations affectives d'individus entre eux et, même si c'est le but d'un groupe d'en entretenir de telles, sa constitution même impose à ses membres des obligations définies. Le groupe est le véhicule ou l'initiateur de pratiques sociales. Il dépasse les rapports purement subjectifs de personne à personne ". C'est particulièrement le cas des groupes professionnels (Wallon, 1954/1971, p. 295).

3. Le style : s'affranchir pour se développer.

Si l'aspect normatif donne consistance et pérennité au genre, permettant à chacun d'en faire l'objet de sa propre activité normative, c'est parce qu'il est simultanément une ressource pour affronter les exigences de l'action, qu'il est aussi l'objet des ajustements et des retouches de ceux qui en font leur instrument. C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action. C'est une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques. Cependant, nous le voyons comme un double affranchissement. D'une part, affranchissement vis-à-vis de la mémoire impersonnelle. Sous cet angle, le sujet prend ses distances avec la contrainte tout en cherchant à conserver le bénéfice de la ressource, au besoin en retouchant la règle, le geste ou le mot, inaugurant ainsi une variante du genre dont l'avenir dépendra finalement du collectif. Ce faisant, c'est le développement, donc la vie même du genre, qui est assuré, car il reçoit ainsi de nouvelles attributions par recréation personnelle, évaluées puis éventuellement validées par le

collectif. D'autre part, affranchissement vis-à-vis de l'histoire personnelle. Ici, ce sont les schèmes personnels qui, mobilisés dans l'action, sont ajustés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficacité des opérations. Dans ce cas aussi, c'est par la voie du développement de sa propre expérience du genre qu'il est possible au sujet de prendre ses distances avec lui-même. Le style est donc un "mixte" qui décrit l'effort d'émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l'efficacité de son travail.

Cet affranchissement ouvre la voie au développement. Il a partie liée avec la santé, ce dont nous convainc la clinique des activités professionnelles qui nous ramène toujours à ce point : la stricte conservation de soi s'oppose à la santé tandis que l'accroissement du pouvoir d'action sur le milieu et sur soi-même la favorise. Les constructions défensives qui permettent à de nombreux travailleurs de rester "normaux" les diminuent pourtant simultanément (Clot, 1999, b), car la "normalité" est en fait l'admission d'une norme exclusive, la simple adaptation à un milieu et à ses exigences, alors que se sentir en bonne santé c'est " se sentir plus que normal " (Canguilhem, 1984).

C'est parce que les analyses que nous conduisons sont celles de quelqu'un et de lui seul à propos des moyens utilisés par tous, qu'elles peuvent enrichir à la fois le sujet et le collectif. Celui-ci ne conserve une fonction pour le sujet que s'il lui permet de faire face à la situation en développant son pouvoir d'agir personnel. Inversement, le sujet exerce une fonction dans le collectif quand il permet à celui-ci d'élargir son rayon d'action. Il existerait alors une fonction psychologique des genres sociaux comme il existerait, inversement, une fonction sociale des styles individuels. La créativité, la santé et l'efficacité du travail auraient alors des ressorts communs.

4. La méthodologie.

La méthode d'analyse de l'activité que nous pratiquons utilise l'image comme support principal des observations. Comme nous l'avons indiqué, elle vise avant tout à créer un cadre permettant le développement de l'expérience professionnelle du collectif engagé dans ce travail de co-analyse. S'il est maintenant acquis qu'il faut comprendre pour transformer, nous croyons que pour comprendre il faut transformer, si l'on cherche, comme c'est notre cas, à comprendre comment s'accroît ou diminue le rayon d'action des sujets, le développement et ses empêchements. La méthode peut alors se décrire en trois phases.

4.1. Constitution du groupe d'analyse.

Il faut commencer par un long travail d'observation des situations et des milieux professionnels afin d'en produire des conceptions partagées avec les travailleurs. Le collectif de travail est alors en

mesure de choisir le groupe qui lui paraîtra le plus représentatif pour participer au travail de co-analyse. C'est aussi ce collectif qui déterminera les séquences d'activité qui seront filmées. Nous n'avons jamais renoncé à défendre notre propre point de vue de chercheur sur les choix opérés par le collectif. Nous pensons qu'il est utile à la constitution du point de vue du collectif sur la méthodologie qu'il se fasse au besoin contre celui des chercheurs et pas simplement à côté de lui. La durée des séquences de travail à enregistrer est variable. Dans notre expérience, elle va d'un seul plan séquence de quelques minutes à plusieurs plans totalisant plusieurs heures d'une même journée de travail. Il importe de filmer chaque membre du groupe dans des situations aussi proches que possible les unes des autres, afin d'ouvrir la comparaison entre pairs sur les façons de faire.

4.2. Les autoconfrontations : la conjugaison des expériences.

La deuxième phase est consacrée aux enregistrements vidéo. Nous commençons par l'enregistrement des séquences d'activité de chaque membre du groupe, ensuite nous filmons les commentaires que le sujet, confronté aux images de sa propre activité, adresse au chercheur (autoconfrontation simple : sujet/chercheur/images). Dans un second temps, nous réunissons les membres du collectif par binômes pour filmer les commentaires adressés par l'un des deux travailleurs à son collègue, en présence du chercheur, alors qu'il est confronté à l'enregistrement du travail de son collègue (autoconfrontation croisée : deux sujets/chercheurs/images du collègue). Nous confions, autant que possible, le soin du tournage et du montage des images à une équipe de cinéma professionnelle qui participe à la recherche dès le début de l'analyse. Le matériel recueilli jusqu'à présent nous convainc que la qualité des images, des cadrages, du son et de leur montage s'avère décisive. Sans nécessairement prétendre réaliser un film, question dont la réponse est hors de portée de nos compétences, il s'agit pourtant bien d'obtenir une réelle production cinématographique. La réalisation d'un montage portant sur l'ensemble du matériel enregistré et validé par le groupe, achève cette seconde phase.

Dans la situation d'autoconfrontation simple, à l'activité de l'opérateur qui dit ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu ou ne pas faire en se voyant à l'écran, répond l'activité du chercheur qui, voulant s'assurer une bonne compréhension, en est réduit aux conjectures qui n'ont, au mieux, qu'une valeur heuristique pour conduire l'entretien. Lors de cet enregistrement, nous adoptons une position hors du cadre de l'image filmée, dans l'axe de l'objectif mais en contrechamp, afin de cadrer le sujet de face. C'est le chercheur qui assure, grâce à la télécommande du magnétoscope, le défilement des images, les retours en arrière ou les arrêts de l'image. Ce dispositif technique équivaut à ponctuer le discours du sujet adressé au chercheur, et tente de signifier au sujet que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle. Cet accès est possible parce que l'activité du chercheur s'oppose à celle du sujet dont la parole n'est pas seulement tournée vers l'objet (la situation visible) mais aussi vers l'activité du chercheur. Alors le langage, loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui (Paulhan, 1929). Nous pensons que c'est donc l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires, autrement dit

qu'il fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel (Clot, 1999 a ; Vygotski, 1934/1997).

L'autoconfrontation croisée réunit deux sujets et le chercheur. L'entretien est entièrement filmé et constitue pour chacun des deux sujets le troisième enregistrement. Nous nous plaçons aussi en contrechamp, filmant les deux sujets de face, en cadrant un peu serré. Nous présentons successivement aux deux sujets l'enregistrement de l'activité de chacun d'eux. Le chercheur sollicite systématiquement les commentaires du sujet dont on ne voit pas l'activité. Le second sujet, dont nous regardons l'activité, est alors confronté aux commentaires de son collègue. Des controverses professionnelles peuvent alors s'engager, portant sur les styles des actions de chacun d'entre eux. Les écarts stylistiques étant évalués par rapport aux formes génériques propres au groupe professionnel, ce sont alors le genre professionnel et ses variantes que les sujets font entrer dans une zone de développement. L'intervention du chercheur à l'aide de la télécommande permet d'alterner les périodes de dialogues, moments où les professionnels parlent des styles de leurs actions à partir des genres, et dès l'épuisement du dialogue, des périodes où l'attention est portée sur l'activité filmée, moments où les sujets voient les genres à partir des styles de leurs actions. Nous pensons que l'attribution d'une télécommande au commentateur, en lui conférant le pouvoir de ponctuer l'entretien à sa convenance, facilite pour le chercheur la conduite de cette alternance, car il est toujours difficile de juger sur l'instant de la saturation du dialogue. Nous interprétons ces moments de développement comme une prise de conscience au sens où Vygotski dit qu'elle est une généralisation : " percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport avec lui. " (Vygotski, 1934/1997).

4.3. Extension du travail d'analyse au collectif professionnel.

À partir de l'ensemble du matériel filmé, la dernière phase est une présentation du montage au collectif qui se remet au travail d'analyse. Il se produit ce qu'on peut appeler une percolation de l'expérience professionnelle, mise en discussion à propos de situations rigoureusement délimitées. Un cycle s'établit entre ce que les travailleurs font et ce qu'ils en disent, et, pour terminer, ce qu'ils font de ce qu'ils disent. Dans ce processus d'analyse, l'activité dirigée "en soi" devient une activité dirigée "pour soi". Nous cherchons à réfracter l'activité des membres du collectif pour créer une sorte de détachement du genre où elle s'accomplit d'habitude et le rendre ainsi visible. Si le style est une réévaluation, une accentuation et une retouche des genres dans l'action et pour agir, l'analyse du travail favorise alors l'élaboration stylistique pour revitaliser le genre. C'est l'enseignement que nous tirons de nos expérimentations.

5. Conclusion

Nous présentons donc ici une méthodologie d'analyse du travail qui prend la forme d'une activité réflexive du collectif sur son propre travail. Cette méthodologie privilégie l'augmentation du pouvoir de ces collectifs de transformer les buts, les moyens et les connaissances de leur activité professionnelle. Nous pensons qu'en secondant de cette manière l'activité réflexive de ces collectifs, nous augmentons aussi le pouvoir de notre propre activité de connaissance.

Du coup, notre approche ne saurait se définir comme un simple attachement à l'expérience vécue. Au contraire, la dynamique de la vie subjective est liée au pouvoir de se détacher de son expérience afin que celle-ci devienne un moyen d'accomplir d'autres expériences. Vygotski définissait ainsi la conscience : l'expérience vécue d'une expérience vécue (Vygotski, 1934/1997). Si l'on suit ce point de vue, la prise de conscience n'est donc plus la découverte d'un objet mental, inaccessible auparavant, mais la redécouverte — la re-création — de cet objet psychique dans un contexte nouveau qui le "fait voir autrement". Bakhtine indique que comprendre c'est penser dans un contexte nouveau (Bakhtine, 1984). Elle n'est pas la saisie d'un objet mental fini mais son développement : une reconversion qui l'inscrit dans une histoire inaccomplie. L'expérience passée est ainsi promue au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future. C'est dans ce transit entre deux situations, dans ce déplacement du vécu qui, d'objet, devient moyen, que ce même vécu se détache de l'activité, devient disponible pour la conscience, s'enrichit des propriétés du nouveau contexte. Prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le "re-vivre" et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente. C'est redécouvrir ce qu'il fut comme une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non-réalisées qui n'ont pas cessé d'agir pour autant. C'est reconnaître le réel comme l'intégrale des bifurcations possibles de l'action.

C'est pourquoi, dans les dialogues professionnels que nous organisons, le dernier mot n'est jamais dit, le dernier acte jamais accompli. Dans de pareilles circonstances, notre but est de retrouver, à partir des images de ce qui a été fait et de ce que les professionnels disent de ce qu'ils ont fait, ce qui aurait pu être fait. Pour cela, nous avons besoin d'une conceptualisation nouvelle de l'activité : l'activité n'est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le "réalisé" n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique. Elle seule peut rendre compte du cours inattendu d'un développement mais aussi de ses impasses, éventuellement "mises en souffrance". On mesure alors à quel point cette activité réflexive, telle que nous la proposons ici, est faite d'exercices stylistiques qui permettent de prendre conscience de ce qu'on fait au moment même ou l'on s'en défait pour éventuellement le "refaire".

L'autoconfrontation croisée, indissociable d'une clinique de l'activité, est au centre du renouvellement que nous proposons en analyse du travail. Mais elle est aussi une contribution à une approche de la santé comme pouvoir d'action du sujet sur son milieu et sur lui-même (Clot, 1999, b).

Bakhtine M. (1984). Esthétique de la création verbale. Gallimard, Paris.

Berthoz A. (1997). Le sens du mouvement, Editions Odile Jacob, Paris.

Canguilhem G. (1984/1966). Le normal et le pathologique. Paris : PUF.

Clot Y. (1995). Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. La Découverte, Paris.

Clot Y. (1999, a). La fonction psychologique du travail, Presses Universitaires de France, Paris.

Clot Y. (1999, b). Le normal et le pathologique en psychologie du travail. Communication au Colloque G. Canguilhem, Ecole Normale Supérieure de Cachan.

Clot Y., Ballouard C., Werthe C. (1998). La validation des acquis professionnels : nature des connaissances et développement. Rapport pour le Ministère de l'Education nationale, CNAM, Paris.

Clot Y., Faïta D. (sous presse). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler, n°4.

Clot Y., Fernandez G. (sous presse). Mobilisation psychologique et développement du "métier", In G. Lemoine (Ed.) Traité de psychologie et des organisations, Dunod, Paris.

Clot Y., Scheller L., Caroly S., Millanvoye M., Volkoff S. (2000). Le travail du genre professionnel, comme contribution à la genèse de l'aptitude. Rapport intermédiaire.

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

Darré JP. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In J.-P. Darré (Ed.), Pairs et experts dans l'agriculture, pp. 15-29, Erès, Toulouse.

Faïta D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles. Champs Visuels, 6, pp. 75-86.

Leplat J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Paris : PUF.

Leplat J., Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Cahiers de psychologie cognitive, 3/1, pp. 49-63.

Magnier J., Werthe C. (1997). Parler et écrire sur le travail. Enjeux personnels, enjeux sociaux : les candidats à la validation des acquis professionnels. Education Permanente, 133, 12-24.

Paulhan F. (1929). La double fonction du langage. Félix alcan, Paris.

Teiger C., Laville A. (1991). L'apprentissage de l'analyse ergonomique du travail, outil d'une formation pour l'action, Travail et emploi, 47, 53-62.

Vygotski L. (1930/1995). Psychisme, conscient, inconscient (F. Sève, trad.). Société Française, 51, pp. 37-52.

Vygotski L. (1934/1997). Pensée et langage (F. Sève, trad.). Troisième édition. La Dispute, Paris

Wallon H. (1954/1971). Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant. Enfance, numéro spécial, 287-297.

L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

- UN DISPOSITIF DE FORMATION
ACCOMPAGNANTE -

Patrick ROBO²

PRAXIS

Les métiers d'enseignant, de directeur d'école, de conseiller pédagogique, de psychologue, de psychopédagogue³ **et de formateur** ne sont pas simplement des métiers techniques, encore moins mécaniques. Ce sont des **métiers de l'humain**, comme le dit souvent Mireille CIFALI⁴, car ils agissent et travaillent non seulement sur l'autre et avec l'autre, mais aussi sur soi au regard de son identité professionnelle et de son identité privée.

Ce sont des métiers qui impliquent une double responsabilité — sur les autres et sur soi —, qui modifient la personne et qui invitent ou conduisent aux remises en question relativement à leur propre évolution, inéluctable.

Dès lors qu'on s'inscrit dans une praxis, **pratique réfléchie et réflexive**⁵ au sens où l'entend Francis IMBERT⁶, il devient incontournable de s'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 lorsqu'on est dans le feu de l'action, lorsqu'on a "le nez dans le guidon". D'où un nécessaire recul qui aidera à donner, à trouver de l'intelligibilité à toute action.

Cette **distanciation** peut certes se faire seul, mais elle est bien plus riche dès lors qu'elle est conduite à plusieurs, que l'on réfléchit, pense, essaie de comprendre avec d'autres, tout particulièrement avec des pairs, dans une démarche dialogique⁷ en vue d'élaborer un savoir de l'expérience, un savoir de la pratique.

On sait 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 façons de s'interroger sur son métier dans une démarche professionnalisante. En tout état de cause, il reviendra à chacun de **construire son savoir** par une intelligence⁸ des situations, des actes et des actions.

¹ . Site relatif à cette revue : http://www.meq.gouv.qc.ca/vie_ped/

² . Patrick Robo est conseiller pédagogique, conseiller en formation continue et formateur chargé de mission à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier en France.

³ . L'équivalent d'orthopédagogue.

⁴ . Professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève.

⁵ . **Réfléchi** parce qu'elle est axée sur la réflexion; **réflexive** en ce sens qu'elle donne un retour, une image.

⁶ . F. IMBERT. *Pour une praxis pédagogique*, Paris, Matrice, 1985.

⁷ . Axée sur le dialogue.

⁸ . Vient du latin *intelligere* qui signifie « comprendre : capacité à comprendre, à apprendre, à raisonner ».

DÉMARCHE CLINIQUE

À l'instar de la médecine, nous dirons ici que les "métiers de l'éducation-formation" peuvent être examinés, pensés, améliorés, régulés à partir d'une **démarche clinique**.

Qu'entend-on par démarche clinique ? Pour les médecins, il s'agit de chercher, de s'interroger, de 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 andragogiques¹.

D'aucuns diront peut-être que les sciences de l'éducation, les sciences humaines informent suffisamment, voire qu'elles apportent des réponses... Cependant, chaque enseignant, chaque éducateur, chaque directeur, chaque formateur, chaque conseiller, etc., dans sa pratique quotidienne, dans le feu de l'action, sait bien que tel n'est pas le cas, tout simplement parce que les lois générales régissant ces sciences ne s'appliquent pas à chaque situation et 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) d'une 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 "amorcer une nouvelle action").

Mireille CIFALI et Philippe PERRENOUD la définissaient ainsi 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 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 ÉTHIQUE

La démarche clinique, cette analyse de la pratique, peut s'ancrer dans des récits oraux, dans des écrits, sous forme d'histoire de vie, de journal de bord, d'analyse de situation, etc. Elle présente l'intérêt de s'inscrire dans la durée, dans l'alternance (temps de pratique, temps d'analyse, etc.) et prend appui sur l'expérience dans les deux sens du terme (habitude et tentative), ce qui **produit le savoir de l'action**.

Nous sommes donc ici dans le paradigme de la **formation-action**² qui permet de nous former en agissant et non plus de nous former d'abord pour agir ensuite.

¹ L'andragogie est la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Paris et Montréal, Éd. Eska-Guérin, 1993, p. 54.

² Distinct de la recherche-action.

À l'inverse du modèle applicationniste ou prescriptif, cette démarche demande à chacun, d'être acteur, voire auteur¹, d'être responsable de sa formation et de sa pratique et ainsi que 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 et interactionniste et table sur l'élaboration, puis sur l'utilisation de compétences collectives.

Toutefois, il est évident que l'analyse de pratiques fondée sur la démarche clinique demande de courir des risques :

- pour les personnes "en formation", par le fait d'être invitées à s'exposer et d'être conduites à se remettre 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 personnes "en formation" et présente l'avantage de s'harmoniser avec un acte éducatif (un acte formatif) qui aidera ces dernières, les "se formant", à ne plus être dans une attente de transmission de savoirs normés, pré-établis et figés, mais à construire leurs propres savoirs, à se construire dans la réflexivité et le conflit (cognitif, sociocognitif).

Question d'éthique...

HYPOTHÈSES

Pour Mireille CIFALI², la démarche clinique est basée sur un certain nombre d'hypothèses³.

Hypothèse 1 — Tout enseignant est engagé dans son métier et ne peut fonctionner en extériorité.

➤ *L'engagement 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). On agit toujours dans la subjectivité, et enseigner, former, c'est se confronter à l'autre.

➤ *La singularité des actes accomplis mérite ou nécessite d'être comprise, car comprendre permet d'éviter des actions destructrices (des autres 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 d'estimer, de saisir le détail qui fera "grain de sable", mais...*

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

Hypothèse 3 — Il doit être possible de revenir sur ses actes pour les travailler, car quand on agit, l'autre réagit, et on doit comprendre ce qui se passe pour continuer à agir⁴.

¹ J. ARDOINO. *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation : pratiques de formation (analyse)*, Paris, Université Paris VIII, 1993

² D'après son intervention en formation de formateurs sur l'analyse de pratiques professionnelles à l'IUFM de Nantes, en novembre 1998.

³ Le terme *hypothèse* est celui qu'emploie Mireille Cifali. Les hypothèses pourraient être assimilées à des postulats. Nous estimerons ici qu'il s'agit de données observées d'une manière récurrente et non érigées en tant que « lois ».

⁴ Principes de la rétroaction, de la cybernétique.

➤ *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 peur¹, 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 et l'analyse de la pratique se font aussi par le récit; raconter une histoire, c'est déjà la comprendre².*

➤ *Écrire 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 autorégulation et/ou une corégulation de celle-ci, une formation au service de la praxis, et ce, par un positionnement que l'on pourrait qualifier de métacognitif.

Nous présenterons ici la mise en acte d'un **Groupe de Formation à l'analyse de pratiques professionnelles** (GFAPP) auprès de différentes catégories de professionnels : enseignants débutants ou non, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, psychopédagogues, etc.

CADRE THÉORIQUE

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

- **le constructivisme** : le sujet construit lui-même son savoir, ses schèmes, ses réalités à partir d'un "déjà-là"³ ;
- **le socioconstructivisme** : le sujet se forme avec ou contre les autres⁴;
- **la multiréférentialité** : tout acte pédagogique ou de formation est constitué d'objets (théoriques et pratiques) pluriels et souvent hétérogènes⁵;
- **l'interactionnisme** ou **la systémique**⁶ : les personnes, les choses, les phénomènes, les groupes interagissent;
- **l'approche compréhensive** : si l'on fait référence à l'épistémologie des méthodes qualitatives⁷, cette approche se caractérise par la complexité⁸, la recherche de sens et la prise

¹ . Sortir de sa maîtrise fait toujours peur.

² . À ce sujet, lire le texte de Mireille Cifali, intitulé *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*. Accessible sur son site Internet : <http://agora.unige.ch/sed-cifali>.

³ . PIAGET J. & INHELDER B., *La psychologie de l'enfant*, P.U.F., 1966

PIAGET J., *La psychologie de l'intelligence*, A. Colin, 1967

WATZLAWICK P., BEAVIN JH, JACKSON D., *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, 1972.

⁴ . A.-N. PERRET-CLERMONT. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Éd. P. Lang, 1979.

⁵ . Voir J. ARDOINO. *op. cit.*

⁶ . ROSNAY J. De, *Le Macroscopie*, Paris, Seuil, 1977.

WATZLAWICK P., *Sur l'interaction*, Palo Alto, 1965-1974, Paris, Seuil, 1981.

⁷ . J.-P. POURTOIS et H. DESMET, *Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines*, Mardaga, Paris, 1988

⁸ . E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990

en considération des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances et des valeurs des acteurs.

- **l'analyse de l'activité** : distincte, selon l'ergonomie et la psychologie du travail¹, de la tâche, l'activité réelle sera abordée, avec les acteurs, de manière clinique et en tant qu'objet "subjectivé" intégrant le réalisé et le non réalisé.

OBJECTIFS

L'analyse de pratiques professionnelles en groupe permet :

- d'aider un acteur professionnel engagé à y voir clair dans un cas particulier : rendre plus intelligible un vécu, le sien, sans pour autant lui apporter des réponses ou lui donner des conseils ;
- de construire des "*contre-schémas de vigilance et d'anticipation*"²;
- de permettre à d'autres acteurs non engagés :
 - d'analyser la situation ;
 - de mieux appréhender des situations analogues vécues personnellement ;
 - de se préparer (se former) à affronter des situations semblables à l'avenir ;
 - de comprendre par homomorphisme³ d'autres situations éducatives (adultes ou enfants) ;
 - de s'exercer, de se former à l'A.P.P.; etc.

À noter qu'un groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles (GFAPP) n'est pas :

- *un groupe de dynamique de groupe* ;
- *un groupe de thérapie* ;
- *un groupe de production* ;
- *un groupe de parole libre* ;
- *un groupe-conseil (qui donne des conseils)*.

Un GFAPP est à la fois groupe d'**analyse** et groupe de formation à l'analyse ; c'est un groupe de **formation professionnalisante et accompagnante**.

préalables

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

- démarche personnelle et volontaire de participation ;

¹ CLOT Y., *La fonction psychologique du travail*, P.U.F., Paris, 1999.

CLOT Y., FAÏTA D., Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n°4.

LEPLAT J., HOC J.-M., Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, 1983, pp. 49-63.

² Voir Philippe PERRENOUD dans *Cahiers pédagogiques*, «Analysons nos pratiques professionnelles», n° 346, Paris, CRAP, 1996

³ Qui revêt la même forme sans être identique, isomorphe

- 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 choisie¹ ;
- régularité des réunions (rythme et alternance).

compétences

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

- accepter d'être responsable de ses actes (sans se sentir coupable) ;
- accepter d'être confronté à soi, à l'autre, aux autres ;
- admettre l'incertitude ;
- savoir écouter ;
- savoir émettre des hypothèses de compréhension (de ce qui s'est passé) ;
- éviter de donner des conseils "Tu aurais dû"; "À ta place je..." ;
- renoncer à vouloir modifier l'autre (rechercher plutôt avec lui ce qui est modifiable²) ;
- faire le deuil de la toute-puissance, etc.

Note : Il est évident que toutes ces compétences ne sont pas nécessaires en même temps et dans toutes les situations analysées, et ce, que l'on soit exposant, animateur, participant ou observateur.

approche multiréférentielle

Chaque situation, chaque cas à l'étude sera analysé, dans la mesure du possible, au moyen de plusieurs approches.

- Dimension institutionnelle (cadre officiel, statuts et rôles, lois et règles, etc.).
- Dimension sociologique (cadre de vie et de travail, place dans le groupe et la société, phénomènes de groupe, etc.).
- Dimension psychologique (la personne – sans mener un examen psychologique).
- Dimension psychanalytique (avec l'aide d'un expert, mais en sachant que l'inconscient est là et qu'il parle³).

¹. Le temps-durée a une très grande importance pour que l'analyse « travaille ».

². Voir Jacques LEVINE dans « *Je est un autre* » – (revue de l'AGSAS – Association des Groupes de Soutien au Soutien créée par J. Lévine – Siège social : 2, place du Général Koenig 75017 PARIS)

³. Voir à ce sujet les nombreux écrits de Mireille CIFALI, Francis IMBERT, Jacques LEVINE, Fernand OURY, ...
 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

- Dimension axiologique (valeurs en jeu, en "je").
- Dimension téléologique (finalités de l'action).
- Dimension pédagogique/andragogique (didactique, praxéologie¹, techniques, matérialisme, etc.).
- Dimension théorique (théories sous-jacentes en œuvre).

Note : Le but est de travailler sur des variables mises en réseau, à partir d'éléments d'information (indices) prélevés en tant que parties d'un tout, pour passer de l'engagement à l'explication en se rappelant :

- *qu'expliquer et comprendre relèvent de la CONNAISSANCE ;*
- *que juger relève de la VALEUR, de la NORME ;*
- *que raconter, c'est déjà organiser et donner du SENS ;*
- *que toute situation analysée met généralement en scène, souvent d'une manière dialectique et minimale :*
 - *un sujet et une personne ;*
 - *une fonction et un statut, des rôles ;*
 - *une action, une pratique ou une praxis ;*
 - *des savoirs, des capacités, des compétences ;*
 - *des valeurs et des idées, des opinions, des croyances, des représentations ;*
 - *des relations interpersonnelles et de groupe, institutionnelles ;*
 - *un cadre espace/temps/durée ; etc.*

techniques

Plusieurs techniques, ou plutôt variantes, existent pour analyser des situations ou des pratiques. Le GFAPP repose sur ce qui suit.

- Une huitaine de séances de trois heures chacune dans l'année.
- Chaque séance est cadrée, délimitée par le temps (minuté), les phases (4-6), le contenu (situation professionnelle, éducative ou de formation) ainsi que 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 GFAPP (0-5 minutes) et le choix de la situation qui sera exposée ;
 - l'exposé d'une situation par un exposant volontaire (10-15 minutes);
 - les questions des participants (15-45 minutes);
 - l'émission d'hypothèses pour aider à analyser, à comprendre la situation ou à induire la recherche du modifiable (15-45 minutes);

¹. Science de la pratique et de l'action humaine

- la reprise de parole de l'exposant (0-5 minutes);
- l'analyse du fonctionnement, sauf le cas exposé (5-30 minutes).
- Une animation-régulation par un animateur compétent et volontaire.

Voir en annexe le tableau qui sert de guide¹ et de référence à l'animateur et aux participants d'un groupe de formation à l'analyse de pratiques professionnelles tel qu'il est utilisé avec les différentes catégories de professionnels déjà citées.

objet de travail ou de formation

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

Ce récit se fera sous forme d'expression laissée à l'initiative de l'exposant qui sait que, même si la présentation (exposition) est limitée dans le temps de parole ou de lecture, elle doit apporter le maximum d'éléments d'information.

FORMATION ACCOMPAGNANTE

L'analyse de pratiques professionnelles telle qu'elle se fait dans un groupe de formation et d'analyse se présente comme un processus et un dispositif de formation inscrits dans la durée et offre l'avantage d'**accompagner** les personnes volontaires qui acceptent d'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 qui diffère certes des schèmes habituels (stages, séminaires, conférences pédagogiques, etc.), mais dont la **cohérence** avec les théories d'apprentissage aujourd'hui préconisées dans le milieu de 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 engagées ;
- l'inscription dans l'alternance et la durée ;
- la mise en œuvre avec des moyens 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 fait l'analyse de pratiques professionnelles.

Outre ces points d'intérêt, il y en a un qui mériterait de retenir notre attention, car il est trop peu exploité en tant que moyen de formation pour des adultes : la **coformation**.

¹. À noter que ce guide a évolué et évoluera en fonction de la dernière phase de chaque séance qui est axée sur l'analyse du fonctionnement

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

ACCOMPAGNEMENT & FORMATION ACCOMPAGNANTE

✎ 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, guidance, 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 formation¹. On en trouve une définition dans le *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*² :

"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*³, l'accompagnement c'est "*ce qui accompagne : servir du riz en accompagnement d'un plat de viande.*"

¹ : *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.

² : *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, Paris, ESF, 1996.

³ : *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.

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 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 récente **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 FINKELSZTEIN¹ 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 BOTERF² 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 ?*³, 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 sociaux⁴. 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**."

¹ : DUCROS P. et FINKELSZTEIN D., *L'école face au changement*, Grenoble, CRDP et MEN, 1986.

² : LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1993.

³ : DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, Paris, 1994, p. 139.

⁴ : 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*"¹.

☑ En 1997, une **Université d'Eté** s'est tenue sur le thème "*Accompagnement et formation*" ; elle a donné lieu à publication d'actes² 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 VERGNAUD³, 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 CIFALI⁴, dans son intervention intitulée "Une altérité en acte" :

“**Accompagner** : au minimum c’est “*aller avec*”. Nous sommes dans l’effcience 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

¹ : DEVELAY M., op. cit., p. 140.

² : CHAPPAZ G., (sld) *Accompagnement et formation*, Marseille, CRDP et Université de Provence, 1998.

³ : Directeur de Recherche au C.N.R.S.

⁴ : Professeur à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, et psychanalyste.

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".

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 DENNERY¹ 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,*

¹ : DENNERY M., *Organiser le suivi de la formation - Tome 2 : méthodes et outils*, Paris, ESF, 1997.

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 INDIVIDUALISE :

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."*

☑ Dans le rapport qui porte son nom, le Recteur PAIR écrit¹ :

*"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.*

¹ : Notamment dans le chapitre 3.

(...)

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 degré¹.

(...)

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 1997², 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.*"

¹ : 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.

² : Stage P.N.F. à BOISSERON (34) sur le thème de "L'Education civique".

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 :

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 coach¹ :

"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 ALLALA² quant à lui liste une série d'aptitudes nécessaires au coach :

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

*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".

¹ : in Profession Formateur Consultant n° 2 – 1998

² : in Profession Formateur Consultant n° 2 – 1998

Pour Marc DENNERY¹, 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

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)
- ...

¹ : op. cit.

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 ;
- > 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 CAFIMF)
- > etc.

DES DEMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT

A y regarder de plus près, il apparaît diverses démarches d'accompagnement de la part d'un accompagnateur qui agira seul ou avec d'autres, qui s'adressera à un enseignant seul ou avec d'autres.

Cet accompagnement pouvant être direct ou indirect (par le biais de médiations).

DEMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT

	Accompagnement direct (RELATION DUELLE OU GROUPELE)	Accompagnement indirect
Accompagnement "seul"	par le formateur accompagnateur	par un tiers-personne (parrain, tuteur,

(JE)		mentor...)
Accompagnement à plusieurs (NOUS)	par des formateurs accompagnateurs	par un tiers-objet (document, outil...) par un tiers-action (action de formation...)

VERS UNE FORMATION ACCOMPAGNANTE

D'aucuns pourraient penser qu'il y aurait d'abord formation puis accompagnement. Ils n'auraient pas tort à regarder ce qui se passe la plupart du temps dans l'éducation nationale : on forme les enseignants dans une **formation initiale** qui s'arrête souvent à la sortie d'un centre de formation ; on les forme ensuite dans de stages dits de **formation continue** (36 semaines dans la carrière) ; mais combien de stages dits de « retour » ou de « niveau 2, niveau 3 » dans le cadre de la Formation Continue ?

Certains évoquent aussi les temps de « conférence ou d'animation pédagogique » mais ceux-ci ne sont pas toujours voulus ou déclinés comme temps de formation.

Nous savons tous que dans une démarche de formation personnelle, même s'il y a un temps d'auto-formation, d'autodidaxie, il n'est pas toujours possible de programmer un temps de « formation-stage » au moment où le « en formation » en a besoin pour avancer avec d'autres, pairs ou experts.

Il apparaît dans tout curriculum ce besoin de formation à un moment précis ou tout au long d'une durée particulière qui n'est pas forcément celle d'une stage « borné » dans le temps.

A ce niveau et à la lumière de ce qui précède au sujet de l'**ACCOMPAGNEMENT**, nous pourrions parler d'un autre type de formation pensée, pourquoi pas programmée ou contractualisée, qui serait une **FORMATION ACCOMPAGNANTE**.

Quels sont les dispositifs institutionnels actuels repérables, généralement mis en avant et qui pourraient être déclinés dans cette typologie ? Sont évoqués :

- les visites en classe (avec 2, 3 ou 4 étapes) ;
- les inspections ;
- des animations pédagogiques ;
- la relation duelle, privilégiée entre certains enseignants et formateurs.

En existe-t-il d'autres ? Convendrait-il d'en envisager d'autres, existants ou à créer, mettre en oeuvre ? Avant de répondre à cette double question nous pouvons nous interroger sur des éléments nécessaires à une formation accompagnante.

ELEMENTS POUR UNE FORMATION ACCOMPAGNANTE

Le travail mené avec des formateurs, conseillers pédagogiques en particulier, fait apparaître deux niveaux d'éléments qui permettraient, favoriseraient une formation accompagnante :

Des dispositions :	Des dispositifs :
l'accompagnement	banque de données
l'analyse	cahier de roulement
l'assistance	cellule écoute
l'échange	centre de ressource
l'écoute	enseignants relais
l'individualisation	enseignants ressource
l'intégration	groupe d'analyse de pratiques
la co-formation	groupe de parole
la communication	hot-line pédagogique
la mutualisation	projet pédagogique
la personnalisation	liste de diffusion (internet)
la valorisation	livret d'accompagnement
le tutorat	réseau d'entraide
la médiation	tutorat
la régulation	stages
l'entraide	formation-action
etc.	etc.

Ces dispositions trouvent leurs fondements dans une éthique, des valeurs (solidarité, confiance, etc.) des principes (sécurité, confidentialité, etc.) et pourraient donner lieu à l'émergence d'une déontologie de la formation accompagnante.

Les dispositifs et dispositions signalés s'inscrivent dans un cursus, une durée qui peuvent/devraient être limités dans le temps.

VERS DES DISPOSITIFS DE FORMATION ACCOMPAGNANTE

Au-delà de dispositifs signalés plus haut une réflexion plus avancée sur la Formation Accompagnante dans le premier degré fait émerger d'autres dispositifs connus ou non qui pourraient trouver leur place dans l'institution Education nationale telle qu'elle est à ce jour.

Nous listerons ici, sans hiérarchie aucune, un ensemble de dispositifs possibles :

- le stage initialisant ;
- le stage d'adaptation au poste ;
- le stage de formation continue ;
- le parcours personnalisé de formation ;
- le groupe de parole ;
- le groupe d'analyse de pratiques (GEASE, GAP, GFAPP, etc.)
- le réseau d'échanges ;
- le parrainage ;
- le tutorat ;
- la formation-action en alternance ;
- la recherche-action (à partir du mémoire professionnel par exemple) ;
- le suivi individualisé ;
- la visite en classe¹ ;
- les visites mutuelles de classes ;
- l'accompagnement de projet ;
- une cellule d'écoute ;
- une "hot line" pédagogique ;
- les aides informelles ;
- etc.

Parmi les moyens et techniques au service de ces dispositifs nous indiquerons :

- ◆ l'écriture sur sa pratique ;
- ◆ le cahier de roulement² ;
- ◆ le livret d'accompagnement (à partir du référentiel de compétences) ;
- ◆ l'informatique ;
- ◆ l'internet ;
- ◆ la liste de diffusion ;
- ◆ la banque de données ;

¹ Cf. "Eléments pour des visites de Formation Accompagnante à l'usage des Formateurs et des Stagiaires" annexés en fin de document.

² : Cf. Fiche-guide pour un cahier de roulement annexée en fin de document.

- ◆ l'observation ;
- ◆ l'entretien ;
- ◆ le compte-rendu écrit ;
- ◆ l'alternance ;
- ◆ etc.

DES ELEMENTS REPERES

Pour G. WEIL¹, l'accompagnement prend sens autour de cinq concepts :

- un **projet** ;
- une **demande authentique** ;
- une **durée**, à limiter dès le départ ;
- **l'extériorité** de l'accompagnateur, dans le "non pouvoir", le "non enjeux affectif" ;
- la **liberté des acteurs**, de demander, de décider.

G. WEIL énonce **sept actions – clés** pour "*introduire un dispositif d'accompagnement dans une institution, dispositif compatible avec celui de la formation*" :

- **Clarifier la demande** ;
- **Eclairer la demande** : préciser le rôle de l'accompagnateur qui "*aide à l'émergence, à l'élaboration, à la gestion, à l'évaluation du projet*" ;
- **Structurer le parcours d'accompagnement** en fixant sa durée (trois ans au maximum) : vers le "*deuil de l'accompagnement*" ;
- **L'évaluation du projet et des effets** sur la pédagogie et les personnes ;
- **Les temps inter – rencontres**, points forts de la pratique d'accompagnement (les rencontres servant à éclairer, réguler, décider) ;
- **L'animation** qui doit appartenir à l'accompagnateur (il écoute les personnes) ;
- Le **relais institutionnel** qui rend possible la demande et la mise en œuvre de l'accompagnement.

QUESTIONNEMENT

A ce jour, ici et maintenant, nous pouvons peut-être nous interroger et réfléchir sur :

- ✓ **Quelles possibilités institutionnelles (textes, statuts, moyens, dispositifs...) permettent de mettre en œuvre une formation accompagnante ;**
- ✓ **Quels objectifs spécifiques attribuer à chaque dispositif d'accompagnement ;**
- ✓ **Quelles compétences nécessaires à un "formateur – accompagnateur" ? ;**
- ✓ **Quels dispositifs de formation accompagnante choisir, créer, mettre en œuvre, expérimenter...?**
- ✓ **Quelle formation cohérente de formateurs-accompagnateurs ?**

¹ : op. cit.

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 les approprier et de les 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'envoi 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 emel, 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.



Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation

Circulaire N°2001-150 DU 27-7-2001 - MEN - DESCO A10 - DES

Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche N°32 du 6 septembre

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie

Principes et mise en œuvre de la mesure d'accompagnement de l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants.

Principes destinés à renouveler et redynamiser la formation continue et modalités d'organisation.

1ère partie : l'accompagnement de l'entrée dans le métier

I - L'organisation, les objectifs et les formes de l'accompagnement

II - Le cahier des charges de l'accompagnement dans le métier

2ème partie : **la formation continue** des enseignants et des personnels d'éducation et d'orientation

I - Les missions de la formation continue des enseignants

II - Les principes à mettre en œuvre dans la formation continue des enseignants

III - L'organisation de la formation continue

- au niveau national

- au niveau académique et local

IV - La diversification des formes de la formation continue

1^{ère} PARTIE : L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

Nécessité d'une **installation rapide de dispositifs académiques** d'accompagnement des enseignants nouvellement nommés.

Vers une maîtrise progressive des **compétences attachées à l'exercice du métier** dans sa classe, son école ou son établissement, dans le système éducatif ainsi que dans l'environnement territorial, social et économique.

I - L'organisation, les objectifs et les formes de l'accompagnement

Formation **dans le cadre du service** (pleine dimension à la rentrée 2005)

Durée minimale de **trois semaines** au cours de leur première année d'exercice et de **deux semaines** au cours de la seconde année.

Possibilités de **remplacement** adaptées (TR BD et potentiel offert par l'allongement d'une semaine des stages en responsabilité des P.E. 2)

Tenir compte des **besoins des nouveaux enseignants** et de ceux de **l'institution**, et du programme de **formation initiale** de la deuxième année d'IUFM.

Contenus :

Des savoirs professionnels abordés en formation initiale, en seconde année d'IUFM, seront approfondis à la lumière d'une première expérience du métier d'enseignant :

- **adapter ses savoirs disciplinaires à la réalité du terrain**, c'est-à-dire à la fois les traduire en termes appropriés à un niveau d'élèves et les faire acquérir à un public scolaire d'une grande diversité ;
- **gérer la classe** : tenir compte des élèves tels qu'ils sont en concevant des stratégies adaptées à leurs besoins, à leur niveau d'attention et à leur progression dans les apprentissages ; gérer le temps et notamment apprendre à articuler un ensemble de cycles et de séquences d'enseignement dans le respect des programmes.

Par ailleurs, des *compétences liées à l'exercice* du métier d'enseignant, méritent une attention toute particulière :

- **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 repère afin de diversifier les modes d'intervention auprès des élèves ;
- **travailler en équipe** disciplinaire ou de niveau et construire des projets interdisciplinaires ;
- **identifier et comprendre les caractéristiques du territoire** de son environnement professionnel et s'insérer dans le projet pédagogique d'école, de zone ;
- **s'approprier une éthique professionnelle** pour mieux comprendre le sens, les enjeux et les évolutions des missions confiées aux enseignants ;
- **prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs**, ainsi que les **avancées de la recherche** dans le domaine des disciplines et de l'éducation.

Diversifier les modalités (adaptées au public concerné) : alternance d'une aide collective et individuelle, stages présentiels si nécessaire, échanges guidés entre enseignants nouveaux et expérimentés, toute forme susceptible de permettre à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions.

Accueil le plus efficace des enseignants nouvellement nommés

Accompagnement à des **périodes échelonnées** : **journées banalisées** programmées à différents moments de l'année

Démarche alternant pratique dans la classe et **approfondissement** de la réflexion par des échanges.

Répartition dans le temps des semaines de formation

Mobilisation autour de ce projet qui requiert des *compétences spécifiques* de **l'ensemble des ressources académiques** - tout naturellement les IUFM, mais aussi les universités, les corps d'inspection, les personnels de direction, les conseillers pédagogiques et maîtres formateurs du premier degré, les conseillers pédagogiques du second degré, la formation continue des adultes, etc.

Lien privilégié avec l'IUFM de façon à ce que les actions de formation proposées tiennent compte de la formation initiale suivie.

Sollicitation des personnels d'encadrement afin que la fonction d'accompagnement soit organisée, dans chaque école ou établissement scolaire, ou bien dans chaque circonscription ou bassin, les enseignants nouvellement nommés devant disposer **d'interlocuteurs** ou **d'équipes d'interlocuteurs identifiés**.

II - Le cahier des charges de l'accompagnement dans le métier

Perspective d'une **réalisation progressive à partir de la rentrée 2002**.
Engagement dès à présent dans la conception et l'organisation concrète de cet accompagnement.

2001-2002 : forme systématique à la semaine de formation ; développement des ressources de formation nécessaires à la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement. (Pour les académies qui le souhaitent, une deuxième semaine)

2002-2003 : deux semaines.

2003-200x : dispositif progressivement étendu selon le même rythme : trois semaines la première année ; une semaine de formation pour les deuxièmes années d'exercice dans le métier. À terme, **durée minimale** : trois semaines la première année d'exercice et de deux semaines la seconde année.

(Il est déterminant, de lancer simultanément une nouvelle dynamique de la formation continue : vers une formation continue renouvelée).

Annexe

CAHIER DES CHARGES DE L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER DES ENSEIGNANTS DES PREMIER ET SECOND DEGRÉS

Cahier des charges académique élaboré à partir d'un **diagnostic aussi précis que possible**, tenant compte notamment des caractéristiques de la population concernée, des parcours de formation initiale en IUFM, des spécificités des lieux d'affectation et des contextes sociaux et professionnels d'exercice.

Le **recueil** des divers éléments et **conception** du cahier des charges académique réalisés en **concertation** avec toutes les parties prenantes du dispositif.

L'objectif de l'accompagnement de l'entrée dans le métier

Faciliter la maîtrise du métier en approfondissant l'approche des compétences et des savoirs professionnels abordés à l'IUFM :

- *analyser l'activité de la classe,*
- *travailler en équipe,*
- *identifier et comprendre les caractéristiques du territoire de son environnement professionnel,*
- *s'approprier une éthique professionnelle,*
- *prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs.*

dans la continuité des textes définissant les missions et les compétences attendues des professeurs des écoles en fin de formation initiale (Cf. note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994).

Les principes et les lignes directrices de l'accompagnement

- **Une formation qui concilie continuité et rupture**
- **Un dispositif adapté à la réalité de l'exercice du métier**
- **Un accompagnement qui prend appui sur les besoins des enseignants**
- **Un ensemble cohérent qui intègre les ressources offertes par les dispositifs déjà en place et qui ne se réduit pas à la formation**
- **Un dispositif qui fait appel à une diversité de personnes ressources**
- **Un dispositif qui assure un accompagnement continu tout au long des deux années**

Continuité de la formation entreprise et **rupture** due au changement de statut professionnel impliquant un positionnement nouveau dans un nouvel espace professionnel.

Appui sur :

- les **premières années d'expériences** professionnelles
- les **difficultés** rencontrées sur le terrain
- les **pratiques** enseignantes
- les **besoins** (exprimés, analysés) des enseignants
- les **projets personnels** des enseignants

Souplesse, adaptabilité et réactivité dans les mises en œuvre retenues.

Parcours individualisés (approche très personnalisée) de formation tenant compte des objectifs de l'institution et non seulement simple addition de besoins individuels.

Intégration des ressources : **action coordonnée** des différents acteurs autour d'un projet partagé et **cohérence externe** de l'articulation du dispositif avec les autres dispositifs départementaux et académiques existant, qu'ils soient d'information, d'accueil, de soutien ou de formation.

Favoriser **l'appropriation de la culture propre à l'éducation nationale** en faisant **appel à une diversité de personnes ressources** dans le respect des apports spécifiques de chacun (personnels qui auront à travailler avec les nouveaux enseignants ; IUFM, universités, corps d'inspection, chefs d'établissement, accompagnateurs, etc.) afin d'aider à la **constitution des équipes de ressources**.

Répartition sur chacune des deux années, sous forme d'actions étalées dans le temps qui **évitent** dans la mesure du possible la **concentration des semaines prévues sur une seule période**.

Alternance entre des **trons communs** de formation et des **modules thématiques** répondant à des groupes de besoins, les premiers étant plus fréquents en début de formation et s'effaçant progressivement au profit des seconds.

L'accueil, l'accompagnement et la formation

- - **distinguer les temps d'accueil, d'échange, de concertation et de formation ;**
- - **développer des démarches de positionnement au début de l'accompagnement ;**
- - **donner toute sa place à la dimension éducative du métier d'enseignant.**

L'accueil organisé à tous les niveaux (moment, qui doit aussi être convivial) :
- dans l'école ou l'établissement, y compris dans le cycle, dans la discipline ;

- dans le bassin, la circonscription, le département, l'académie.
- dans le cadre plus large de l'accueil des jeunes titulaires par les I.E.N. et leurs équipes (les missions de suivi pédagogique et d'action de proximité des conseillers pédagogiques de circonscription s'articulant avec la formation d'accompagnement).
(Profiter des réunions institutionnelles de préentrée, des conseils d'enseignement, des conseils de cycle et initier toute autre forme de rencontres, certaines étant réservées aux nouveaux enseignants, d'autres ouvertes à d'autres publics. Créer un sentiment d'appartenance à l'institution.)

Informer le nouvel enseignant : lui remettre tous **documents** qui peuvent lui permettre de mieux connaître son milieu professionnel, documents constitués (projet d'école ou d'établissement, présentation de l'établissement, règlement intérieur...) ou **spécialement élaborés** à son usage, (**livret d'accueil...**)

Appui à chaque niveau de proximité, sur un **ensemble de personnes ressources**.

Dans chaque école, un **enseignant accompagnateur** doit pouvoir venir en aide au nouvel enseignant. (ressource de proximité, pair rapidement sollicitable).

Concevoir un **accompagnement collectif** (dans école, circonscription ou département).

Définir le profil des personnes ressources (plutôt que des catégories de personnels) :

- capacités d'écoute et d'analyse, avant de conseiller ou d'évaluer ;
- capacités à aider à identifier les questions, à élaborer une demande et à analyser les besoins ;
- jouer le rôle de "passeur" et "d'aiguilleur" en direction des bons interlocuteurs, dans et hors l'école ou l'établissement.

Les **contenus de formation**, au cours des deux années, feront l'objet d'une **programmation flexible** ; partir d'une réponse concrète à des besoins immédiats pour aborder ensuite des apports plus distancés et théorisés.

D'une approche collective d'intégration à une personnalisation progressive du parcours de formation dans lequel la formation à et par **la recherche** doit être encouragée.

Les plans de formation d'école, volets formation des projets d'école, aideront au repérage et à la prise en compte des besoins de formation des nouveaux enseignants.

Modalités diversifiées, adaptées le mieux possible au public concerné :

- séquences alternées d'aide collective et individuelle,
- stages présentiels,
- échanges guidés
- toute forme susceptible de permettre de prendre une distance réflexive, d'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions.

L'**usage des T.I.C.E.** (plate-forme de services à distance, forum, réseaux d'aide, etc.) et des **pratiques de recherche documentaire** est à encourager.

Il convient de développer une offre **d'information, d'échange et de formation à distance** en concevant des **sites** permettant l'interactivité (mise à disposition de productions pédagogiques, aide en ligne, etc.), de recourir aux **ressources** existantes, notamment celles des **IUFM** et du réseau **CNDP**.

Privilégier l'analyse de pratiques.

(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. Ces **compétences** sont à **développer** dans les académies en quête de ressources sur cette question, **en collaboration avec les IUFM et les universités**.

Une impulsion nationale et un cadrage paraissent indispensables afin d'orienter les formations de formateurs et d'en définir les principaux contenus.

L'organisation du dispositif

Installation progressive du dispositif d'accompagnement.

Répartition dans le temps des semaines de formation.

Organisation de cette formation à des **moments privilégiés** : semaine de rentrée, périodes échelonnées en fonction des cycles de travail des élèves, journées banalisées.

Possibilité d'augmenter **par palier annuel**, le nombre de semaines, pour tous les nouveaux enseignants, en première puis en seconde année d'exercice, ou en mettant en place le **dispositif complet à l'intention d'une population limitée** de nouveaux enseignants, dans un premier temps.

La formation de formateurs et d'accompagnateurs

Repérage et formation d'équipes ressources = la priorité de la prochaine année scolaire.

Changement de posture et des compétences à développer chez les équipes d'accompagnateurs et de formateurs.

Collaborations étroites entre les personnels d'encadrement, l'IUFM, mais aussi les universités.
Le pilotage, le suivi, la régulation et l'évaluation du dispositif d'accompagnement

Pilotage et suivi par une structure académique sous la responsabilité du recteur.

Le dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier peut présenter des segments communs à d'autres dispositifs mis en place pour des publics tels que les stagiaires en situation, les contractuels, les titulaires en zone de remplacement, les enseignants sur listes complémentaires.

Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale

(Note de service du 16 novembre 1994 modifiée le 19 janvier 1995)

Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire :

Il a vocation à instruire et éduquer de la petite section de maternelle au CM2. Il exerce un métier en constante évolution.

Au regard de ce référentiel, sont ici précisées les compétences professionnelles qui doivent être acquises ou consolidées pendant le temps de formation du futur professeur des écoles.

Cet ensemble de compétences constitue ainsi un référentiel de fin de formation initiale : il indique en effet les objectifs prioritaires à atteindre pendant la formation et détermine le minimum exigible pour un professeur des écoles débutant. Ces compétences se compléteront et s'affirmeront avec l'exercice du métier et le soutien de la formation continue.

Ces compétences professionnelles s'organisent selon quatre grands domaines :

- 1. Les disciplines enseignées à l'école primaire.**
- 2. Les situations d'apprentissage.**
- 3. La conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves.**
- 4. L'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.**

La liste des compétences ou capacités pour chacun de ces quatre domaines doit être entendue comme autant d'indicateurs qui permettent à l'institut de formation de définir les objectifs, des contenus et des modalités de formation tout en les adaptant à la diversité et au profil des professeurs des écoles stagiaires.

1. Compétences relatives à la polyvalence du métier de professeur des écoles dans l'enseignement des différentes disciplines

Il est du ressort de la formation de préciser, pour chaque discipline ou par groupe de disciplines en référence aux programmes de l'école primaire, quels sont les concepts ou notions, connaissances, démarches, méthodes et outils essentiels que le professeur-stagiaire, compte tenu de ses acquis, doit apprendre à maîtriser ou doit consolider au cours de sa formation. Les compétences qui doivent être acquises en fin de formation initiale ne doivent pas être essentiellement des compétences dans l'ordre de la discipline mais des compétences centrées sur la capacité à faire acquérir des savoir-faire pour lesquels les différentes disciplines constituent des supports et des moyens. Les compétences disciplinaires doivent donc être aussi développées comme des outils opératoires dans une démarche d'apprentissage.

Dans chaque discipline enseignée à l'école primaire, c'est-à-dire français, mathématiques, histoire-géographie, sciences physiques et technologie, biologie et géologie, langue vivante, arts plastiques, musique, éducation physique et sportive, le professeur des écoles stagiaire doit en fin de formation :

- avoir acquis, complété ou consolidé sa connaissance des concepts et notions, des démarches et méthodes clefs des disciplines enseignées à l'école primaire.

- avoir acquis les savoirs didactiques nécessaires à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des apprentissages dans toutes les disciplines.

- être capable de construire des activités en classe où les élèves peuvent acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines.

- être capable de concevoir des situations mobilisant plusieurs disciplines et les exploiter de manière cohérente.

- avoir acquis les informations, méthodes et démarches qui lui permettront d'accéder aux multiples ressources (documentation, expertises, outils et supports pédagogiques, technologies nouvelles d'information et de communication) existantes susceptibles de l'aider dans la préparation et la conduite des activités d'enseignement, d'enrichir sa culture personnelle dans les différents champs disciplinaires du programme de l'école.

2. Compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage

Le professeur des écoles stagiaire doit être capable en fin de formation initiale de :

2.1 Concevoir une situation d'apprentissage, c'est-à-dire :

- définir un objectif d'apprentissage en fonction des objectifs nationaux et des acquis et capacités des élèves.

- inscrire la situation dans une progression et en identifier les préalables.

- définir les obstacles que peuvent rencontrer les élèves, ceux notamment liés aux représentations et à une maîtrise insuffisante de la langue.

- concevoir

- des activités de consolidation des acquis
- des exercices d'entraînement, en varier le nombre
- des exercices de mémorisation oraux ou écrits
- des situations de réinvestissement des acquis, y compris dans une autre discipline ou en relation avec d'autres disciplines
- des situations d'évaluation aux différents moments de l'apprentissage c'est-à-dire :
 - comprendre les fonctions de l'évaluation
 - définir le niveau d'exigence de l'objectif à évaluer dans l'activité
 - établir les indices de réussite
 - analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs
 - prévoir des activités de remédiation et d'approfondissement en fonction de cette analyse.

2.2 Mettre en œuvre, c'est-à-dire :

- organiser l'espace de la classe et gérer le temps scolaire en fonction des activités prévues. Etre sensible aux rythmes d'apprentissage des élèves et avoir le souci de les prendre en compte.

- gérer les différents moments d'une séquence
- gérer l'alternance des temps de recherche et des temps de synthèse
- utiliser de façon appropriée les supports, outils, aides diverses : le tableau, des documents écrits et audiovisuels, les technologies modernes d'information et de communication, etc.
- adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions orales, vérification des consignes, etc.)
- aider les élève à prendre conscience des contraintes et des ressources propres aux différentes activités
- tirer parti des erreurs et des réussites des élèves.

2.3 Analyser une situation d'apprentissage, c'est-à-dire :

- mettre en relation les différents aspects d'une situation d'apprentissage, notamment les résultats obtenus et le comportement des élèves avec le projet et les données de départ
- mesurer l'efficacité de son action et en tenir compte pour la conception et la planification des séquences futures.

3. Compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves

3.1 Exercice de l'autorité et maîtrise de la relation pédagogique

Le professeur des écoles stagiaire doit, en fin de formation initiale, être capable de :

- élaborer, faire comprendre et faire respecter, en fonction de l'âge des enfants, les consignes de travail et les règles de vie collective dans la classe
- être attentif aux réactions des élèves : proposer des substituts aux activités prévues, en varier les modalités, relancer l'intérêt des élèves
- savoir situer les élèves dans une dynamique de progrès et les responsabiliser.
- se mettre à l'écoute des élèves et développer une écoute mutuelle dans la classe.

3.2 Gestion de la classe et de la diversité des élèves

Attaché à la réussite de tous les élèves, quels que soient leurs atouts et leurs difficultés, le professeur stagiaire devra être sensible à la diversité des élèves de telle sorte qu'il puisse :

Dans sa classe :

- gérer des modalités pédagogiques différentes en fonction de la diversité des tâches et des formes de travail
- tirer parti de la diversité des goûts et des cultures, des aptitudes et des rythmes d'apprentissage des élèves
- varier les situations d'apprentissage (magistrales, individualisées, interactives) pour atteindre un même objectif
- utiliser successivement ou simultanément différents supports et différentes modalités de travail des élèves au sein de la classe (travail collectif, individualisé ou en groupe).

Dans l'école :

- rechercher des modalités de travail en équipe qui lui permettront de comprendre les enjeux d'un projet de cycle et d'un projet d'école

- repérer les différentes formes de regroupements possibles des élèves de plusieurs classes d'une école, en liaison avec l'équipe des maîtres

- travailler en collaboration avec les enseignants des structures spécialisées pour prendre en compte les élèves en difficulté et les élèves handicapés intégrés dans les classes.

4. Compétences dans le domaine de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle du professeur des écoles

La responsabilité du professeur des écoles s'exerce dans un cadre de valeurs de référence qui sont celles du service public d'éducation.

En conséquence, au cours de sa formation initiale il aura été sensibilisé à cette dimension de sa fonction. Il aura eu l'occasion d'identifier les valeurs qui constituent le fondement du système éducatif français, d'y réfléchir dans des situations concrètes et d'accéder aux principaux textes de référence. Il aura de plus été sensibilisé aux principales caractéristiques d'un ou plusieurs autres systèmes éducatifs.

Il aura reçu une information suffisante sur le système éducatif de telle sorte qu'il soit capable de :

- situer les missions de l'école primaire par rapport aux missions des autres ordres d'enseignement, et en priorité celles du collège

- connaître les démarches et dispositifs assurant la continuité et la cohérence des apprentissages à l'école primaire dans le cadre des trois cycles

- connaître les structures de l'administration de l'Education nationale et en priorité celles qui concernent l'école primaire ainsi que la réglementation en vigueur

- identifier les relations entre l'école et son environnement social, économique et culturel

- identifier les partenaires avec lesquels il sera amené à être en relation (collectivités locales, santé, justice, police, milieu associatif, associations de parents d'élèves, etc.)

Conclusion

C'est l'ensemble de ces compétences qui, en vue de la validation de la formation initiale, seront évaluées au travers des trois composantes du processus de formation du professeur des écoles stagiaire : les stages, les modules de formation, le mémoire professionnel.

Ce référentiel de fin de formation initiale, conçu pour être le fil directeur du processus de formation, constituera la base du "cahier des charges" des IUFM pour élaborer les objectifs, les contenus et les modalités de la formation.

On gardera à l'esprit le fait que ces compétences, pour la majorité d'entre elles acquises par un enseignant débutant, demandent à être consolidées et enrichies tout au long de sa carrière. Il est donc essentiel que la formation professionnelle initiale soit clairement fondée sur l'idée qu'il n'y a pas de véritable professionnalisation sans souci permanent d'acquérir de nouvelles compétences, de renouveler et de mettre à jour ses connaissances, de remettre en question ses habitudes et ses manières de faire.

En conséquence, 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). Dans cet esprit, il doit être incité à faire un inventaire des difficultés qu'il a rencontrées tout au long de sa formation, des solutions qu'il a expérimentées. Il doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement.

Pour cela, il aura acquis, pendant sa formation, le souci d'organiser et de gérer la mémoire de sa pratique professionnelle dans une perspective à la fois d'amélioration permanente et de facilitation grâce à l'expérience accumulée. Il aura été placé en situation d'exprimer ses besoins en matière de compléments d'information mais aussi de formation. Il aura acquis une claire conscience de ce que le métier de professeur des écoles s'exerce dans le cadre (et donc avec le soutien) d'une équipe attachée à réaliser un projet pédagogique.

C'est à cette condition que les professeurs des écoles pourront progressivement se forger une identité professionnelle qui leur permettra à la fois d'exercer un métier en constante évolution et d'assumer la diversité des élèves et des situations d'enseignement.

*

* *

BILAN SUR LES CONTENUS

Nom, prénom : _____

*** Notes de 1 à 4 ***

TRÈS DÉCEVANT, TRÈS DÉFAVORABLE> 1

DÉCEVANT, DÉFAVORABLE.....> 2

SATISFAISANT, FAVORABLE.....> 3

TRÈS SATISFAISANT, TRÈS FAVORABLE.....> 4

DIFFERENTES SEANCES DE LA SESSION	Utilité du sujet (1 à 4)	Apport théorique (1 à 4)	Apport pratique (1 à 4)
Echanges pré-stage			
Présentation du stage			
Présentation des participants			
Emergence des mots clés du stage			
Lancement du document de stage			
Concept et panorama de l'analyse des prat.			
L'analyse des prat. Par l'auto- confrontation			
Le portfolio du formateur			
Techniques d'animation devant un groupe			
Techniques d'animation jeu de rôle			
L'observation de l'acteur en situation			
Le concept d'accompagnement			
Dossiers de roulement			
Powerpoint au service de la communication			
Les comptes rendus et rapports de visite			
L'analyse de prat. Par le G.F.A.P.P.			
L'analyse de prat. Par étude de cas			
L'oral dans l'entretien de visite			
L'écriture du projet éducatif personnel			
Document de session			
Documentation et BCD			
Activités libres à l'initiative des participants			
Bilan et suivis de session			
Repas coopératif			
Satisfaction des attentes / contenus			
Réinvestissements possibles en matière d'organisation			
Impression générale / contenus			

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

BILAN SUR L'ORGANISATION

Nom, prénom : _____

*** Notes de 1 à 4 ***

Très décevant, très défavorable> 1

DÉCEVANT, DÉFAVORABLE.....> 2

Satisfaisant, favorable.....> 3

Très satisfaisant, très favorable> 4

LES ASPECTS DU STAGE	1	2	3	4
Lettres de pré-stage				
Communications pré-stage par Internet				
Pochette et documents d'accueil				
Accueil				
La grille emploi du temps				
Modulation de la grille				
Respect des horaires				
Mise en œuvre du document de session ou CDrom				
Petit matériel				
Affichages				
ORDINATEURS				
La BCD				
Service photocopies				
Partage des responsabilités				
L'animation				
Temps de régulation				
Travaux de groupes				
Repas coopératif				
Hébergement				
Salles de travail				
Vécu / Travail				
Vécu / Relationnel				
Satisfaction des attentes / organisation				
Réinvestissements possibles en matière d'organisation				
Impression générale				

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

Recette du "Vin d'Or"

PATRICK ROBO

Pour 1 litre de vin blanc moelleux type clairette

6 peaux d'oranges bio séchées

160 g de sucre (32 morceaux)

½ verre d'alcool (45 degrés)

Faire macérer les peaux dans le vin + le sucre + l'alcool

Suivant l'inspiration ajouter un brin de vanille ou

un bâton de cannelle ou

un bâton de réglisse ou

deux clous de girofle

Éventuellement une pincée de poivre ;

(mélange d'épices possible; à tester)

Attendre un mois minimum (plus c'est mieux) puis filtrer

Et déguster