

ATELIERS DE PRATIQUE RÉFLEXIVE ET PARTENARIAT

Texte communiqué par

François TOCHON

Université du Wisconsin à Madison (Etats-Unis)
2001

Article publié¹ :

Tochon, F. V. (2001). Ateliers de pratique réflexive et partenariat (Reflective Practice Workshops and Partnerships). *Revue Carrefours de l'éducation* - Université de Picardie² - 12, 50-75.

INTRODUCTION

MÉTHODE

RÉSULTATS QUANTITATIFS ET QUALITATIFS

DIFFÉRENCES D'ACCUEIL DES DIFFÉRENTS THÈMES

DIFFÉRENCES ENTRE LES PE2 ET LES PLC2

L'ACCÈS À DE NOUVEAUX MODÈLES DE FORMATION EN I.U.F.M.

Résumé

Un partenariat à plusieurs niveaux a été instauré dans la formation des enseignants du second degré puis du premier degré en Bretagne, en vue de soutenir le développement d'une attitude réflexive sur les pratiques éducatives. Ce partenariat été l'occasion d'échanges entre l'Université de Sherbrooke (Québec) et l'IUFM de Bretagne. Un système de formation a été élaboré pour stimuler le partenariat entre formateurs de différents sites de l'IUFM appartenant à des disciplines diverses. De plus, les modules thématiques des ateliers ont été envisagés sous l'angle du partenariat entre formateurs et formés, quant aux contenus et aux processus mis en œuvre dans la formation. Cet article évalue cette démarche à partir de 697 fiches d'évaluations rendues par les professeurs stagiaires, de vingt-cinq entrevues avec des stagiaires de divers sites, et de vingt-quatre entrevues avec des formateurs. Les résultats sont probants, ils indiquent toutefois des différences significatives dans l'appréciation des ateliers entre les thèmes abordés et les ordres d'enseignement.

1 : Pour tout commande de l'article, se reporter au site du CURSEP (u-picardie.fr/labo/coursep)

2 : Université de Picardie Jules Verne Campus chemin du Thil 80025 AMIENS cedex

INTRODUCTION

Cet article rend compte d'une démarche de partenariat qui a concerné les ateliers de formation initiale destinés aux professeurs stagiaires du secondaire (PLC2) à l'IUFM de Bretagne. L'auteur de cet article a été invité à élaborer en collaboration avec les formateurs du crû un dispositif qui permette la coopération et la réflexion sur des objets de la pratique, lors d'ateliers dans lesquels les cinq sites de l'IUFM sont impliqués : Brest, Saint-Brieux, Quimper, Rennes, et Vannes. L'historique de ces ateliers, nommés APR ou Ateliers de pratique réflexive, est décrit ici en énonçant leurs bases théoriques, et en examinant les résultats empiriques de la première année d'expérimentation. Il est évident qu'un tel concept n'a pu réussir sans la contribution personnelle et effective des 44 formateurs qui étaient impliqués dans le changement, et de la concertation dont est issue ledit partenariat. Les fondements théoriques d'une approche réflexive de la formation ont été présentés dans Tochon (1993, 2001).

Les ateliers de pratique réflexive, tels qu'il ont été conçus pour l'I.U.F.M. de Bretagne, représentent une forme structurée de réflexion en apprentissage coopératif, centrée sur des thèmes pratiques favorisant le développement de compétences professionnelles de l'enseignant.

- Les méthodes de travail: user de méthode et aider l'élève à en acquérir une;
- La planification: planifier efficacement son enseignement;
- Le projet: faire émerger et organiser des projets éducatifs;
- La gestion de classe: gérer une classe de façon différenciée;
- La motivation: développer sa motivation professionnelle et motiver les élèves;
- Une discipline démocratique: tenir compte du comportement des élèves grâce à une gestion démocratique;
- Représentations et cas vécus: tenir compte des représentations des élèves et travailler à partir du vécu.

Cette formule est maintenant fonctionnelle depuis quatre ans. Les rencontres de chaque atelier sont structurées sur le plan des thèmes, des instruments et des expériences proposées, et sur le plan des stratégies coopératives mises en oeuvre dans les groupes de pratique réflexive. La dimension atelier implique un travail réfléchi et pratique à partir de cas relatifs à la thématique abordée, et d'expériences faites dans l'atelier ou dans la classe de stage en établissement scolaire. La dimension d'homologie, en raison des interactions formatives entre les participants, légitime l'appellation pratique réflexive. La formule proposée a été volontairement conçue en contraste avec celle des séminaires d'analyse de pratique, en raison d'enjeux institutionnels qui sont décrits plus loin, et dont on trouvera des discussions dans d'autres publications (Mailhos, 1999; Tochon, 1999; Zay, 1999).

La conception et la programmation scientifique de ce nouveau dispositif de formation initiale ont été pensées à partir des informations fournies sur le modèle d'analyse de pratique déjà en cours à l'I.U.F.M. de Bretagne: les séminaires d'analyse de pratique ou SAP qui avaient été conçus sous la responsabilité scientifique de Suzanne Nadot. Celle-ci était allée à Sherbrooke (Québec) en septembre-octobre 1996 pour amorcer une collaboration de recherche, pendant une semaine, en compagnie de Claudine Blanchard-Laville, autre formateur de formateurs SAP, lors d'un mini-colloque sur les grammaires d'action. Le départ de Suzanne Nadot pour l'I.U.F.M de Versailles, laissant un poste vacant, a permis de donner suite à ces premiers échanges dans le cadre d'un poste de professeur invité dont les tâches ont été réparties sur trois trimestres. Le mandat était de concevoir, négocier et expérimenter en commun un second dispositif de formation initiale pour répondre au profil de ceux des stagiaires qui étaient réfractaires à l'entrée subjective des SAP (Nadot, 1998). Ce nouveau dispositif devait être aussi contrasté que possible par rapport aux SAP, mais concourir aux mêmes objectifs. L'idée était ainsi de développer au sein des analyses de pratique (AP) deux versions, et de généraliser ces deux variantes des AP (SAP et APR) sur l'ensemble des sites de l'I.U.F.M. de Bretagne pour les

PLC2, sauf dans le site de Quimper où la généralisation des APR a concerné de façon expérimentale les PE2. En raison du succès de la formule utilisée dans les APR, l'initiative a été généralisée l'année suivante aux PE2 de Saint-Brieuc.

La conception du nouveau dispositif a nécessité tout d'abord une analyse du modèle des SAP (séminaires d'analyse de pratique) pour voir sur quelles dimensions un contraste était possible et souhaitable. Comme les SAP élaborent l'identité professionnelle à partir du dévoilement des implicites personnels qui se manifestent dans l'action des professeurs stagiaires au cours du stage en responsabilité, un certain nombre de professeurs stagiaires montrent une certaine réticence à entrer dans cette opération d'explicitation personnelle, très impliquante. L'idée de dévoiler des sentiments et sa subjectivité ne convient pas à chacun (c'était souvent la raison invoquée pour refuser de participer aux SAP). Par contraste, il a été proposé de travailler une dimension *objective* de l'analyse de pratique, à partir d'une première sélection de 17 objets thématiques. Ces objets devaient correspondre à des compétences transversales nécessaires à l'enseignement. Après une lecture de cette première version par Danielle Dahringer et Suzanne Nadot, il a été décidé de réduire le nombre d'objets traités à sept. Les objets éliminés l'ont été principalement en raison de leur redondance avec certaines formations SSH (sciences sociales et humaines) ou disciplinaires (comme l'évaluation, dans les didactiques, par exemple). Par ailleurs, tant sur le plan des contenus que du mode de faire, l'auteur du présent article a été amené à centrer les ateliers sur des stratégies et des domaines encore peu exploités en France comme l'apprentissage coopérant (Plétry, 1996), les cartes mentales, l'approche par cas-problèmes (des rapports d'expériences vécues) et les modèles récents stimulant la motivation et une discipline démocratique. En bref, alors que les SAP portent sur l'analyse de vécus de situations professionnelles, les APR correspondent à une analyse réflexive sur des objets de la pratique.

Le modèle d'atelier testé à l'I.U.F.M. de Bretagne se distingue ainsi du modèle d'atelier de pratique réflexive que proposait feu Donald Schön (au M.I.T.), tout en bénéficiant de certains de ses apports conceptuels. Il a fallu notamment que le dispositif proposé entre dans le cadre horaire du projet d'établissement en cours. Suite à l'ensemble des discussions assez approfondies qui ont précédé l'intégration du dispositif et qui ont concerné une pluralité de partenaires, la formation de formateurs a commencé sur une base un peu plus claire et sûre. À la suite d'une journée d'introduction à St-Brieuc, trois séries de deux journées académiques ont été organisées pour la formation de formateurs, à Mur-de-Bretagne, à Loctudy, et à Allaire près de Redon. Le matériel de formation (Tochon, 1998a) est l'objet d'une licence d'exploitation non exclusive, renouvelable, qui permet à l'I.U.F.M. de Bretagne de l'utiliser dans le cadre de ses formations. Il se fonde sur des récits de pratique associés à des questions ouvertes, et des suggestions d'organisation de séance et d'utilisation pour les formateurs.

MÉTHODE

Nous avons proposé aux formateurs de l'IUFM de Bretagne de s'inscrire dans une démarche de « recherche enseignante » (Tochon, 1998b et 2001) en se fondant sur une pluralité de moyens de rétroaction. Le dispositif a fait l'objet d'une évaluation sur des échelles d'appréciation auprès des professeurs stagiaires qui ont participé aux APR. De plus, des entrevues d'évaluation ont été menées auprès de vingt-quatre formateurs APR, de vingt-deux PLC2 et de trois PE2 ayant participé aux APR. Voici tout d'abord les résultats des évaluations de séance de 697 stagiaires. Ne sont pas comprises quelque 400 autres fiches d'évaluation de professeurs stagiaires brestois dont il a été rendu compte dans des rapports internes à ce site et dont l'orientation est semblable. Au vu du nombre et de la répartition de ces évaluations, de la représentativité équilibrée des sites et des disciplines à divers moments de l'année, nous pouvons considérer que les informations apportées par ces questionnaires d'évaluation

ont une bonne valeur indicative de tendances. Les résultats par thèmes et par discipline se dégagent suffisamment clairement pour qu'aient pu en découler des décisions organisationnelles. Ils sont appuyés par les autres sources d'informations à disposition, notamment par le contenu des entrevues. Sont présentés ci-après les résultats par thème, par degré et par discipline³; enfin, la discussion porte sur l'influence vraisemblable du site sur les évaluations, qui éclaire les différences entre partenariats dans l'intégration d'une démarche réflexive. Les résultats que nous commentons sont rassemblés dans le tableau 1.

Les feuilles d'appréciation étaient remplies à la fin de chaque séance dans la plupart des ateliers, pour permettre au formateur d'améliorer son intervention d'une séance à l'autre. Leur analyse donne un aperçu d'ensemble dans le but d'améliorer le dispositif des APR les années suivantes. Les questions ont été choisies de façon à vérifier la pertinence des thèmes abordés et leur utilité perçue, de noter les éventuels problèmes d'organisation, d'apprécier la qualité des contenus et des démarches proposées en ayant un indice des apprentissages perçus en fin de séance. Le rapport à l'enseignement et au stage, enfin, était soumis à l'appréciation des professeurs stagiaires, ainsi que la perception de la progression des séances. Pour chaque question, le minimum était 1 et le maximum 4, les niveaux nécessitant une prise de position de la part du répondant (certains ont toutefois répondu par la moyenne 2,5). Voici les questions posées avec mention des scores les meilleurs et les plus bas pour chaque thème:

QUESTION 1: Le thème de l'Atelier de Pratique Réflexive était approprié

Résultats les plus faibles - thème: Projets (2,92);

Résultats les plus marqués - thème: Discipline (3,68);

QUESTION 2: La formule choisie pour cet Atelier de Pratique Réflexive était utile

Résultats les plus faibles - thème: Projets (2,83);

Résultats les plus marqués: Représentations (3,30);

QUESTION 3: Cet Atelier de Pratique Réflexive était bien organisé

Résultats les plus faibles - thème: Gestion de classe (3,03);

Résultats les plus marqués - thème: Représentations (3,70);

QUESTION 4: Les contenus étaient intéressants

Résultats les plus faibles - thème: Projets (2,86);

Résultats les plus marqués - thème: Représentations (3,40);

QUESTION 5: J'ai appris de nouvelles choses

Résultats les plus faibles - thème: Méthode (2,38);

Résultats les plus marqués - thème: Gestion de classe (3,03);

QUESTION 6: J'ai appris de nouvelles manières de faire

Résultats les plus faibles - thème: Méthode (2,28);

Résultats les plus marqués: Représentations (3,20);

³ Dans le décompte par discipline, nous ne pouvons pas tenir compte des appréciations des PLC2 qui n'ont pas indiqué leur appartenance disciplinaire sur la feuille d'appréciation; un autre élément qui influe sur les totaux partiels est l'appartenance de certains professeurs stagiaires à deux disciplines.

QUESTION 7: Cet Atelier de Pratique Réflexive va m'aider dans mon enseignement

Résultats les plus faibles - thème: Méthode (2,45);

Résultats les plus marqués - thème: Discipline (3,06);

QUESTION 8: Je réinvestirai certaines idées dans mon stage

Résultats les plus faibles - thème: Projets (2,50);

Résultats les plus marqués - thème: Motivation (3,11);

QUESTION 9: Je suis satisfait-e de la progression des l'Atelier de Pratique Réflexive

Résultats les plus faibles - thème: Méthode (2,49);

Résultats les plus marqués - thème: Représentations (3,20).

Nous accompagnons les statistiques descriptives qui suivent (tableau 1) d'extraits d'entrevues avec des stagiaires et des formateurs. Ces extraits sont issus d'une analyse thématique faite avec le logiciel NVivo (Richards, 1999). Certaines entrevues étaient individuelles, d'autres ont été faites à plusieurs. La référence donnée entre parenthèses désigne le site par une lettre et le numéro de l'entrevue. Nous mentionnons chaque fois si l'entrevue concerne un formateur APR ou un professeur stagiaire. S7 signifie la 7e entrevue, soit dans la liste des entrevues des formateurs soit dans la liste des entrevues des stagiaires de Saint-Brieuc.

RÉSULTATS QUANTITATIFS ET QUALITATIFS

DIFFÉRENCES D'ACCUEIL DES DIFFÉRENTS THÈMES

Les résultats des appréciations des professeurs stagiaires à l'issue des séances indiquent de fortes différences d'un thème à l'autre. Ces différences inter thèmes s'avèrent statistiquement significatives. Nous avons fondé nos statistiques inférentielles sur des tests non-paramétriques parce que les critères de normalité n'étaient pas réunis. L'ANOVA non-paramétrique de Friedman pour groupes reliés indique un seuil de probabilité de $p < 0,0001$ (chi carré = 38,76), avec une mesure Epsilon de l'effet de taille de 0,49, assez importante. Cela signifie que les thèmes abordés dans les ateliers ont eu un accueil significativement différent sur l'ensemble des variables considérées. Ce résultat indique qu'en deçà de l'effet-formateur probable existe un effet-thème non négligeable. Nous examinons ci-après chaque thème un à un.

Tableau 1.
RÉSULTAT DES
ÉVALUATIONS DES ATELIERS
PAR THÈME

N = 697

Questions / Moyennes (<i>écarts-types</i>) (maximum = 4)	Méthode n = 167	Planification n = 161	Projet n = 118	Gestion n = 105	Motivation n = 61	Discipline n = 71	Représentations n = 21
1. Le thème de cet APR était approprié	3,18 (0,67)	3,06 (0,74)	2,92 (0,87)	3,33 (0,72)	3,67 (0,51)	3,68 (0,47)	3,3 (0,71)
2. La formule choisie pour cet APR était utile	2,95 (0,77)	2,91 (0,78)	2,83 (0,80)	3,02 (0,84)	3,25 (0,63)	3,17 (0,68)	3,3 (0,48)
3. Cet APR était bien organisé	3,18 (0,67)	3,28 (0,70)	3,04 (0,71)	3,03 (0,86)	3,33 (0,63)	3,34 (0,63)	3,7 (0,48)
4. Les contenus étaient intéressants	2,97 (0,78)	2,93 (0,72)	2,86 (0,78)	3,22 (0,72)	3,35 (0,64)	3,34 (0,70)	3,4 (0,70)
5. J'ai appris de nouvelles choses	2,38 (0,78)	2,53 (0,90)	2,43 (0,91)	3,03 (0,89)	2,68 (0,70)	2,90 (0,78)	2,6 (0,97)
6. J'ai appris de nouvelles manières de faire	2,28 (0,84)	2,58 (0,88)	2,41 (0,92)	3,15 (0,83)	2,61 (0,66)	2,82 (0,80)	3,2 (0,79)
7. Cet APR va m'aider dans mon enseignement	2,45 (0,83)	2,50 (0,83)	2,52 (0,83)	2,89 (0,85)	2,96 (0,61)	3,06 (0,61)	3,0 (0,47)
8. Je réinvestirai certaines idées dans mon stage	2,59 (0,85)	2,64 (0,87)	2,50 (0,78)	2,80 (0,93)	3,11 (0,74)	3,01 (0,70)	3,1 (0,32)
9. Je suis satisfait-e de la progression des APR	2,49 (0,86)	2,80 (0,74)	2,73 (0,72)	2,56 (0,91)	2,95 (0,69)	2,86 (0,57)	3,2 (0,42)

Atelier de Pratique Réflexive sur la MÉTHODE - Nombre de répondants: 167

Le thème de l'atelier Méthode a été perçu par ses participants comme approprié (3,18 sur 4), la formule a été perçue comme utile (2,95) et l'atelier était bien organisé (3,18), les contenus étant intéressants (2,97). En revanche, le contenu et les modes de faire proposés n'ont pas été perçus comme particulièrement nouveaux; les possibilités de réinvestissement dans le stage étaient moyennes (2,59). Comme ce thème a été choisi, dans la plupart des cas, pour le premier atelier tout au début des séances, les stagiaires ne pouvaient souvent pas se prononcer sur la progression. L'évaluation a pu être influencée par le fait que les formateurs n'étaient pas encore acclimatés à cette nouvelle formule. Voici ce qu'en disent certains formateurs quimpérois (Q9): « Le passage des consignes a permis une certaine prise de conscience de l'écoute, de la restitution et de l'exécution des consignes. C'est donc la première fois que nous pratiquons les APR, et il y a une certaine maîtrise qui se met en place, une certaine maîtrise du travail de groupe. Des mini-synthèses qui ont été faites et peu à peu on arrivait à des résultats intéressants. » À Vannes (V13): « On découvre des méthodes de travail ; et tout de suite ils ont dit :Mais ça c'est formidable, travailler sur les consignes, mais effectivement eurêka, si les élèves ne comprennent pas, ça vient peut-être de ça ! Ils ont pris du recul, et ça a bien marché aussi pour ça. »

Voici ce qu'en dit une stagiaire de physique-chimie à Vannes (V1): « On a dû constituer un projet en sciences. En physique-chimie par exemple on devait préparer un cours avec ma méthode de travail. Il y en avait d'autres en histoire-géo et en anglais. Ils devaient préparer un cours d'anglais. Il y avait peut-être vingt minutes de préparation et à la fin de la préparation, on devait faire le cours devant les autres stagiaires. Moi je faisais le cours de physique-chimie. Un stagiaire d'anglais, d'histoire-géo, etc. Je faisais ce que j'avais préparé. Et après c'était eux qui faisaient le cours d'anglais. Ils me faisaient intervenir dans leur cours. C'était apprécié. »

Voici une suggestion d'un formateur rennais pour aborder cet atelier sur les méthodes (S12): « On pourrait concevoir par exemple un APR avec un thème comme la documentation, et se dire allez on va (...) mettre en lien des problèmes qu'on a dans la pratique et des éléments de ressource qu'on va tenter de trouver. On va construire à partir de là, on va réfléchir sur la pratique documentaire. » À Quimper, un formateur (Q4): « C'est à partir de ces exercices d'action et d'objectivation que j'ai le plus fait réfléchir les PE2. Quand on analyse ces APR, et on en a mené huit, sept sur huit apparemment ont été favorablement accueillis. Et on aborde des choses concrètes, pratiques qui intéressent. Il se peut -c'est la première année que je fais les APR- j'ai sans doute multiplié un peu trop les exercices au détriment de l'objectivation (ou analyse de processus). Sans doute, l'année prochaine, je ferai moins d'exercices et il y aura une plus grande part à l'objectivation. » Un formateur rennais (R12): « J'avais essayé de (...) les faire réfléchir sur le caractère implicite de la méthode de fonctionnement, mise en œuvre dans les différents groupes qui étaient constitués pour cet APR. Je passais comme ça dans chacun des groupes et j'essayais de repérer le modèle de communication qui était implicitement choisi par le groupe, de le faire émerger. Ça n'a pas été du tout compris parce qu'ils m'ont dit on n'a rien appris pendant cet APR, vous nous avez dit ce qu'on avait fait, on était bien conscient qu'on l'avait fait. Il y a eu un malentendu dès le départ. Ils n'ont pas senti, ça venait aussi du fait que maîtrisant mal l'APR parce que c'était le 1er, on s'est trop impliqués dans l'explication, alors que l'explication aurait dû venir d'eux et ça on ne savait pas le faire. »

Atelier de Pratique Réflexive sur la PLANIFICATION - Nombre de répondants: 161

Cet atelier a été perçu comme approprié (3,06 sur 4), la formule a été perçue comme utile (2,91) et l'atelier était très bien organisé (3,28), les contenus étant intéressants (2,93). Le contenu et les modes de faire proposés présentaient une nouveauté relative pour la moitié des participants (2,53 et 2,58 avec écarts-types de 0,90 et 0,88); la relation à l'enseignement était également moyenne (2,50 avec écart-type de 0,83). Nombre de participants ont eu le sentiment de pouvoir réinvestir certaines idées dans leur stage (2,64) et les participants se déclaraient alors assez satisfaits de la progression (2,80). Ce thème permet manifestement de travailler afin de faciliter le stage et c'est vraisemblablement dans ce sens qu'il devrait

être repensé.

Un formateur rennais (R3): « Ce qui me semble caractériser l'atelier sur la planification vécue, c'est justement la planification de cet APR, c'est-à-dire une certaine rigueur proposée dans la forme de travail qui me semble pouvoir être mise au service de l'efficacité de ce travail. » Une stagiaire quimpéroise, par exemple, a apprécié cet atelier (Q5): « J'ai essayé de travailler un peu avec la carte mentale pour les fiches de préparation et je trouve ça assez intéressant pour les programmations. » Nous avons enregistré quelques formateurs qui discutaient de l'atelier Planification (V13):

AL : « C'était sur la planification... Personnellement, je ne suis pas très fana de la carte mentale. Je suis assez linéaire et je n'ai pas a priori adhéré à ça. Je veux bien essayer mais je ne me sens pas à l'aise, il n'empêche que j'ai fait ce qu'il fallait comme c'était expliqué, en disant que c'était une manière de faire. Je crois que les APR, dans le fond, je ne suis pas sûre que ce soit utilisable à 100 % pour tous les stagiaires, il y en aura un qui va être bon pour certains, pas très bon pour un autre, et puis une autre fois ça sera l'inverse, il ne faut pas croire qu'on soit à 100 % à chaque fois. Et là, on avait précisé ce qu'était la carte mentale, puis l'idée c'était de leur dire: dans votre dernier cours ou bien le cours que vous allez faire, prenez un thème et puis faites la carte mentale de ce concept. Il y avait une stagiaire d'anglais qui était dans son groupe de quatre et elle dit : ah ! moi je sais ce que je vais faire, j'étais en stage de pratique accompagnée en terminale la semaine dernière, j'ai eu à traiter un thème, et je vais faire cette carte mentale là. Elle était très motivée pour le faire. Et puis brutalement, elle dit : oh ! je me rends compte maintenant qu'il y a toute une partie du cours que je n'ai pas traitée en terminale. En faisant la carte mentale, elle avait vu le thème qu'elle devait traiter, à travers des textes, à travers l'art, de la sculpture, de la peinture, et elle avait complètement oublié la partie cinéma, qu'elle aurait pu traiter. Et en faisant la carte mentale, quand elle a réfléchi en disant mais ce thème-là qu'est-ce que je peux trouver pour l'analyser, en entourant les mots : c'était presque physique. En entourant le mot qu'elle avait mis au centre de la feuille, évidemment le mot cinéma est arrivé, et elle dit : j'ai raté ! j'ai raté ma séquence en classe et elle ne faisait que de dire: si j'avais su faire une carte mentale avant, certainement que je n'aurais pas oublié de parler du cinéma. »

V : « C'est génial, donc elle travaille sur ses propres représentations. »

L : « Absolument. Et je me suis dit, autant moi je n'ai pas eu le déclic par rapport à ça, et là j'étais toute heureuse de voir que pour cette fille-là en tout cas, et je suis sûre, que maintenant quand elle commence à aborder un thème, je suis persuadée qu'elle l'aborde en faisant une carte mentale. »

V : « Et là on a la démonstration, que la démarche mentale et la planification sont une seule et même chose. »

L : « Absolument. »

F : « Oui, oui. »

V : « Une représentation du domaine. »

Atelier de Pratique Réflexive sur la négociation de PROJET (PAE)- Nombre de répondants:118

Parmi les différents thèmes, celui-ci a rencontré le moins de suffrages, l'appréciation étant néanmoins positive (2,92). Il était bien organisé (3,04) et la formule adoptée a revêtu une certaine utilité (2,83). Les contenus étaient intéressants (2,86), mais on n'y apprenait pas grand chose (2,43 et 2,41). Malgré l'accueil moyen fait à ce thème quant à ses possibilités de réinvestissement, la satisfaction relative à la progression des APR était plutôt bonne (2,73).

Un groupe de formateurs brestois (B4):

« — Il y a un thème auquel on a renoncé c'est le projet, pour l'instant.

— Parce qu'il n'y avait pas consensus entre formateurs sur la façon de mener cet APR, je pense que c'est la raison.

— Pas seulement sur la façon de la mener, je crois que c'était plus profond que ça. C'était pas seulement sur la forme, il me semble que c'était sur le concept même qu'il y avait des divergences, et sur l'utilité du

concept pour nos stagiaires.

— Mais c'est parce qu'il y avait aussi divergence entre nous quatre. »

Un formateur rennais émet un avis différent (R12): « C'est le premier atelier dans lequel je voyais assez clairement quel était mon rôle, et c'était lié aussi à un contact qu'on avait eu juste avant; au moment du 2e séjour de F. Tochon parmi nous: on nous avait dit que notre rôle au fond était de leur renvoyer un certain nombre de responsabilités dans les dysfonctionnements qu'ils faisaient apparaître dans leurs évaluations. Je suis parti sur l'atelier projet en leur disant (après avoir fait une mise au point avec eux sur ces évaluations): on va construire un projet pour l'APR, pour les 4 séances restantes. On a essayé de travailler ensemble la dimension collective d'un projet, c'est-à-dire passer de ce qui est un projet classe fait par le prof à un projet collectif fait par un certain nombre de gens. Ici c'était donc les professeurs-stagiaires en formation, et la façon dont chacun devait se retrouver dans un projet collectif, avec une réflexion qui a été très intéressante sur l'importance du rôle de chacun d'entre eux dans la réalisation du projet, la motivation que chacun devait y trouver par rapport à ses motivations personnelles et ses motivations professionnelles, enfin tout ce qui était intérêt et motivation. On essayait de faire la différence entre les deux, par rapport aussi à tout ce que cela supposait comme régulation.

Une stagiaire quimpéroise (Q5): « On avait eu une liasse de textes à dépouiller et j'ai trouvé ça très laborieux. Une stagiaire rennaise a le sentiment inverse (R9): « On a essayé d'une manière interdisciplinaire de concevoir ensemble un projet. On était réellement confrontés à des pratiques. On était nous-mêmes en projet donc c'est un peu le miroir... On se rendait nous-mêmes compte de la démarche. » Une stagiaire briochaine (S9): « Il y avait un atelier où on nous demandait de préparer une journée pour faire une sortie. On avait imaginé une sortie au bord de la mer avec bateau et visite d'une île et puis finalement je me suis amusée à la faire pour voir si ça marchait mais toute seule. C'était faisable mais on avait prévu de prendre la voiture et je me suis rendu compte qu'il fallait sans cesse prendre la voiture pour aller d'un point à l'autre. (...) J'ai utilisé l'atelier qu'on avait fait en APR sur le travail en collectif. On avait fait des méthodes pour amener les élèves à travailler en groupe et je l'ai utilisé moi-même dans un cours.

Atelier de Pratique Réflexive sur la GESTION DE CLASSE - Nombre de répondants: 105

Ce thème a rencontré les suffrages de la plupart des participants (3,33) et sa formule a été jugée utile (3,02). L'atelier était bien organisé (3,03). Les contenus ont beaucoup intéressé les professeurs stagiaires (3,22) et ils ont eu le sentiment d'apprendre de nouvelles choses et de nouvelles manières de faire (3,03 et 3,15). Le thème représentait un certain soutien pour l'enseignement (2,89) avec des possibilités de réinvestissement dans la classe de stage (2,80). Paradoxalement, la satisfaction relative à la progression des ateliers s'est révélée relative à la fin de cette séance (2,56).

Une stagiaire rennaise (R15): « C'est concret. La Gestion de classe, c'était pas mal. Ce que j'ai bien aimé dans ces ateliers, le professeur qui animait les APR nous donnait plein de petites fiches techniques sur lesquelles on travaillait. Elles contenaient de petites méthodes par exemple. J'ai gardé ça parce que je me suis dit: ça me servira. De petites méthodes sur la gestion de classe, comment organiser un travail en groupe, mettre en place des jeux et ensuite ... des groupes échangent des papiers. » Une de ses collègues PLC2 du même site: « Il y a eu un cours que j'ai apprécié. On avait discuté des méthodes de travail en groupe pour les élèves. Le formateur a distribué des photocopies et on s'est mis nous-mêmes en groupe pour les élèves. C'était extrait d'un ouvrage canadien je crois. Et après on en a discuté et on s'est échangé les façons de faire: en quoi c'était positif, en quoi ça risquait de ne pas marcher, etc. On a eu toute une liste des façons de faire pour faire travailler nos élèves en groupe. En discutant après ... ça rejoignait le concret. C'était pour ça que ça m'a plu. » Une autre stagiaire rennaise (R9): « C'est pareil pour le thème du travail coopératif. Chacun des petits groupes (par quatre) devait élaborer un jeu, une situation de groupe, un travail coopératif. Tout dépend de la façon dont ça se passait. Et à partir de quoi on fonctionnait et on

raisonnait... Oui. C'était bien. D'ailleurs. J'ai eu tout de suite envie d'investir ça avec mes élèves et puis ça a marché. »

Qu'en ont pensé les formateurs? Une formatrice brestoïse (B4): Sur la gestion de classe, je trouve avoir été trop théorique, c'est aussi ce qu'ont dit les stagiaires parce que comme je disais tout à l'heure, il y a des concepts que je voulais absolument leur apporter et au moment où je le faisais, je me disais qu'il y avait certainement un autre moyen de les mettre en lumière. Une autre formatrice, à Rennes (R3): « Un autre thème qui a bien fonctionné, c'est la gestion de classe. Là, ils se sentent directement concernés. Tout ce qui est vécu à l'intérieur de la classe, vécu immédiat je dirais, plus problème de discipline, ça les touche directement. C'est quelque chose qui les motive. » Comme le suggèrent deux formatrices rennaises (R11): « — La Gestion de classe, tout ce qui est en fait: étude de cas, discipline, ça touche plus le vécu de tous les stagiaires. Ce sont des gens qui sont en stage pour leur 1ère année dans l'enseignement. Leur vécu est très proche de la façon dont ils vont gérer la classe. Donc pour ces actions, ils sont très motivés.

— Et il y a moins de besoins théoriques, il existe moins de supports théoriques. Nous on peut leur donner nos façons de faire en gestion de classe, très rapidement, très facilement. On a l'habitude de gérer des classes, on n'a pas besoin de faire appel à des recherches très savantes, tandis que sur d'autres sujets, ce n'est pas le même problème.»

Un formateur de Rennes a deux groupes en formation et doit adapter chaque thème à leur réalité (R1): Ce qui m'a frappé le plus, c'est les différences d'attitudes par rapport à la formation en ce qui concerne les disciplines d'origine des enseignants... je vais prendre un exemple de la gestion de la classe par exemple a été un thème très porteur pour les interdisciplinaires c'est-à-dire les stagiaires de différentes disciplines j'avais d'anglais de maths de sciences appliquées de français de SVT Sciences et Vie de la Terre de biologie et ça les a motivé énormément. En particulier, parce que c'était une découverte pour eux. L'apprentissage coopératif, c'est-à-dire toutes les techniques d'organisation des groupes de gestion des groupes, de l'efficacité de la gestion des groupes. C'est quelque chose que à mon avis qu'ils n'avaient pas envisagé comme modalité de transmission des apprentissages spécifiques de leur discipline. Ça a été un apport pour eux, une découverte. C'est très clair. Qui dit découverte dit peut-être des moyens de répondre à des problèmes de passivité d'élèves, à des problèmes de non-motivation, ou à des problèmes d'incompréhension des apprentissages qu'ils leur transmettaient de façon un peu formelle. Par contre, ce thème-là, par exemple, ça n'a pas trop intéressé les stagiaires d'EPS parce qu'ils étaient déjà, de par leur formation, centrés sur tout ce qui était gestion des rôles sociaux, gestion d'une différenciation pédagogique selon l'hétérogénéité parce qu'elle est très forte en EPS. Ils sont amenés d'emblée, dès le début de leur carrière, à envisager ces problèmes-là. Ça ne les a pas enthousiasmés, et très vite, avec eux je suis parti sur la différenciation pédagogique.

Une formatrice briochaine: On a un indice (de l'utilité des APR), puisque sur un atelier il y a un travail et un retour sur ce travail. À la fin de l'atelier Gestion de classe, comme ils étaient intéressés par ces méthodes qui étaient nouvelles pour certaines qu'ils ne connaissaient pas, je leur ai demandé tout simplement: "Est-ce que certains d'entre vous s'engagent pour la prochaine fois à tester, en grandeur nature, dans leur classe? Et à nous en faire le rapport avec toutes les critiques, positives, négatives, adaptables, pas adaptables, (en disant) ce qu'il faudrait transformer, etc.? Moi-même je me suis mise dans la même situation qu'eux, c'est-à-dire je prends le même risque que vous, j'en teste une moi aussi. On s'est mis d'accord sur celles qu'on allait tester. On en a donc testé cinq. La séance d'après, on a eu le retour pour quatre professeurs stagiaires (méthodes de gestion coopérative) et un retour intéressant parce qu'ils avaient porté une réflexion sur l'applicabilité ou pas et il y a eu des discussions avec ceux qui n'avaient pas testé.

Atelier de Pratique Réflexive sur la MOTIVATION - Nombre de répondants: 61

C'est le thème, avec celui de la discipline, qui a été perçu comme le plus approprié (3,67). Utilité: 3,25,

organisation: 3,33; contenus intéressants: 3,35. Ce sont des appréciations particulièrement élevées. Si la nouveauté des contenus et des démarches n'est pas grande (2,68 et 2,61), leur apport pour l'enseignement (2,96) et leur assurance de réinvestissement dans le stage (3,11) sont importantes. La satisfaction relative à la progression des APR est de 2,95.

Voici un extrait d'une conversation entre formateurs brestois (B4): L'atelier Motivation, c'était très efficace. — D'ailleurs certains stagiaires dans certains groupes, entre autres dans le mien, ont réclamé un autre atelier là-dessus étant donné les enjeux.» Un formateur briochain compare ses deux derniers ateliers (S6): « Le thème Gestion de classe, on pourrait dire qu'il y avait une part de technique : il y avait des matériaux et ça facilitait le travail. Et l'atelier sur la Motivation, c'est tout à fait différent. Là, on a travaillé sans matière et donc ça a créé un réel débat et un réel échange, une interaction forte au sein du groupe. » Un formateur rennais (R12): « Motivation et discipline, c'est quelque chose qui est extrêmement utile pour les stagiaires... Sur les problèmes de motivation ou de démotivation, il y a eu des échanges dans les groupes qui montrent que de toute évidence ces problèmes dont on ne parle pas forcément dans les salles des profs, sont des problèmes que l'on peut évoquer, on peut mettre des mots sur des situations. C'est quelque chose qui est un apport pour eux et l'échange entre pairs, c'est quelque chose qui est porteur de changement. » Une formatrice brestoïse (B4): « Ils avaient déjà parlé de ça en formation disciplinaire. Ils tenaient à me le dire: c'est pas nouveau, on n'est pas des débutants sur la réflexion sur la motivation, par exemple, qu'ils m'ont laissé entendre. Mais il y avait un bonheur de confronter quelque part les visions qu'ils avaient tous de la motivation, et c'est pour ça que c'est un des ateliers qui nous a semblé le plus porteur, je trouve qu'il y avait un bonheur d'échange. Là, ils ont dit, c'était gai. Ils se sont sentis bien. »

Trois stagiaires rennais discutent des APR:

— Le travail de groupe c'est celui qui a bien fonctionné et la motivation. C'était intéressant.

— C'était très intéressant. Mais c'était trop court.

— Oui.

— Pour la motivation, on aurait bien aimé avoir une suite à cet atelier. Parce qu'on avait abordé des choses intéressantes, mais on n'avait pas assez de temps pour y répondre. Alors que les deux premiers, on s'en serait bien passé. Ça, c'est une vraie question. Comment est-ce qu'on fait pour remotiver un élève démotivé, comment identifier la cause de sa démotivation? Comment y répondre? Comment trouver des solutions? Là, on aurait pu creuser plus le sujet. C'est là où parfois c'est frustrant, les APR. On aborde des pistes et puis on s'arrête avant d'avoir été au bout de la réflexion. »

Une stagiaire briochaine (S9): « (L'atelier) dont je me souviens le mieux, c'est celui sur la motivation. C'est celui qui m'a le plus plu parmi tous les ateliers. »

Ateliers de Pratique Réflexive sur la DISCIPLINE DÉMOCRATIQUE — Nombre de répondants: 71

La discipline (sur le plan comportemental) a été le premier thème d'élection (3,68). Utilité: 3,17; organisation: 3,34. Les contenus ont été perçus comme très intéressants (3,34) et l'on y a appris des choses nouvelles (2,90, écart-type: 0,78) et souvent de nouvelles démarches (2,82). Cet atelier a vraisemblablement aidé les stagiaires dans leur enseignement (3,06) et ils ont vu des possibilités de réinvestir certaines idées dans leur stage (3,01). La progression des APR a été bien perçue 2,86 (écart-type de 0,57).

Un formateur rennais approfondit sa réflexion sur l'utilité des études de cas en formation (R12): « En particulier sur l'APR discipline, avec cette première démarche où vraiment on leur a donné un apport théorique fort, c'est vrai qu'ils ont pris conscience que finalement à des situations de classe données, il n'y avait pas une solution miracle mais qu'il y avait des discours ou des outils d'analyse qui pouvaient être même à la limite contradictoires, mais desquels ils pouvaient se servir pour maîtriser des situations et pour en faire de situations problèmes, des problèmes à traiter. »

Une formatrice autodidacte, qui n'a pas suivi la formation de formateurs mais a travaillé à partir des documents fournis et des notes de ses collègues, a évolué dans ses lectures du matériel APR (Q10): « Pour les cas de discipline, j'ai bien cherché dans les fiches de Monsieur Tochon un projet d'activité qui pouvait correspondre à quelque chose, pour une séance. C'était quand même une séance par groupe, je ne les

voyais qu'une fois sur le sujet: c'est peu. Les stagiaires auraient aimé aller plus loin, dans la démarche, même si c'était un peu abstrait mais pour les cas de discipline, ça s'est ressenti une séance de 3 heures n'a pas suffi, ils auraient souhaité en avoir deux. J'ai cherché dans les fiches quelque chose qui me corresponde, parce que je crois qu'il faut que ça corresponde aussi à celui qui anime si on ne se sent pas bien dedans ! Je n'ai pas vraiment trouvé un déroulement qui me convienne, donc j'en ai reconstruit un, à la fois à partir des données de Monsieur Tochon, et puis de mes idées à moi, de construction de la séance et des besoins des stagiaires parce que vraiment les cas de discipline représentent un sujet qui revient très très souvent dans leur discours lorsqu'ils rentrent de stage en responsabilité ou même de pratique accompagnée. La gestion d'un groupe classe, c'est quelque chose qui est capital, pour eux, d'ailleurs lorsqu'ils font une séance et qu'on leur pose la question à la fin : "alors, comment tu te sens maintenant", "j'ai bien géré mon groupe, je n'ai pas eu de problème de discipline, tout le monde a été OK". Donc c'est bien un problème de fond, je crois, qui tracasse beaucoup les stagiaires et l'objet exploité correspondait tout à fait aux préoccupations des stagiaires. Il y avait déjà un plus si vous voulez dès le départ, quand des stagiaires arrivent pour travailler sur un objet qu'on aime, enfin qui préoccupe: on est très ouvert et on est très heureux de venir. Ça je n'ai pas eu de rejet. J'ai fait émerger les représentations de la discipline, j'ai proposé un cas, le cas de Christina, qui est donné par Monsieur Tochon, et je leur ai demandé de résoudre ce cas-là, à leur idée, mais vraiment à leur idée et d'exposer mutuellement leur façon de voir. Donc il y a eu des échanges très riches. Là, j'ai senti qu'il y avait des besoins, quand même, parce qu'ils tournaient un petit peu en rond. Je leur ai proposé quelques modèles de discipline donnés en annexe. Je leur ai fait lire et je leur ai fait faire un enseignement réciproque pour qu'ils puissent exposer chacun un modèle aux autres. J'ai limité, je n'ai donné que quatre modèles et à la fin je leur ai demandé de résoudre le cas de Christina suivant le modèle en question. Et en dernière situation, ils ont comparé leur représentation et leur solution initiale à celle des modèles proposés. Ils ont fait une espèce de synthèse de tout ça, et chacun a vu où il se situait: est-ce qu'il avait plus tendance à adhérer à tel modèle ou à tel autre, pour se cadrer eux-mêmes, voir un petit peu ce qu'ils étaient eux par rapport à la discipline. Et là je pense que les PE2 étaient très satisfaits d'avoir appris des choses. D'abord, parce que ces modèles étaient pratiques; ils les ont intéressés. Leurs représentations qui ont émergé les ont intéressés parce qu'ils se sont enrichis mutuellement. Ils se sont rassurés et, à la fin du compte, ils ont vu un peu le chemin parcouru entre le début de la séance et la fin. Ils ont pu le sentir. Je pense qu'ils étaient assez satisfaits de ce travail et c'est pour ça, ils m'ont dit c'est dommage qu'on n'ait pas une séance pour continuer. Du coup il y a des tas de cas qui leur sont revenus en tête, des cas vécus qu'ils n'avaient pas perçus au démarrage. C'était très curieux, pris à froid comme ça "est-ce que vous avez des cas vécus de discipline?" Ça ne vient pas alors, puis c'est après, au fil du temps, que les images leur sont revenues et qu'ils auraient aimé avoir une 2ème séance pour vraiment la travailler sur des cas, tout à fait personnels. »

Un stagiaire quimpérois évoque les ateliers qui ont le mieux fonctionné, dont celui-ci (Q7): Ça dépend beaucoup de l'animation en atelier. Il y a des gens qui animent facilement ces ateliers et qui finissent par briser cette glace du départ. J'espère que ces ateliers de pratique vont se faire sur deux ou trois fois comme on avait fait ici avec les mêmes animateurs. Une fois que la glace du départ est cassée. L'atelier projet (a bien fonctionné), il y avait un atelier Discipline aussi. Tout coulait de source. Il y a beaucoup d'expériences personnelles qu'on co-confronte. Une stagiaire vantaise renchérit (V4): Les modèles de discipline (ont été le plus appréciés). On avait étudié différentes façons de mener une classe selon les différentes personnes qui avaient étudié ça. C'était intéressant parce que ça nous permettait de retrouver des choses qu'on retrouve dans nos classes et aussi d'avoir d'autres idées chez tout le monde.

Atelier de Pratique Réflexive sur les REPRÉSENTATIONS - Nombre de répondants: 21

Thème approprié (3,3), formule utile (3,3); l'atelier le mieux organisé (3,7). C'est toutefois celui qui a été le moins testé. L'intérêt est affirmé (3,4), et si l'on y apprend parfois de nouvelles choses (2,6). Il y a de nouvelles manières de faire (3,2). L'apport pour l'enseignement et les possibilités de réinvestissement en classe sont marqués (3,0 et 3,1). C'est là que le sentiment de progression des APR est le plus fort (3,2).

Une stagiaire rennaise (R2): « C'était le dernier thème (qui a le mieux fonctionné). La personne qui menait les APR avait un petit peu changé sa façon de faire. C'était un thème sur les difficultés qu'on avait pu rencontrer. Il s'appliquait plus à nous-mêmes. C'est peut-être le besoin de parler de soi. On avait un peu de curiosité les uns vis-à-vis des autres. » Une stagiaire brestoise semble avoir été influencée par cet APR dans le choix de son mémoire (B4): « On a élaboré des cartes (représentations spatiales schématisées) à l'aide d'un logiciel d'ordinateur, qu'on a imprimées sur des transparents. C'était des cartes en couleur. On a eu l'occasion de discuter longuement. Ensuite, j'ai réinvesti ces documents en classe de quatrième. J'ai pu faire une première chose en classe de première et ensuite en classe de quatrième et de comparer si ces documents que j'avais construits étaient aussi efficaces pour l'une et pour l'autre classe. » Une autre stagiaire brestoise (B7) a également approfondi ce thème dans son mémoire: « C'est un sujet qui me touchait moi-même en me permettant d'approfondir le sujet tout en connaissant mieux les élèves concernant leur représentation du cours et du rôle du professeur. Ça m'a même impressionnée en fin de compte. » De même que les stratégies utilisées en APR, le concept de représentations s'est vite intégré dans le vocabulaire des professeurs stagiaires (Q7): « En tant que futur enseignant, on a toujours les représentations de ce qu'on était comme élève avant. Moi j'ai souvenir qu'on ne faisait pas de bruit dans la classe; tout le monde travaillait dans son petit coin et sagement. Dans le travail coopératif de groupe, il n'y a plus de « travaillez sagement et silencieusement ». Ce n'est plus possible. Donc, il y a quelque chose qu'il faut changer par rapport à ces représentations. Moi, je me suis décidé à lancer le travail de groupe. » Comme le disent trois stagiaires rennaises (R11):

- « — Le travail sur les représentations, celui sur la motivation des élèves, comment être plus efficaces, comment organiser le travail de groupe (c'est ce qui nous a le plus stimulées).
- Et le fait de se retrouver régulièrement entre nous et de parler de nos pratiques, d'échanger sur les choses que font les autres. C'est enrichissant.
- On ne se sent pas seules quoi. Surtout quand on a des problèmes, on dramatise et en fait il y a pas que nous. Tout le monde est pareil. On est un peu plus confiant. »

DIFFÉRENCES ENTRE LES PE2 ET LES PLC2

Comme l'indique le tableau 2, les appréciations des APR par les PE2 sont significativement supérieures à celles des PLC2. Le test U de Mann-Whitney indique un seuil de probabilité de $p < 0,01$ dont la mesure est confirmée par un test de rang (mesure d'influence sans effet de taille, bisériel) particulièrement élevé (0,67). Cela signifie que pour tout APR, l'appréciation d'un PE2 sera supérieure à l'appréciation d'un PLC2. La portée de cet effet doit prendre en compte l'effet de site (en effet, l'expérience des APR auprès d'une population de PE2 s'est limitée à un site lors de la première année d'expérimentation; depuis, l'expérience a été étendue aux PE2 de Saint-Brieuc). Deux interprétations au moins de ce phénomène sont possibles. On peut interpréter ce résultat en généralisant le fait que les PE2 sont des personnes qui tendent à être plus généreuses que les PLC2 dans leurs appréciations. On peut aussi interpréter ce résultat en estimant que les APR, étant centrés sur des stratégies générales, conviennent mieux à des enseignants généralistes. Cette inférence ne devrait pas masquer la possible nécessité d'introduire les représentants de disciplines spécifiques à des stratégies générales, de nature interdisciplinaire ou transdisciplinaire.

Tableau 2

Différences d'appréciation entre les professeurs stagiaires du premier et du second degré

	PE2	PLC2	PE2 + PLC2
Questions / Moyennes (écarts-types)	n = 284	n = 413	N = 697
1. Le thème de cet APR était approprié	3,46 (0,65)	3,05 (0,77)	3,22 (0,75)
2. La formule choisie pour cet APR était utile	3,15 (0,74)	2,89 (0,79)	3,00 (0,77)
3. Cet APR était bien organisé	3,34 (0,66)	3,10 (0,73)	3,20 (0,71)
4. Les contenus étaient intéressants	3,34 (0,67)	2,85 (0,76)	3,05 (0,76)
5. J'ai appris de nouvelles choses	2,86 (0,82)	2,43 (0,87)	2,61 (0,88)
6. J'ai appris de nouvelles manières de faire	2,85 (0,82)	2,43 (0,90)	2,60 (0,89)
7. Cet APR va m'aider dans mon enseignement	3,03 (0,69)	2,40 (0,81)	2,68 (0,82)
8. Je réinvestirai certaines idées dans mon stage	3,07 (0,75)	2,49 (0,82)	2,71 (0,84)
9. Je suis satisfait-e de la progression des APR	2,81 (0,80)	2,78 (0,76)	2,79 (0,77)

Ateliers de Pratique Réflexive suivis par les PE2 - Nombre de répondants: 284

De façon générale, les PE2 qui ont eu la possibilité de participer aux APR ont perçu les thèmes proposés comme très appropriés (3,46), la formule utile (3,15) et les séances très bien organisées (3,34). Les contenus étaient très intéressants (3,34) et un certain nombre ont appris de nouvelles choses (2,86) et de nouvelles manières de faire (2,85). L'APR s'est révélé un soutien efficace pour l'enseignement au premier degré (3,03). Les professeurs stagiaires ont exprimé un net souhait de réinvestir certaines idées dans la classe de stage (3,07). La satisfaction relative à la progression des ateliers a été plutôt bonne (2,81). Ces appréciations sont intéressantes car l'intégration des APR auprès des PE2 a été faite à titre d'essai; il s'est avéré très concluant. Ceci a motivé l'élargissement de cette formule à un plus grand nombre de PE2 les années suivantes dans les sites qui le souhaitaient.

Un stagiaire (Q5): « Moi, la planification, ça m'a beaucoup intéressé et également l'APR Projet et Discipline (discipline en classe ou modèles de discipline). C'était intéressant de voir ça parce qu'on ne se rend pas compte qu'il y a tant de modèles. Ça multiplie les échanges et ça permet aussi de voir que tout le monde ne fonctionne pas de la même façon. De voir qu'au contraire on n'est pas seul à fonctionner d'une telle façon donc on est pas forcément dans le faux. C'est rassurant. » Deux formateurs de PE2 en ont discuté (Q9):

« — Ce qui m'a plu, c'est l'aspect concret des exercices et l'aspect ludique. C'est ce qui a beaucoup plu aussi aux étudiants.

— Oui, l'aspect convivial et la création d'une bonne ambiance dans le groupe a été importante. Le travail en petits groupes favorisait la coopération et l'émergence de certaines prises de conscience.

— J'ai apprécié le côté concret. On aborde des questions très importantes de façon détournée mais en même temps très directes. Parce qu'on met les stagiaires en situation, on est soi-même en situation. Lors des passages de consignes, on s'amuse mais en même temps on travaille puisqu'on doit exécuter des consignes. Je pense que les stagiaires l'ont ressenti comme ça...: il y a l'action et l'objectivation. »

Une formatrice rennaise (R3): Je souhaite que l'an prochain, (la formule des APR) soit véritablement inscrite officiellement dans le cursus des formations des PE2. Je souhaite que ce ne soit pas vécu en opposition avec des analyses (de pratique), qui de toute façon vont continuer d'intervenir dans les modules de formation. L'APR peut être un lieu qui permet de sortir par le haut, de cette dichotomie toujours théorie-pratique.

Ateliers de Pratique Réflexive suivis par les PLC2 - Nombre de répondants: 413

Si l'on fait la moyenne des réponses reçues de PLC2, on trouve que les thèmes des ateliers ont été perçus comme appropriés (3,05) et que les formules adoptées étaient perçues le plus souvent comme utiles (2,89). De même, l'organisation des APR était bien faite (3,10). Les contenus étaient plutôt intéressants (2,85 sur 4 avec un écart-type de 0,76). Cependant, si l'on considère l'ensemble des PLC2 -et il faut tempérer ce

résultat en examinant les différences de perception par discipline- nombre de professeurs stagiaires du second degré n'ont pas particulièrement eu le sentiment d'apprendre de nouvelles choses ou de nouvelles manières de faire (2,43 et 2,43 avec des écarts-types de 0,87 et 0,90); le sentiment que l'atelier allait les aider dans leur enseignement était plutôt faible (2,40), l'idée de réinvestir certaines idées dans leur classe de stage était mitigée (2,49). Ils se sont toutefois déclarés plutôt satisfaits de la progression des ateliers (2,78). Ces appréciations sévères quant à la transférabilité pratique des connaissances acquises en APR contrastent avec les adjectifs utilisés par les PLC2 pour désigner leur expérience à chaque atelier, en général très positifs. De plus, les résultats par discipline laissent entrevoir une sectorisation des appréciations. On peut se demander si la formule des APR ne convient pas particulièrement aux professeurs stagiaires des disciplines scientifiques (physique/chimie, SES et mathématiques) qui, avec les participants d'écogestion et de comptabilité, s'avèrent les grands enthousiastes de ces ateliers.

Deux formatrices Rennaises (R3):

« — Je suis convaincue que les APR sont utiles aux stagiaires, de par les thèmes qui sont traités, parce que ce sont des thèmes qu'ils vont rencontrer tout au long de leur carrière et c'est avec le recul qu'ils prendront par rapport à ce qu'on a pu discuter ensemble, qu'ils vont pouvoir construire quelque chose...

— Ça ouvre explicitement la voie à l'activité réflexive, dans l'institution, c'est donc effectivement un domaine qui commence à les concerner mais surtout qui va les concerner... j'ai la ferme conviction que ça va leur être utile. »

Un formateur Rennais (R1): « J'ai observé que souvent les thèmes abordés dans les APR c'étaient des thèmes de préoccupation qui existaient chez eux mais qui, parfois, pour eux, n'étaient pas formalisés; et ça faisait émerger en fait la préoccupation qui était complètement implicite chez eux. Ça provoquait en quelque sorte à la fois l'étonnement et ça les confortait en quelque sorte, qu'on aborde certains problèmes, parce qu'ils avaient envie de dire: c'était une préoccupation latente chez moi, je n'osais pas l'aborder, parce que je n'avais pas de moyens de la résoudre ou je n'avais pas de piste de résolution. » Un second formateur du même site (R3): « En ce qui concerne les PLC 2, les thèmes les plus difficiles à mettre en oeuvre ont été ceux que les stagiaires ne percevaient pas comme exploitables en pluridisciplinarité puisque la composition des groupes d'APR est essentiellement basée sur la pluridisciplinarité ou l'interdisciplinarité. Et donc tous les thèmes qui avaient pu être abordés en didactique de la discipline leur paraissaient inutiles et donc difficiles à mettre en place... Lorsque les thèmes proposés avaient déjà été évoqués en didactique de la discipline, eh bien ça été un rejet du genre on a déjà vu ça, ça on maîtrise, on sait déjà. » Une PLC2 Rennaise (R9): « C'est toujours la même histoire soit mettre les stagiaires PLC2 en situation de recherche et pas en situation de réception parce qu'APR c'est une analyse réflexive donc forcément il faut que ça passe soit par des expériences, soit par des simulations d'expériences. Il faut vraiment être en situation d'action. C'est comme un miroir, le travail coopératif. »

L'ACCÈS À DE NOUVEAUX MODÈLES DE FORMATION EN I.U.F.M.

Dans la vraie vie, les choses se passent souvent d'une manière différente des prévisions. Pour cette raison, les formations de formateurs ont porté avec insistance sur la nécessité d'adapter le matériel et l'intervention aux besoins des stagiaires de les recréer en partant de leur vécu, supplément. L'ordre des thèmes abordés était libre et il ne s'agissait en aucun cas d'appliquer des techniques mais d'interagir en négociant des modules réflexifs adaptés à la demande. Il était proposé de redéfinir les objets d'étude proposés au fil des expériences, tout en préservant la méthode de travail propre aux APR, celle d'une analyse réflexive sur des objets de la pratique.

Un aspect fortement dérangeant du système initialement proposé a été l'évaluation systématique de chaque atelier par les stagiaires sur un grille de critères échelonnés de un à quatre. La plupart des formateurs ont

régulièrement distribué les feuilles d'évaluation en fin de chaque atelier, mais craignaient les résultats (résultats dont nous avons rendu compte dans le tableau 1 en début d'article). Certains ont omis de faire passer ces évaluations. Ils avaient peur d'être remis en question par les stagiaires. C'était effectivement une mesure destinée à donner du pouvoir aux stagiaires, mais aussi à intégrer une communication continue sur la conduite des ateliers.

Un partenariat ne va pas de soi. Quand de surcroît il implique la rencontre de cultures éducatives différentes, il nécessite bonne volonté, communication, ouverture, et un effort considérable d'adaptation aux réalités institutionnelles qui, sur certains points, s'opposent. Le modèle d'évaluation intégré au dispositif APR –qui a rendu cet article possible- a ainsi été l'objet d'une controverse dans la mesure où il permettait aux professeurs stagiaires de juger de la qualité de la formation reçue. Les fiches d'évaluation de fin de séance ont désécurisé certains formateurs et, malgré la garantie d'anonymat, la pression a été assez forte pour amener la disparition de cet aspect de l'évaluation les années suivantes dans la plupart des groupes de formation. Or c'était là un outil de négociation et de construction de partenariat avec les professeurs stagiaires, et un outil de régulation du dispositif.

Curieusement, les plus fortes réactions à ce système intégré d'évaluation sont venues des formateurs qui n'étaient pas en APR : ils craignaient que ce type d'évaluation se généralise, et que leurs propres prestations dans d'autres types de formation en soient dévalorisées. À l'opposé, auprès des stagiaires, un des effets de ces évaluations systématiques a été, dans certains groupes, de les obliger à dépasser le stade du réactivisme pour entrer dans une réflexion sur leur propre pratique d'évaluation et sur la nécessité de se responsabiliser quant à la réussite des ateliers : ils en étaient parties prenantes.

Les journées académiques de fin d'année permettent de faire le bilan des ateliers de pratique réflexive du point de vue des formateurs. Ce bilan s'appuie sur des tables rondes guidées par une grille d'analyse des difficultés rencontrées et des réussites, et de ce qu'il faudrait faire pour chacun des thèmes des APR. Des entretiens ont été organisés avec les formateurs APR en binômes, et leur ont permis d'édifier ensemble une signification commune de leurs expériences à partir d'un canevas d'entretien portant sur l'ensemble des aspects utiles pour concevoir la formule APR des années suivantes. Une Revue-spectacle a permis d'exprimer les éléments affectifs qui sortaient des expériences. Enfin, des groupes de travail inter-sites puis par des groupes répartis par sites ont analysé les moyens d'adapter sur le plan organisationnel les APR dans la pratique de chaque site l'an prochain. Des modalités de réflexion systématiques et diverses ont été mises en œuvre pour recueillir l'avis de chacun et répercuter ces avis de façon coopérative dans l'ensemble des groupes d'intervention. Il est certain que le changement apporté par l'intégration des APR a suscité une remise en question en profondeur de la pratique de formation de plusieurs formateurs.

Un partenariat international n'est possible que si l'on travaille en commun à éliminer certains stéréotypes, comme celui de la « macdonaldisation » des formations. Clairement, le prototype des APR est issu d'une demande de l'IUFM de Bretagne, et son modèle a été délibérément conçu et négocié pour s'articuler en contraste par rapport aux séminaires d'analyse de pratiques. Non que ceux-ci se soient révélés inefficaces, mais plutôt qu'ils ne semblaient recevoir les suffrages que d'une partie des professeurs stagiaires. L'idée était d'offrir deux modèles contrastés pour répondre au vœu d'un plus grand nombre de stagiaires. Il est apparu difficile pour beaucoup, toutefois, de ne pas prendre position pour l'un ou l'autre des modèles (séminaires ou ateliers), malgré des journées académiques dans lesquelles –à nouveau au titre du partenariat- formateurs des SAP (séminaires d'analyse de pratiques) et des APR (ateliers de pratique réflexive) se retrouvaient autour des mêmes tables. Dans un sens, c'est peut-être la grande leçon à retenir d'une telle expérience : la difficulté que nous avons de rompre avec la perspective paradigmatique et oppositionnelle, pour accéder au dialogue entre des points de vue dont la complémentarité est à découvrir.

Remerciements

Notre programme de recherche sur la réflexion pratique en formation des enseignants a été soutenu pendant dix ans par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. La Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke a permis l'expérience de partenariat avec l'IUFM de Bretagne. Nous remercions chaleureusement les formateurs bretons, les collègues et les cadres de l'IUFM de Bretagne qui nous ont accueilli lors de cette expérience. Les rétroactions de Suzanne Nadot et de Danièle Dahringer ont été particulièrement appréciées. Merci à Yvon Rouillard et à Madame Lagrange pour la tenue et la transcription d'une partie des entretiens. La publication de cet article a été rendue possible grâce au soutien de la Graduate School de l'Université du Wisconsin à Madison.

Correspondance

François Tochon, University of Wisconsin-Madison, School of Education, 225 North Mills Street, Madison, Wisconsin 53706-1795 USA. Fax: (608) 263-9992. Mèl: ftochon@education.wisc.edu

RÉFÉRENCES

Mailhos, M.-F. (1999). Reflective practice and the development of pedagogical reasoning: a contribution to change in the French educational contest? *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 329-360.

Nadot, S. (1998). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants. Rennes : IUFM de Bretagne. <http://www.bretagne.iufm.fr/formations.htm>

Plétry, R. (1996). *L'apprentissage coopérant*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Richards, L. (1999). *Using NVivo in qualitative research*. Melbourne, Australie: Qualitative Solutions and Research.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert/L'enseignante experte*. Paris: Nathan (256 pages).

Tochon, F. V. (1998a). *Guide des APR – Ateliers de Pratique Réflexive*. Rennes : IUFM de Bretagne.

Tochon, F.V. (1998b). La recherche enseignante comme pratique coopérative en situation. *Recherches enseignées en espaces francophones*, 1(1), 115-132.

Tochon, F. V. (1999). Myths in Teacher Education: Towards reflectivity. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 257-289.

Tochon, F. V. (2001). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 1-23.

Zay, D. (1999). Thinking the interactive interplay between reflection/practice/partnership: questions and points of tension. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 195-220.

DÉBUT



site <http://probo.free.fr>