

**FORMATION A L'ANALYSE DES PRATIQUES
PROFESSIONNELLES ET PROFESSIONNALITE
DES ACTEURS**

***Regards croisés de formateurs et de
stagiaires sur l'APP en formation
initiale des enseignants du
secondaire***

Sylvie GODEY

En charge du module GFAPP dans la formation initiale des enseignants du secondaire (ISFEC- Montpellier) et professeure d'Histoire- Géographie en LEGT (Perpignan).

Septembre 2014

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	4
PARTIE THEORIQUE	9
1- LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE : UNE INTERFACE ENTRE PROJET INSTITUTIONNEL ET PROFESSIONNALITES ENSEIGNANTES	10
1-1- <u>1989 : un tournant dans la professionnalisation des enseignants du secondaire ?</u>	10
1-1-1- <i>La formation initiale des enseignants entre universitarisation et professionnalisation</i>	10
1-1-2- <i>Le référentiel métier des enseignants du secondaire : quelles compétences attendues ?</i>	15
1-2- <u>Enseignants du secondaire : un ou des mondes à part dans le système éducatif français?</u>	17
1-2-1- <i>Circonscrire un « monde professionnel » : entre professionnalité, identité et représentations professionnelles</i>	17
1-2-2- <i>Profession ou métier en mutation</i>	20
1-2-3- <i>Anciennes et nouvelles professionnalités?</i>	22
2- PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ET FORMATION A L'APP.	25
2-1- <u>Du concept de réflexivité à l'APP</u>	25
2-1-1- <i>Former à la réflexivité les enseignants</i>	25
2-1-2- <i>L'APP, un outil pour développer la réflexivité des enseignants</i>	27
2-1-3- <i>Unité et diversité des pratiques de formation en APP</i>	28
2-2- <u>Pourquoi former à l'APP les enseignants du second degré ?</u>	33
2-2-1- <i>Fonder une logique de l'action professionnelle</i>	33
2-2-2- <i>Fonder une nouvelle professionnalité des enseignants du secondaire</i>	34
2-2-3- <i>Réfléchir sur sa pratique et construire son identité professionnelle dans un cadre sécurisant</i>	35
2-3- <u>APP : clé de voûte de la professionnalisation des enseignants du second degré?</u>	37
2-3-1- <i>Deux logiques de professionnalisation à l'œuvre</i>	37
2-3-2- <i>L'APP, un outil clé pour l'accompagnement en formation initiale?</i>	37
2-3-3- <i>L'expérience de stage, le développement des compétences professionnelles et l'APP</i>	39
3- L'APP : ENTRE NECESSITE DE FORMER DES ENSEIGNANTS REFLEXIFS ET RESISTANCES DES ACTEURS	42
3-1- <u>Pourquoi les enseignants stagiaires résistent-ils à l'APP ?</u>	43
3-1-1- <i>Mécanismes de résistance et construction de l'identité professionnelle</i>	43
3-1-2- <i>Identifier et expliquer les formes de résistances pendant l'année de formation initiale</i>	44
3-2- <u>Quelles responsabilités des formateurs d'enseignants dans ces résistances ?</u>	47
3-3- <u>Les résistances à l'APP : un levier ou un obstacle du processus de formation?</u>	49
3-3-1- <i>Résistances et motivation professionnelle</i>	49
3-3-2- <i>Les résistances : un levier pour une « perspective motivationnelle » et une rénovation des dispositifs de formation initiale</i>	50
4- PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES THEORIQUES	53

PARTIE EMPIRIQUE	58
2- LE RECUEIL DES DONNEES	61
2-1- <u>Le questionnaire au service d'une pré-enquête auprès des enseignants stagiaires</u>	61
2-2- <u>Une recherche qualitative centrée sur huit entretiens</u>	62
2-2-1- <u>L'intérêt d'utiliser l'entretien semi-directif</u>	62
2-2-2- <u>Les grandes étapes du travail de collecte des données</u>	63
2-2-3- <u>Un outil de recueil de données en Sciences Sociales critiquable</u>	65
3- LE TEMPS DE L'ANALYSE DES DONNEES	66
3-1- <u>La pré enquête : enseignants stagiaires du secondaire et GFAPP</u>	66
3-1-1- <u>Profils des stagiaires ayant répondu à l'enquête sur le GFAPP</u>	66
3-1-2- <u>Résultats de l'enquête sur l'organisation du dispositif de GFAPP</u>	67
3-1-3- <u>Résultats de l'enquête sur les apports du GFAPP pour les stagiaires</u>	68
3-2- <u>L'analyse verticale, entretien par entretien</u>	70
3-3- <u>L'analyse horizontale pour comparer les discours des acteurs</u>	71
3-3-1- <u>Que dit le groupe des formateurs sur la formation à l'APP ?</u>	72
3-3-2- <u>Que dit le groupe des enseignants stagiaires ?</u>	82
3-4- <u>Regards croisés des formateurs et des stagiaires sur l'APP en formation initiale</u>	96
3-4-1- <u>Dimensions partagées par les stagiaires et les formateurs...</u>	97
3-4-2- <u>Décalages entre les points de vue des formateurs et des stagiaires...</u>	101
4- SE FORMER A L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES POUR DEVENIR ENSEIGNANT: QUELS ENJEUX POUR LES ACTEURS ?	106
4-1- <u>Des hypothèses de recherche sous le regard des formateurs et des stagiaires CAER</u>	106
4-2- <u>Discussion</u>	113
CONCLUSION	120
BIBLIOGRAPHIE	124
ANNEXES	129
Annexe 1 : <u>Verbatim d'entretiens</u>	129
Annexe 2 : <u>Analyser une situation professionnelle : les temps d'un GFAPP</u>	185
Annexe 3 : <u>Analyse verticale des entretiens</u>	187
Annexe 4 : <u>Dispositif de formation initiale ISFEC-FORMIRIS 2013-2014</u>	206
Annexe 5 : <u>Questionnaire d'enquête distribué aux stagiaires en 2013 et 2014</u>	207
Annexe 6 : <u>Dépouillement des données de l'enquête avec le logiciel sphinx</u>	208
Annexe 7 : <u>Guides d'entretien</u>	215

Résumé :

Tenter d'analyser le processus de professionnalisation des enseignants du secondaire à partir de la formation à l'APP constitue l'objectif de départ de ce travail de recherche. Parti de deux pré-enquêtes principalement quantitatives, ce travail prend pour objet d'analyse des entretiens menés auprès de formateurs en APP et de stagiaires CAER en formation initiale. Leur exploitation a permis d'élargir le champ d'étude pour explorer la professionnalité spécifique des acteurs et le contexte institutionnel et organisationnel dans lequel s'inscrivent les formations en APP évoquées par ceux-ci. La démarche vise à croiser les regards des formateurs et des stagiaires afin de faire dialoguer leurs représentations respectives. La formation à l'APP constitue une démarche de formation à part dans les dispositifs de formation initiale des enseignants du secondaire encore dominés par la dimension didactique. Sur le fond, il existe une attente des stagiaires interrogés car l'APP leur permet de développer des échanges d'expérience entre pairs, une approche plus complexe du métier et une réflexion sur les situations éducatives vécues pendant leur stage. Toutefois, il demeure aussi de fortes résistances à l'APP moins liées aux finalités de cette démarche de formation qu'à certains obstacles identifiés dans ce travail.

Mots-clés : Représentation professionnelle - Professionnalisation - Professionnalité - ingénierie de formation.

Abstract :

The initial goal of this research work lies in trying to study the process of professionalization of high school teachers following a training in the Analysis of Professional Practices. Owing to two pre-surveys, which were mainly quantitative, this work aims at analyzing certain interviews with PPA trainers and “CAER” trainees following initial training. Their study widened the scope of this work, exploring the specific professionalism of the different stakeholders as well as the institutional and organizational context of these trainings. This approach aims at comparing the views of both trainers and trainees so that they could share and exchange their opinions. The APP training is an approach different from the training arrangements offered to high school teachers, who are still dominated by the didactic dimension of their job. Actually, there is a strong expectation on the part of the trainees interviewed in this study, since the PPA allows them to develop peer-to peer exchanges, a more complex approach of their job, and a reflection as regards the educational situations they have lived during their traineeship. However, strong oppositions to PPA do exist, but they are linked more to certain obstacles identified in this work than to the purposes of this approach.

INTRODUCTION

Un dossier de la publication « Dossiers et documents » du journal Le Monde de juillet-août 2011 accroche d'emblée la réflexion qui me préoccupe déjà depuis plusieurs années et qui a motivé mon intérêt pour la formation des enseignants : Enseigner, « *c'est le droit à l'avenir qui est en cause* ». Il pose comme un constat la relation douloureuse que les enseignants, du secondaire notamment, entretiennent avec leur métier : « *Dans l'ensemble les profs continuent d'aimer leur métier...* » mais, continue le journaliste, « *Dans le secondaire ils sont environ 60% à se reconnaître dans l'expression « malaise enseignant* », titre éponyme de l'essai d'A.Cordié (1998) où elle passe en revue, à travers le prisme de la psychanalyse, les fondements de ce malaise. Il s'exprime selon elle principalement à travers un fort sentiment de solitude, renforcé par les mécanismes de transfert qui se jouent, souvent à l'insu de l'enseignant, dans la relation pédagogique. C'est donc cette « crise identitaire » de l'enseignant qui a retenu mon attention et a guidé mon cheminement vers la fonction de formatrice d'enseignants.

Cette question est étroitement corrélée à celle de l'identité professionnelle, au cœur des enjeux de la formation initiale des enseignants passés et à venir depuis la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Cette question est en 2013 d'autant plus sensible que le système de formation initiale et initiale continuée des enseignants du secondaire fait l'objet depuis 2008 de réajustements multiples en France. Peut-on pour autant faire l'économie d'une formation professionnalisante au métier d'enseignant ? Quels impacts sur la construction de l'identité professionnelle, prise dans ses dimensions biographique, relationnelle et intégrative, pour les enseignants de demain (Dubar, 1998) (Tap, 1998) (Perez-Roux, 2011)? C'est sur ce sujet que P.Perrenoud (2001) nous interpelle lorsqu'il souligne « *Dans les métiers de l'Humain, la part du prescriptible est plus faible que dans les métiers techniques. Ce qui exige des praticiens, globalement, un niveau assez élevé de qualification (...)* » (p 13). Il poursuit en affirmant que ce qui est au cœur du concept de professionnalisation c'est ce « *qui incite à former des gens assez compétents pour savoir ce qu'ils ont à faire, sans être strictement tenus par des règles, des directives, des modèles, des programmes, des horaires, des procédures normalisées* » (Ibidem,p 13). C'est cette liberté d'agir dans un cadre normatif

qui permet à chacun de façonner son style professionnel à condition qu'il ait appris à analyser ses pratiques, pour les réajuster en fonction du contexte de la situation professionnelle précise rencontrée.

Cette réflexion sur la formation des enseignants du secondaire, faite d'allers- retours permanents entre mes dix-sept années d'expérience d'enseignante particulièrement en Lycée, mes stages de formation et mes lectures, m'a amené à explorer le champ de l'Analyse des Pratiques Professionnelles ¹et à mener des actions de formation en ce sens depuis 2010. L'enjeu m'apparaissait d'autant plus évident en Lycée car, comme l'affirment de nombreux experts de la formation des enseignants, c'est à ce niveau du système scolaire que la part de formation consacrée aux processus d'apprentissage et à l'analyse des situations éducatives est la plus indigente tandis que les formations sur les contenus à enseigner, soit la formation didactique, est dominante aussi bien dans la formation initiale (préparation du concours) que continue. Ainsi réfléchir sur ce qui se passe dans la classe lorsque j'enseigne telle notion et/ou telle méthode devrait devenir une des préoccupations dominantes de l'enseignant du secondaire.

A partir de 2012, j'ai commencé à intervenir dans des modules intitulés Groupes de Formation à l'APP² destinés à des enseignants du secondaire, lauréats de concours en formation initiale, en application de la réforme sur la maîtrise. Toutes ces raisons justifient mon intérêt pour un travail de recherche sur l'APP en formation initiale des enseignants du secondaire.

Je dois préciser que si ma pratique de formation est récente, ma prise de conscience de l'importance des pratiques réflexives dans l'enseignement remonte à ma formation initiale en 1994 et, en particulier, à la lecture et à l'exploitation, au regard de mes premières expériences professionnelles, du livre de C.Rogers (1968). Les concepts rogoriens de *relation d'aide*, d'*empathie*, de *congruence* entre autres, m'ont questionnée sur la manière d'agir dans la relation pédagogique, d'accompagner des élèves dans l'apprentissage, sur les qualités requises pour exercer ce métier de l'Humain. Dans le prolongement, ils m'ont fait percevoir le Sens

¹ L'Analyse des Pratiques Professionnelles apparaîtra dans l'ensemble de ce travail sous le sigle APP

² Les Groupes de Formation à l'Analyse des Pratiques Professionnelles apparaîtront dans l'ensemble de ce travail sous le sigle GFAPP

même de la formation initiale qui visait selon moi à déployer un certain nombre des valeurs sous-tendues derrière l'agir enseignant. En somme, cette lecture m'a permis d'étayer une certaine éthique du métier. J'ai eu besoin d'une dizaine d'années d'expérience du métier pour être capable de sentir que je prenais de la distance face à une pratique quotidienne à la seule condition d'interroger régulièrement celle-ci. Pour y parvenir, mes efforts de formation continue pendant toute ces années tendaient vers la même finalité : me forger des outils pour mieux relire ou être capable de prendre conscience des gestes professionnels en jeu et en « en-je » dans telle ou telle situation professionnelle et des valeurs et représentations du métier qu'on pouvait y lire en filigrane. Ainsi, la formation à l'Agrégation interne a permis de remettre au centre de ma réflexion le comment et le pourquoi j'enseigne telle ou telle problématique historique ou géographique aux élèves. Parallèlement, je continuais de suivre des formations en pédagogie : ainsi, pendant sept ans j'ai pu expérimenter une forme de communication pédagogique nouvelle pour moi, basée sur les principes de la communication positive de J.Salomé. M'approprier les outils pour mettre en œuvre une communication pédagogique plus ouverte, basée sur la prise en compte de la parole de l'autre, par des techniques d'écoute ouverte comme la confirmation, le non jugement, l'apposition d'un point de vue etc. Cela m'a conforté dans l'idée que pour chaque situation professionnelle rencontrée et qui pose problème, c'est-à-dire dans laquelle le praticien ressent un écart entre ses intentions et ce qu'il vit dans la classe, il est nécessaire de faire un arrêt sur images pour réfléchir sur l'action. Il s'agit de prendre sa propre action comme objet de réflexion, pour l'expliquer, la critiquer, la comparer à d'autres actions possibles, à un modèle prescriptif etc. (Schön, 1994). J'ai eu l'envie d'expérimenter cette démarche compréhensive de l'agir enseignant en proposant de monter un groupe d'APP au sein de mon établissement dès 2010 tout en ayant conscience que je devais accepter de découvrir, en même temps que les enseignants se formant, ces actions mises en récit et explorées ensuite par le groupe selon la démarche des Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives³. En parallèle, j'ai participé à des groupes de formation à l'APP dans le cadre de la préparation au Titre de formateur (400 heures sur vacances scolaires de 2010 à 2014) dispensée dans cinq universités de l'Enseignement Catholique et piloté par Formiris national.

³ Les Groupes d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives apparaîtront désormais sous le sigle GEASE.

Enfin, c'est dans le cadre de mes interventions comme formatrice -animatrice en Analyses de Pratiques Professionnelles auprès de lauréats de concours depuis 2012 que j'ai peu à peu cheminé autour de la problématique suivante :

Dans quelle mesure la formation à l'Analyse des Pratiques Professionnelles est-elle un levier de professionnalisation et d'affirmation d'une nouvelle professionnalité enseignante?

Pour explorer cette question, il m'a semblé plus judicieux d'avoir une approche qualitative à partir d'entretiens menés auprès de huit acteurs - quatre stagiaires et quatre formateurs- ayant fait l'expérience de ce type de formation pour écouter ce qu'ils ont à dire sur les dispositifs d'APP, qu'ils ont eux même expérimentés en tant que stagiaires ou mis en œuvre en tant que formateurs, dans le cadre des parcours de formation initiale des enseignants du secondaire.

Après ce préambule qui situe nos questionnements initiaux dans un parcours professionnel, nous allons passer du « je » au « nous » pour faciliter la nécessaire prise distance face à l'objet de recherche.

Dans la partie théorique, nous avons tout d'abord tenté de faire le point sur les enjeux couverts par la formation initiale des professeurs de secondaire en termes de professionnalisation, de professionnalité et d'identité au travail tant pour les stagiaires que pour les formateurs. La recherche menée en deuxième partie, menée sur la base d'entretiens, vise à explorer le discours des acteurs, stagiaires CAER⁴ et formateurs, pour tenter de circonscrire la ou les professionnalités enseignantes en jeu.

Dans un second temps, nous avons centré notre réflexion sur les dispositifs d'APP, en particulier le GEASE, afin d'explorer en deuxième partie ce que les stagiaires, d'une part, et les formateurs d'autre part, disent sur les apports de cette formation à la réflexivité en termes de Savoirs professionnels.

⁴ Ces stagiaires ont au moins trois ans d'expérience dans le service public et ont passé et obtenu le Concours d'Accès à l'Echelle de Rémunération des Professeurs Certifiés (CAER). Nous les désignerons par l'expression « stagiaires CAER » systématiquement dans ce travail.

Enfin, la dernière partie théorique tentera de faire la synthèse des enjeux soulevés par les obstacles et/ou attitudes de résistance manifestés par les acteurs de l'APP et d'éclairer peut-être ceux que nous avons pu mettre à jour lors de notre enquête de terrain.

PARTIE THÉORIQUE

1- LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE : UNE INTERFACE ENTRE PROJET INSTITUTIONNEL ET PROFESSIONNALITÉS ENSEIGNANTES

1-1- 1989 : UN TOURNANT DANS LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ?

1-1-1- LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ENTRE UNIVERSITARISATION ET PROFESSIONNALISATION

La professionnalisation est un enjeu récent de la formation des enseignants qui s'inscrit dans une tendance sociale plus large articulant l'Emploi et la Formation avec un acteur central, l'Etat, représenté par le Ministère de l'Education Nationale (MEN), employeur et commanditaire de la formation des futurs enseignants du Premier et du Second degré. Il apparaît essentiel, selon certains auteurs, de replacer la formation initiale des enseignants et, en particulier l'APP, dans leur contexte institutionnel afin de mieux cerner ensuite les intentions du commanditaire qu'est le MEN (Boutin, 2002, p29). Nous pouvons essayer de mieux comprendre ces enjeux en dégagant trois axes d'analyse.

Le 1^{er} axe d'analyse consiste à définir la notion de professionnalisation pour cerner l'objet de cette première partie. Nous pouvons retenir l'acception que R.Wittorski (2008) propose : le terme de professionnalisation est polysémique car son sens dépend de l'usage social qui en est fait et de l'espace politique dans lequel s'inscrit cet usage. En France, ce mot apparaît beaucoup plus tardivement qu'en Angleterre, dans les années 1970-80, porté non pas par les individus et groupes sociaux, mais par les organisations/entreprises afin de faire de l'individu le centre de tous les processus sociaux et de le responsabiliser dans toutes les dimensions de sa vie : il s'agit d'en faire un citoyen professionnel, un salarié professionnel, voire un individu professionnel, en somme « entrepreneur » de sa propre vie.

R.Wittorski, identifie les trois sens du terme de professionnalisation dans les pratiques sociales :

- Dans les pratiques de formation : c'est favoriser le développement de savoirs et de compétences
- Pour les groupes socio-professionnels : c'est préciser et faire évoluer constamment ce qui définit une profession (code de déontologie, activités, missions...). Le salarié « peut alors construire son expérience »

- Pour les organisations qui font le marché de l'emploi, c'est développer la flexibilité des personnes au travail (employabilité) et optimiser leur efficacité au nom de la compétitivité des entreprises dans un monde de plus en plus concurrentiel. Pour l'Education Nationale c'est donc favoriser le développement de savoirs et de compétences des enseignants salariés pour assurer un haut niveau de formation des jeunes dont elle assure la formation au moins jusqu'à l'âge de 16 ans. Il s'agit aussi d'être bien placé dans les comparatifs mondiaux comme les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans dans 34 pays de l'OCDE). Le défi reste entier puisque la France recule depuis ces dernières années dans ce classement et, par exemple, sur le site du MEN, les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) apparaissent comme un des remèdes pour contrecarrer cette tendance.

La professionnalisation de l'offre de formation traverse toutes les activités professionnelles. Elle suppose une nouvelle ingénierie de la formation basée sur la notion de référentiel d'activités et de référentiel de compétences, nouveaux cadres du contenu de la formation dispensée comme c'est le cas pour les enseignants du secondaire depuis 1997 (texte de la mission du professeur). Pour les organismes de formation privés et les établissements d'enseignement et de formation dépendants des différents ministères, la conséquence de cette professionnalisation de la formation est la diversification des spécialités enseignées et, des parcours de formation plus personnalisés, selon des compétences spécifiques à acquérir définies par rapport à une activité professionnelle précise.

Le deuxième axe d'analyse consiste à identifier quelques critères d'une formation professionnalisante réussie.

L'évolution majeure des formations dites professionnalisantes est qu'elles sont de plus en plus centrées sur l'activité professionnelle elle-même. L'acquisition des savoirs techniques et scientifiques se fait de manière indirecte par l'analyse de l'expérience professionnelle en lien avec des compétences et des tâches prescrites auxquelles est confronté le travail réel. En somme, l'objectif principal est centré sur des « *savoirs d'action* » (Barbier & Galatanu, 2004).

Nous pouvons retenir qu'une formation professionnalisante permet à l'individu de réfléchir sur ses pratiques professionnelles et, par là-même, de construire des savoirs nouveaux sur son action. C'est une démarche de recherche -action professionnelle qui doit être mise à l'œuvre dans ce type de formation afin de permettre au professionnel de passer de l'action à la conceptualisation de l'action par différentes phases d'analyse/questionnement sur

l'organisation de son « *agir professionnel* ». Ces formations favorisent un engagement réflexif du professionnel afin qu'il puisse prendre du recul par l'acquisition d'un « savoir analyser » sur, par et dans l'action.

Concrètement, dans le cadre du dispositif de la formation initiale des enseignants à l'époque des IUFM, R.Wittorski (2008) souligne clairement l'enjeu professionnalisant des modules d'APP : l'acte de travail des enseignants débutants y devient « *objet et occasion* » de formation par le « *retour sur l'action* ». C'est l'acquisition d'un savoir, connexe aux savoirs didactiques et pédagogiques, qui fait de l'expérience vécue en classe le matériau de base de la formation. Son intérêt majeur pour le stagiaire réside dans le fait de donner tout son sens à la formation par alternance entre l'établissement d'affectation et l'IUFM. Ce dernier crée un espace de mise en mots des pratiques professionnelles spontanées -les modalités telles que GAPP, GEASE⁵, Jeu de rôle, Théâtre Forum etc. - sont variables mais reposent toujours sur une mise en récit de l'expérience professionnelle au sein d'un groupe. Cela permet ainsi aux stagiaires d'élaborer progressivement des « règles d'action » et des « principes d'organisation des pratiques » en partant de situations-problèmes rencontrées par eux pour, par exemple, « gérer ses émotions en classe », « se mettre en scène » etc. Enfin, au-delà des « règles d'action » acquises, le stagiaire travaille une compétence professionnelle essentielle : le « savoir analyser » ou la posture réflexive (Perrenoud, 2001).

L'APP a une action professionnalisante dans le sens où elle permet aussi d'autonomiser les stagiaires dans l'identification de leurs besoins futurs en formation.

Au bilan, une formation est professionnalisante lorsqu'elle met en œuvre trois principes clés :

- L'alternance entre le site de formation et le lieu de travail permettant des allers-retours entre l'action et la réflexion sur l'action.
- La possibilité pour les stagiaires d'analyser par oral ou par écrit, selon un dispositif précis, leurs pratiques professionnelles. Les modalités très variées (GAPP, Mémoire professionnel, Dossier de Validation des Acquis de l'Expérience...) seront précisées en deuxième partie.

⁵ Pour la définition des modalités d'APP, voir partie 1-2-1-3 du mémoire

- L'élaboration conjointe, par des enseignants chercheurs et par des professionnels, du dispositif et des objectifs de formation du diplôme ou de la qualification concernée.

Enfin, le 3^{ème} axe d'analyse met en exergue les deux pôles autour desquels la formation des enseignants oscille depuis qu'elle existe : l'universitarisation et la professionnalisation.

La professionnalisation des enseignants est le fruit d'une volonté politique forte pour former ceux qui ont pour tâche d'enseigner et de former les ressources humaines futures du pays et ce, depuis Napoléon I et la création des Lycées. Il y a cependant, depuis le 19^{ème} siècle, un écart très important entre les efforts de formation des maîtres du Premier degré et ceux entrepris pour former les professeurs du secondaire. Dès cette époque les professeurs sont opposés au stage pédagogique et se montrent réticents à ce qu'ils appellent « *une pédagogie d'Etat* » propre à les formater.

Pourtant en 1902, un stage pédagogique est instauré pour les professeurs agrégés et, en 1906, la notion de formation professionnelle des enseignants du Second degré devient réalité avec des stages en situation. Après la Deuxième guerre mondiale, cette conception de la professionnalisation est sacrifiée sur l'autel de la massification scolaire : il faut recruter dans l'urgence un nombre important d'enseignants à tous les niveaux aux dépens de la formation qui leur est dispensée.

Ce n'est qu'au milieu des années 1950 qu'une stratégie de professionnalisation refait surface : la création du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) en 1950 (CAPET pour l'enseignement technique en 1986 seulement) est suivie de la création des Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) créés en 1952 qui dispensent une formation professionnelle, centrée sur l'acquisition et le développement de savoirs et de compétences indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. Les stagiaires sont mis en responsabilité dans des classes et accompagnés par des professeurs plus chevronnés. Les cahiers des charges restent assez vagues. Par conséquent, les contenus de formation sont laissés à la libre appréciation des directeurs de CPR. Ces derniers proposent donc des modules de formation très souvent en fonction de l'offre de formation sur le territoire dont ils ont la responsabilité.

L'espoir d'un grand tournant dans la politique de professionnalisation des enseignants menée par le Ministère de l'Education Nationale est porté par la Loi d'Orientation du 10 juillet 1989. Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), créés sur la base

des rapports Peretti et Bancel entre autres, ont pour but d'unifier le monde enseignant sur la base de statuts et de professionnalités homogénéisés. Pour cela, les dispositifs de formation mis en place dans les IUFM correspondent à un cahier des charges unique défini par le Ministère. Il met l'accent sur l'articulation théorie-pratique et sur le modèle du « *praticien réflexif* » (Schön, 1994) à travers, entre autres, des modules de formation à l'APP, institués dans les IUFM en application des circulaires du 27 juillet 2001 et du 4 avril 2002 (Faingold, 2006, pp 92-93). Cette volonté d'uniformiser le monde des enseignants du secondaire, par le levier de la formation, est visible à travers les accords Lang-Cloupet (janvier 1993) qui instaurent le concours de recrutement du CAFEP, frère jumeau du CAPES, pour les enseignants du Second degré des établissements privés sous contrat, leur permettant du même coup d'intégrer les IUFM pour recevoir une formation didactique identique à celle dispensée aux stagiaires du Public, la partie formation professionnelle étant dévolue aux ARPEC.

Dans l'esprit des fondateurs des IUFM, il s'agissait, outre l'unification du système de formation des enseignants en France, de faire tenir ensemble deux objectifs dans la formation des Maîtres de l'enseignement secondaire (Altet, 2010) :

- L'universitarisation de la formation basée sur la validation par concours des savoirs académiques au niveau Licence et, depuis 2010, au niveau Master 2.
- La professionnalisation, soit l'acquisition de savoirs propres au métier d'enseignant (pédagogiques, didactiques, « *savoirs d'action* ») rendant plus efficient le système d'apprentissage dans lequel l'élève est désormais au centre.

Dans la pratique, les dispositifs de formation mis en place garantissent l'alternance entre théorie et pratique (stages d'observation en première année puis stage en responsabilité après l'obtention du concours CAPES/CAFEP, CAPET etc.). Ils intègrent un apprentissage de la réflexivité par des séances d'APP, par des entretiens d'auto-confrontation entre le stagiaire et son tuteur de stage et ses formateurs, par la rédaction d'un mémoire professionnel basé sur l'analyse critique de sa pratique pédagogique et didactique en classe. Les actions sur le terrain alimentent alors les actions de formation et vice-et-versa.

Malgré ces efforts pour articuler étroitement niveau d'exigence scientifique et pratique professionnelle, les critiques sur le fonctionnement des IUFM s'amplifient du milieu des années 1990 à 2010, année de leur disparition, par intégration dans les Universités avec la réforme sur la « mastérisation » des métiers de l'enseignement. Cette dernière marque une orientation forte vers l'universitarisation de la formation des enseignants du Second degré aux

dépens de l'accompagnement sur le terrain et des retours réflexifs sur la pratique des stagiaires. Les IUFM restent encore de nos jours un repère entre deux logiques de formation des enseignants comme le souligne M.Altet (2010) : *« celui de l'artisan formé par compagnonnage et donc sans intervention de l'Université, celui du maître instruit formé exclusivement dans l'expertise académique et donc sans prise en compte de la complexité réelle du métier. »* (p 12).

Actuellement, la tendance s'inverse à nouveau en faveur d'une professionnalisation par l'alternance. Il est cependant encore trop tôt pour évaluer les effets des ESPE en termes de professionnalisation.

Ainsi, au-delà de toutes les critiques auxquelles le système de formation des enseignants en France a prêté le flanc depuis la création des IUFM, force est de constater avec M.Altet que *« si les champs de compétences à construire sont prescrits, le développement de la capacité individuelle d'adaptation et d'innovation est un objectif-clef autour de la dixième compétence : « se former et innover » ; le développement de l'autonomie au travail caractéristique constitutive de la professionnalisation est donc bien inscrit dans la formation. »* (p 14).

De fait, qu'en est-il de la construction du cahier des charges de la formation initiale des enseignants du secondaire ? Autour de quels savoirs, au sens large, leur fonction est-elle désormais organisée, définissant au-delà d'une stratégie de professionnalisation le visage d'une nouvelle professionnalité ?

1-1-2- LE RÉFÉRENTIEL MÉTIER DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE : QUELLES COMPÉTENCES ATTENDUES ?

Le référentiel du métier de professeur (MEN, 2013) se fonde sur la définition de la notion de compétence donnée par Parlement européen : *« ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments »* (Recommandation 2006/962/CE).

Pour autant le terme de « compétence » fait l'objet de nombreuses controverses moins sur sa définition que sur les enjeux qu'il recouvre en termes de formation. G.Le Boterf (1993),

le définit comme étant un « *mix de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui sont directement utiles et mis en œuvre dans le contexte particulier d'une situation de travail* » (p53). Il est donc un point d'ancrage essentiel d'une réflexion sur la professionnalisation des enseignants. Toutefois, si pour cet auteur, s'inspirant du concept de professionnalisme de Schön, ce terme a une valeur positive, certains auteurs peuvent se montrer plus critiques. Pour G.Le Boterf, sur lequel s'appuie J.Desjardins (2013) la compétence permet à l'acteur professionnel non seulement d'exécuter le travail prescrit mais également d'aller au-delà, donc d'exercer son propre discernement pour juger de l'action à mettre en œuvre dans telle ou telle situation professionnelle. A l'inverse, G.Boutin (2002) démontre comment, dans un contexte de société américaine obnubilée par des objectifs de performance et de rentabilité de son système scolaire, cette notion de compétence peut être manipulée pour modéliser, voire contrôler, des pratiques à partir de compétences attendues, y compris quand celles-ci relèvent d'une formation par l'APP comme il s'attache à le souligner à travers le principe d' « *accountability* » (p 30). Dans ce cas , les pratiques des enseignants sont évaluées en fonction des compétences attendues et conditionnent le salaire au mérite de chacun d'eux. Cet avatar met en péril selon l'auteur l'intention centrale de l'APP qui est la construction en toute liberté et responsabilité de la professionnalité enseignante (Ibidem, p 37). D'après T.Perez-Roux (2008), la notion de compétence implique également des schèmes de perception, de pensée et d'action, d'intuitions, valeurs et représentations pour résoudre les problèmes rencontrés. Elle souligne encore que le métier d'enseignant en France n'est défini par un ensemble de compétences qu'à partir du texte sur la mission du professeur de 1997. Or, depuis la création d'un Ministère de l'Instruction publique (1828), il existe des prescriptions très précises sur les savoirs à enseigner et la progression des apprentissages définis aujourd'hui par le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN). Le métier d'enseignant est donc officiellement reconnu comme une activité professionnelle à part entière depuis peu. Les enseignants doivent non seulement maîtriser des savoirs à enseigner mais aussi des savoirs propres à ce métier de l'humain, comme les savoirs dans l'action (la pratique), les savoirs sur l'action (la réflexivité) et les savoirs pour l'action (théories en vue de modifier l'action) (Perez-Roux, 2008). Ces différents savoirs définissent des compétences professionnelles établies dans un référentiel de 10 compétences pour celui de 2010 (MEN, 2010) et de compétences propres aux enseignants et partagés avec les autres personnels de l'Education Nationale dans celui de 2013 (MEN, 2013). Sans entrer dans le détail, nous pouvons identifier quatre grandes familles de compétences comme le propose T.Perez-Roux (2008) soit:

- Maîtriser les connaissances de la discipline enseignée
- Savoir construire des situations d'apprentissage c'est-à-dire concevoir, préparer, mettre en œuvre et enfin évaluer des séquences d'enseignement
- Conduire une classe, soit gérer le groupe et la diversité des élèves, asseoir une autorité et faire preuve de dynamisme, de cohérence et d'ouverture en particulier pour le travail en équipe et avec des partenaires extérieurs
- Analyser sa pratique professionnelle (compétence 10 dans le texte de 2010 et 14 dans le texte de 2013), dans le contexte où on exerce et dans le respect des valeurs de la République, pour innover et se former tout au long de sa carrière. En effet, il est intéressant de noter comme l'a rappelé M. Altet (2010) que ces compétences servent de point d'ancrage pour la mise en place des dispositifs de formation initiale qui ne sont que la première étape d'un processus de professionnalisation censé se poursuivre pendant toute la carrière des enseignants du secondaire.

C'est en particulier la dernière famille de compétence qui attire notre attention car elle met largement l'accent sur « *la réflexion critique* », « *la résolution de problèmes* », « *la gestion constructive des sentiments* » évoqués par la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen. Ce sont autant d'éléments qui nous semblent au cœur de la construction d'une posture réflexive des enseignants et, derrière elle, de leur formation professionnalisante et des nouvelles professionnalités en construction.

Lorsqu'on évoque le concept de professionnalité, une question se pose d'emblée : y-a-t-il une spécificité des enseignants du secondaire selon les chercheurs qui se sont intéressés à ce groupe en particulier dans le système français?

1-2- ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE : UN OU DES MONDES À PART DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS?

1-2-1- CIRCONSCRIRE UN « MONDE PROFESSIONNEL » : ENTRE PROFESSIONNALITÉ, IDENTITÉ ET REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES

Cerner le profil sociologique d'un groupe professionnel donné suppose, entre autres, de définir des critères communs à l'ensemble des personnes qui exercent le même métier.

Qu'est ce qui de l'extérieur permet de les identifier? Par quels éléments se définissent-ils eux-mêmes?

Deux concepts intimement liés, élaborés par des sociologues au premier chef desquels C.Dubar, permettent d'ouvrir des pistes de réponses : celui de professionnalité et celui d'identité professionnelle.

La **professionnalité** serait « *un ensemble de compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives, liées à l'engagement dans la pratique d'un métier* » (Perez-Roux, 2012, p 102). Cette approche est étroitement liée en amont aux **compétences** développées en formation, en particulier celle d'un savoir analyser ses pratiques, et, en aval, au déploiement de **l'identité professionnelle**.

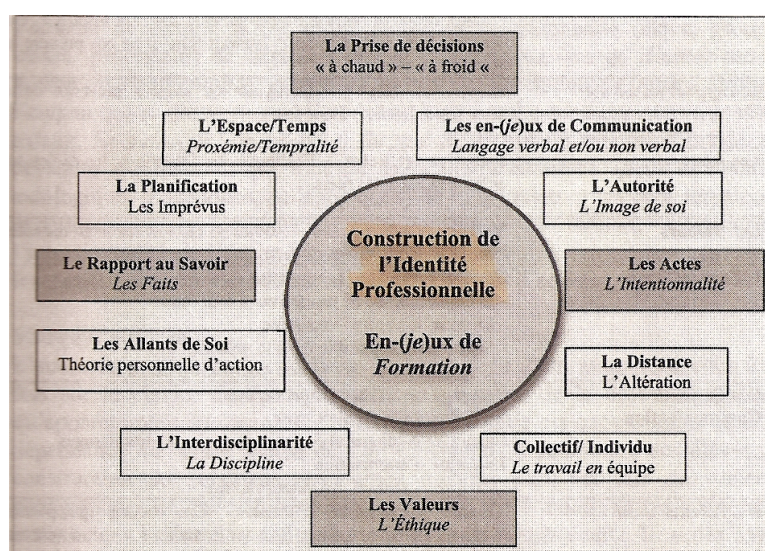
De façon générale, **l'identité subjective**, par opposition à l'identité objective décrite à partir d'éléments comme le sexe, l'âge, le nom (Kaddouri, 2002), met en jeu la cohérence interne de chaque individu, soit l'équilibre entre « *ce que je voudrais être* » et « *ce que je suis/vis* » (Lipiansky, 2008). De manière synthétique, **l'identité professionnelle** dans le métier d'enseignant, que Freud qualifiait de *métier impossible*, peut se définir par un état de tensions entre : permanence/ mutations, estime de soi/ regard des autres, projet de Soi pour Soi/ Projet de Soi pour Autrui, unicité / identification à autrui, singularité / pluralité (Tap, 1998) (Kaddouri, 2002).

- L'identité professionnelle est en perpétuel changement, entre ruptures et continuités du parcours biographique des individus : « *Les formes identitaires se construisent (mais peuvent aussi être détruites) et se reconstruisent tout au long de la vie* » (Dubar, 1998, p139). L'auteur ajoute que tout se joue sur les compétences professionnelles car pour améliorer sa position, il faut pouvoir démontrer qu'on les a accrues.
- De même, il considère qu'un individu doit être convaincu de ses compétences pour convaincre Autrui et définir un projet professionnel (Ibidem, p 140), c'est la dimension relationnelle de Soi à Soi et de Soi pour Autrui. Dans les transactions biographiques qui s'opèrent pendant la durée d'un parcours professionnel, « *l'identité est tension entre passé, présent et avenir, entre l'identité héritée, celle qui*

nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, liée fortement à la position professionnelle et l'identité espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnu » (Lipiansky, 2008). Ainsi, il peut être intéressant en entrant dans le métier d'identifier quel est l'idéal professionnel d'un enseignant.

- Il y a enfin une dimension intégrative de l'identité professionnelle qui met en tension d'une part les valeurs de l'individu, son unité ou cohérence interne, et d'autre part les différents rôles qu'il tient dans son travail et, qui lui imposent de s'adapter aux changements et aux situations et de développer un sentiment d'appartenance à son « monde professionnel ». L'individu tente de maintenir un équilibre entre son unité et la diversité des attitudes qu'il adopte en situation (Perez-Roux, 2012, p103).

C.Alin (2010) met le concept d'identité professionnelle au cœur des enjeux de formation comme le montre le schéma ci-contre (p 63).



En effet, C.Alin définit douze gestes professionnels pour circonscrire l'activité de l'enseignant : Intervenir-Observer (s')-Entrainer (s') -Organiser (s') -Ecouter (s') -Autoriser (s') - Transmettre - Evaluer(s') - Adapter (s')- Apprendre - Mettre en scène (se) -Prendre en main (se). Derrière ces verbes d'action se cachent des façons d'agir propres à chaque enseignant, soit les contours d'une identité professionnelle, déterminées aussi par un système de valeurs et de représentations et par un contexte qui impriment leur marque au travail réel de chacun(e). Toutefois, l'intérêt d'isoler chacune des composantes de l'identité professionnelle de l'enseignant est, d'une part, de dégager les invariants du métier et, d'autre part, d'identifier les leviers sur lesquels la formation peut agir.

Enfin, nous avons retenu un dernier outil conceptuel pour approcher le monde enseignant, celui des représentations, car elles participent pleinement à la construction de la professionnalité des enseignants en agissant notamment sur la dimension intégrative de l'identité professionnelle, ce que EM.Lipiansky (2008) désigne aussi par le double processus d'individuation et d'identification. Ce dernier a souligné le rôle important des représentations dans la construction identitaire à travers le Soi qui se définit par « comment je me perçois ? » .

Mais c'est JF.Blin (1997) qui précise sans doute le mieux ce concept en différenciant les représentations sociales des représentations professionnelles : *« elles sont constituées de croyances, de valeurs attribuées, de modèles figés. Ces représentations sociales deviennent représentations professionnelles quand on commence à exercer une profession (...) Il y a alors rupture entre les représentations sociales et les représentations professionnelles. Les représentations ne sont alors plus un savoir de sens commun mais possèdent un rapport de sens et d'implication dans une activité professionnelle. Les représentations professionnelles sont fortement contextualisées, elles se construisent et s'utilisent au cours d'échanges entre pairs et uniquement dans ce contexte, elles sont spécifiques au contexte professionnel où elles prennent sens. De par ce fait, elles sont prescriptives des conduites. Elles constituent le code de communication du groupe socio-professionnel et sont garantes de son intégrité »* (p 15). Ainsi, au-delà des différences individuelles sur les pratiques professionnelles propres à chaque enseignant, peut être dégagé un « *noyau central* » (Blin, 1997) constitué du sens, des valeurs, des pratiques communs à tous les enseignants, résultant de la « *socialisation professionnelle* » entre autres assurée par la formation et la professionnalisation. (Bourdoncle, 1994).

1-2-2- PROFESSION OU MÉTIER EN MUTATION

Lorsque l'on évoque le monde enseignant , c'est souvent le terme de métier plus que de profession qui revient ce qui peut paraître paradoxal au regard de la banalisation depuis une vingtaine d'années de termes comme la « professionnalisation » des enseignants. L'ouvrage collectif de Y.Fumat, C.Vincens et R.Etienne (2003) s'ouvre d'ailleurs sur cette contradiction dans son titre d'introduction : « *La professionnalisation des métiers de l'enseignement*» (p11).

Pour les auteurs, la confusion des termes entre *métier d'enseignant* et *profession d'enseignant* naît après la Seconde Guerre mondiale dans le contexte de l'émergence « *d'une société de la connaissance où les métiers s'effaceraient au profit de professions définies par*

ceux qui les exercent, se réfèrent à un code, à une éthique et souvent gèrent un conseil de l'ordre » (p11) . Cette société est de moins en moins basée sur la répétition de gestes hérités (modèle tayloriste) que sur des compétences à partir desquelles les travailleurs exercent leur discernement pour agir en situation. En ce sens, il y aurait eu un glissement du métier d'enseignant vers la profession d'enseignant à mesure que se développa la professionnalisation. De même, tous les auteurs s'accordent avec M.Altet (2013) pour affirmer que le travail enseignant *« est une activité complexe de haut niveau, connaissant des évolutions vers une complexification et une intensification des tâches qui nécessitait une formation professionnalisante réflexive »* au plus près des réalités du terrain (p 40). On peut reprendre quelques points qui caractérisent le vécu professionnel de l'enseignant d'aujourd'hui :

- La diversité des situations de relation et la difficulté à discerner les effets des actions du professionnel parmi tous les facteurs
- Une grande autonomie, liée à l'action, couplée à l'obligation de respecter des procédures précises (instructions officielles du MEN) et une demande sociale (parents, élèves...)
- Une grande part d'imprévisibilité dans des situations où les interactions humaines verbales ou agies priment
- Les paroles y sont des gestes professionnels : on les appelle des « actes de langage ». On peut mesurer la réussite de ces gestes de langage par rapport à l'intention initiale comme, par exemple, la compréhension d'une consigne par les élèves. C'est d'ailleurs l'activité coopération-communication du métier d'enseignant qui est au cœur des préoccupations des chercheurs en didactique professionnelle.
- L'activité enseignante porte à la fois sur le court terme (une heure de cours) et sur le long terme (la transmission d'un savoir à des élèves à l'issue d'une année scolaire)
- C'est un des seuls métiers dans lequel l'activité constructive (ex : Comprendre le théorème de Pythagore) précède activité productive (faire un exercice de géométrie sur un triangle)

La profession d'enseignant serait donc en pleine mutation générant parfois un malaise lié aux tensions provoquées par les demandes sociales multiples et, souvent contradictoires, exacerbées par la conjoncture économique difficile depuis le début des années

1980. Ainsi, par exemple, l'injonction institutionnelle de l'obligation scolaire entre en tension avec le manque de motivation d'un certain nombre d'élèves. Cette situation place l'enseignant dans des situations professionnelles souvent délicates puisqu'il doit répondre simultanément à des attentes multiples, parfois contradictoires, comme l'apprentissage et la réussite de ses élèves, la réalisation des programmes, l'application des méthodes pédagogiques recommandées etc. Ainsi, « *L'école peut-elle rester immobile dans des contextes sociaux mouvants* » ? (Perrenoud, 2001, p 175).

La réponse collective, pour que les enseignants gardent leur marge de manœuvre dans un contexte professionnel en mutation, est pour les auteurs qui se sont intéressés à la question le développement de la formation à la réflexivité (Altet, 2013) (Perrenoud, 2001). Il est nécessaire de prendre la mesure des principaux bouleversements qui redessinent les contours du métier d'enseignant et font de la démarche réflexive une nécessité si l'on ne veut pas les regarder de loin sans les comprendre. Comme l'indique T.Perez-Roux (2012), « *la figure du professeur seul dans sa classe mute* » (p98). Mais pour P.Guibert (2013): la marche vers une nouvelle professionnalité entre en conflit avec la professionnalité inscrite dans la « mémoire collective » des enseignants du secondaire car « *la transformation de la (des) professionnalité(s) ne se décrète pas* » (p 64).

L'année de stage et la formation initiale sont donc essentielles pour construire la professionnalité des nouveaux enseignants. En effet, les tensions entre les différents registres de l'identité professionnelle sont beaucoup plus fortes lors des processus de transition professionnelle comme ceux que vivent les stagiaires lauréats de concours lorsqu'ils font leur année de stage et entrent en contact parfois pour la première fois avec les réalités du métier d'enseignant (Perez-Roux, 2012). Les enjeux pour fonder une « nouvelle professionnalité » sont aussi prégnants lorsque les stagiaires ont déjà l'expérience de la classe à travers des remplacements et se retrouvent en formation après l'obtention d'un concours interne.

I-2-3- ANCIENNES ET NOUVELLES PROFESSIONNALITÉS?

Mais qu'est ce qui caractérise l'enseignant du secondaire aujourd'hui ? Est-il un professionnel préparé à faire face à la complexification de son métier ? Qu'entend-on par ancienne et nouvelle professionnalité pour les enseignants du secondaire ?

P.Guibert (2013) fait l'hypothèse que la culture professionnelle des enseignants du secondaire ne s'est pas beaucoup modifiée depuis les années 1950 d'où peut-être l'usage encore répandu de l'expression « métier ». Bien que les conditions d'exercice du métier aient profondément changé, une majorité d'enseignants de Collège et Lycée ferait leur métier à peu près comme leurs prédécesseurs du début du XX^e siècle et serait, de surcroît, assez réticente aux tentatives de transformation du métier. Arguant que les « experts » les invitant à transformer leurs pratiques professionnelles sont coupés du terrain, ces enseignants considèrent leurs propositions de formation souvent comme illégitimes.

Les logiques d'action restent effectivement fortement disciplinaires et les « experts » crédibles aux yeux des stagiaires sont en premier lieu les formateurs disciplinaires de terrain. Ces spécificités de la culture professionnelle des enseignants du Second degré éclairent selon P.Guibert les résistances aux différents dispositifs de formation, axés sur des modules favorisant la réflexivité par un retour sur l'action et sur les pratiques de classe.

Pourtant, ces résistances entrent en contradiction avec l'évolution des contextes d'exercice de ce métier, devenu dans le cadre de la massification scolaire « *un travail spécialisé et complexe réclamant davantage de professionnalisme chez ceux qui l'exercent* » (Guibert, 2013, p 63).

Ainsi, les anciennes professionnalités enseignantes seraient obsolètes et il est urgent de faire la part belle aux apprentissages non disciplinaires, tels que l'APP, nécessaires pour fonder de nouvelles compétences. Les IUFM puis les ESPE seraient le cadre dans lequel se construit cette nouvelle professionnalité enseignante. Une zone de tension est apparue dans les années 1990 entre la professionnalité prescrite par l'institution et celle héritée et défendue par les enseignants du secondaire, en particulier ceux que P.Guibert (2013) désigne par le groupe des « *héritiers* » (p 72), symbole de cette ancienne professionnalité. Ils sont composés, d'après l'auteur, de certains professeurs de philosophie, de lettres, d'allemand entre autres. Ils ont pour caractéristique d'être élitistes et de faire de la transmission des savoirs une priorité. Ils ont, toujours d'après l'auteur, une opinion négative sur la formation (initiale) et, en particulier, sur les formations professionnalisantes. Cette culture inscrite dans des « *habitus* » centrés sur la discipline enseignée est révélée aussi à travers les polémiques autour du concept de compétences professionnelles, définies par les enseignants du secondaire presque essentiellement à partir du concept de qualification (Wittorski, 2008), soit l'obtention d'un concours et/ou le diplôme requis (Licence puis Master 2 après 2010). P.Guibert a identifié un autre groupe d'enseignants, qu'il qualifie d' « *oblats* » (p73), symbole de la nouvelle

professionnalité voulue par l'institution. De façon générale, ces enseignants doivent à l'école leur statut professionnel car ils sont d'origine sociale souvent plus modeste et portent un regard positif sur la professionnalisation consistant à leur faire acquérir des compétences utiles non seulement pour transmettre des savoirs disciplinaires mais aussi pour participer à la «mission» d'éducation qui leur est dévolue (Guibert, 2013, p 73).

Enfin, même si l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants n'est pas l'objet central de notre recherche, elle s'y rattache indirectement dans la mesure où, dans le regard des stagiaires mais aussi des formateurs, être formateur disciplinaire ou en didactique n'est pas la même chose que travailler à la formation de compétences transdisciplinaires.

La nouvelle professionnalité enseignante portée par l'Education Nationale, en particulier depuis la création des IUFM, génère de fait des remaniements identitaires chez les formateurs d'enseignants. Cela fait écho du côté des formateurs d'enseignants à une autre réalité : peu d'entre eux sont convaincus que les pratiques réflexives contribuent à développer chez les stagiaires une professionnalité efficace. (Guibert, 2013, p67 et p 69)

De façon générale, P.Gravé (2003) montre que l'identité professionnelle du groupe des formateurs est difficile à définir : « *malgré l'indéniable spécificité de la formation et de l'existence d'une culture pédagogique et organisationnelle spécifique, le sentiment d'identité commune n'est pas partagé par tous les formateurs* » (p38). A partir de la grille de lecture sur l'identité professionnelle de C.Dubar, il met en évidence quatre logiques identitaires correspondant à des rôles professionnels respectifs : les formateurs d'insertion, les formateurs animateurs en face- à - face pédagogique avec des publics non demandeurs d'emplois, les formateurs techniques, les formateurs consultants et concepteurs de projet. Le groupe des formateurs d'enseignants correspondrait dans la classification de P.Gravé à la troisième logique de formateur – animateur. Cela laisse supposer qu'il existe une certaine conscience identitaire commune à l'ensemble des formateurs d'enseignants.

C'est sans prendre en compte l'autre logique identitaire du Soi professionnel entre permanence et changement. C'est ce que T.Perez-Roux (2012) s'attache à montrer dans une analyse sur les formateurs d'enseignants face à la réforme de la maîtrise. D'une enquête menée dans les IUFM du Grand Ouest, l'auteur conclut que la maîtrise de la formation des enseignants a eu un impact différent sur les formateurs selon leur statut antérieur, soulignant d'emblée la très grande hétérogénéité de ce groupe professionnel. Ainsi, « *les formateurs issus de l'enseignement secondaire font état (...) d'une remise en cause de leur*

légitimité » alors que les « enseignants-chercheurs » sont plus favorables à cette réforme (...) elle leur permet de « dispenser avec plus de légitimité un savoir universitaire » (p11).

Si on considère enfin les formateurs en analyse de pratiques professionnelles dans le cadre des IUFM étudiés par N.Faingold (2006), la généralisation des démarches réflexives dans la formation des enseignants aurait entraîné *« un changement de posture des formateurs passant du dire à l'écoute, de la transmission du savoir à un rôle d'aide, et à la construction de l'identité professionnelle »* (p 89). Cependant, l'auteur souligne que derrière la volonté affichée du Ministère de faire des modules d'analyse de pratiques le noyau central de la formation initiale sur le modèle du *« praticien réflexif »* de D.Schön, la formation de formateurs en APP a été laissée à la libre initiative de chaque IUFM.

Comment s'opère la professionnalisation des enseignants à travers l'APP en particulier?

2- PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ET FORMATION À L'APP.

2-1- DU CONCEPT DE RÉFLEXIVITÉ À L'APP

2-1-1- FORMER À LA RÉFLEXIVITÉ LES ENSEIGNANTS

Travailler sur la formation des enseignants à et par l'analyse de pratiques professionnelles suppose de faire le point sur ce qui sous-tend cette démarche. Elle se présente sous la forme de dispositifs visant à développer chez le professionnel en devenir une posture réflexive, soit comme l'entend P.Perrenoud (2013) *« une disposition acquise à réfléchir sur sa propre manière de faire et donc de décider »*. Il poursuit *« ne pas être capable de prendre conscience de sa façon d'agir et de penser, c'est se condamner à ne pas en changer, donc à reproduire les mêmes erreurs, les mêmes approximations, les mêmes maladresses didactiques ou relationnelles, les mêmes abus ou les mêmes manques »* (pp81-82). Il admet derrière cette approche que le concept de pratique réflexive est loin d'être clair car ce n'est surtout pas toutes les formes de réflexion dans l'action ou d'intelligence au travail. Pour lui, il s'agit d'autre chose. M.Altet (2013) confirme cela en présentant la réflexivité en formation professionnelle comme *« une attitude, posture préalable à l'action, et/ou comme pratique (...) du modèle professionnalisant de formation initiale d'enseignants »* (p41). Il s'agit donc de proposer une logique de formation différente, moins prescriptive, ancrée dans le modèle du *« praticien réflexif »* de D.Schön. Elle rajoute que la posture réflexive commence lorsque la pensée prend l'action et la manière de conduire l'action comme objet de réflexion et

qu'elle peut modifier les schèmes d'action pour répondre de manière plus adaptée à la situation rencontrée.

M.Altet s'inscrit clairement dans le sillage de J.Piaget et de J.Dewey, pour qui, la réflexivité se met à l'œuvre grâce à une prise de conscience et à une construction conceptuelle de l'expérience vécue.

Le deuxième courant théorique dominant la formation à la réflexivité en France s'inscrit dans les écrits de D.Schön (1983) selon lesquels les « savoirs pratiques » doivent primer en formation, à travers des dispositifs tels que l'alternance permettant aux stagiaires de faire des allers- retours entre l'action en situation professionnelle et la recherche professionnelle basée sur le récit de l'action, quelqu'en soit la forme.

Il y a donc deux démarches, inscrites dans deux courants théoriques, de formation à l'APP qui recouvrent en fin de compte les deux dispositifs rencontrés dans les établissements en charge de la formation initiale des enseignants :

- la démarche clinique basée sur l'analyse des « traces de l'activité » (enregistrements vidéo suivi d'une autoconfrontation comme le présente le site neopass@ction, notes prises par un observateur...) sur lesquelles se fondent le travail réflexif du stagiaire et qui vise une modification éventuelle de ses schèmes d'action. Elle définit une didactique professionnelle de l'enseignement, pour reprendre le sens que lui donne P.MAYEN (Pastre, 2006). Elle passe par l'analyse du travail pour identifier d'abord des compétences mises en jeu pour gérer une situation professionnelle et ensuite pour déceler les conditions dans lesquelles ces compétences s'expriment et se transforment. Elle permet de mieux comprendre l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, parfois douloureux lors des premières expériences professionnelles (Ria, 2006)
- la démarche d'APP fondée sur le récit d'une situation professionnelle reconstituée par le praticien fait à d'autres praticiens en vue d'explorer d'autres manières d'agir dans une situation similaire.

Quoiqu'il en soit, ces deux paradigmes de la réflexivité en formation professionnelle visent à éviter que les réflexes d'imitation de gestes d'enseignants « experts » soit la seule et unique source de savoirs d'action pour les stagiaires (Desjardins, 2013, p41) tant il est vrai que l'enseignement est un des rares métiers dont tous ont pu s'imprégner au cours leur scolarité. La tentation du modèle du « Bon prof » n'est jamais très loin. Il s'agit de se prémunir

d'une approche qui dissocie l'activité portant sur des contenus dits objectifs, validés par des formations qualifiantes (les savoirs à enseigner à un niveau donné) et l'activité portant sur des gestes professionnels qui relèveraient moins d'un apprentissage que d'un don. Le fameux « don pour l'enseignement » désigne encore dans l'opinion l'aptitude pédagogique de certains individus à transmettre un savoir, tenir une classe etc. Pendant longtemps la formation des enseignants du secondaire ne s'exprimait pas en termes de compétences mais en termes de savoirs à enseigner qui devaient être maîtrisés. C'est devenu aujourd'hui un métier qui s'apprend.

2-1-2- L'APP, UN OUTIL POUR DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ DES ENSEIGNANTS

« *L'analyse des pratiques, de pratique, de la pratique* » comme le signale C.Alin fait l'objet d'un véritable engouement tant de la part des chercheurs que des formateurs depuis une trentaine d'années. Ces préoccupations concernant l'activité professionnelle des enseignants et des formateurs ont donné naissance à une myriade d'approches- multiréférentielle avec J.Ardoino, psychanalytique avec C.Blanchard-Laville ou encore clinique développée par Y.Clot- qui se déclinent encore elles-mêmes en pratiques de formation à l'APP encore plus nombreuses (Alin, 2010) (Charlier et al, 2013). Cette réalité protéiforme de l'APP en formation d'enseignants a rendu plus difficile sa lisibilité pour le profane. En fin de compte, analyser ses pratiques professionnelles consiste en quoi?

L'étymologie grecque du terme d'analyse est éclairante sur la démarche de formation en APP. Analyser (*analuein* en Grec) dit Y.de La Monneraye (1999) prend racine dans l'un des grands récits de l'Antiquité grecque, *l'Odyssée* d'Homère, à travers deux épisodes. Le premier est celui de Pénélope tissant une grande toile et défaisant chaque nuit les fils qu'elle avait noué le jour afin d'échapper à l'obligation de se donner à un prétendant. Dans ce cas, le verbe grec analyser se traduit par délier les fils, soit refaire en sens inverse les gestes du jour. L'autre épisode est celui d'Ulysse qui, pour échapper au chant des Sirènes, demande à ses compagnons de voyage de le lier au mât du navire pour mieux rester libre et conscient de ses actes. Dans le cadre d'un groupe d'APP, l'exposant se lie aux autres en leur livrant ses pratiques professionnelles afin qu'ils l'aident à détiisser les fils de l'action.

En somme, l'APP consiste à recréer au présent, pour d'autres, une réalité passée pour l'enseignant qui expose sa situation. C'est son récit qui permet de reconstituer la réalité de la situation vécue en fonction de ses représentations, de son système de valeurs, de son

expérience professionnelle, de ses mécanismes de défense etc. Cette mise en mots, ce récit d'une situation professionnelle permet de mettre à distance pour mieux observer/analyser les mécanismes actionnés par le praticien dans telle ou telle situation. Une prise de conscience plus ou moins rapide peut donner le sentiment au praticien qu'il peut agir sur d'autres leviers pour réagir dans une situation semblable. Elle ouvre, grâce à la médiation du groupe, un champ des « savoirs d'action » possibles beaucoup plus vaste.

Il est possible d'identifier cinq composantes de l'APP et, ce, quelque soit le dispositif de formation concerné (Charlier et al, 2013, pp 27-39):

- **Décrire**, soit relater les faits en restant au plus près de la situation réellement vécue car la « *subjectivité est constitutive de toute approche humaine du réel* »
- **Problématiser**, soit identifier l'enjeu du questionnement relié aux faits
- **Analyser**, soit identifier les éléments de la situation et les relations entre ceux-ci à plusieurs « *niveaux* » comme le préconise J.Ardoino. Ce modèle est repris dans des dispositifs comme le GEASE à travers le modèle de « *l'arène pédagogique* » (Fumat, 2003, p 61); c'est relire le vécu à partir de la problématique éclairée par des références pédagogiques, institutionnelles, psychologiques etc, permettant de mettre à distance ce qui s'est passé et envisager de nouvelles lectures possibles.
- **Théoriser** l'action, soit identifier ce qui, dans une situation particulière, peut être généralisé et transformé en « savoirs d'action »
- **Réinvestir** dans l'action, soit utiliser les « savoirs d'action » élaborés pour anticiper sur des situations professionnelles similaires futures

2-1-3- UNITÉ ET DIVERSITÉ DES PRATIQUES DE FORMATION EN APP

Les différents courants de la formation par et à l'APP émergent à partir des années 1970 dans le monde de la formation des enseignants. Ils s'ancrent toutefois dans des théories antérieures ayant pour objet l'accompagnement de professionnels en particulier des métiers de la santé. C'est ainsi que le psychanalyste Mickaël Balint fonde en 1957 à la Tavistock Clinic de Londres un dispositif dans lequel se regroupent régulièrement des médecins généralistes dans l'objectif d'étudier les relations interpersonnelles qu'ils entretiennent avec leurs patients en mobilisant des concepts empruntés pour l'essentiel à la psychanalyse.

Afin de clarifier la présentation de ce qui peut apparaître au profane comme une nébuleuse de pratiques de formation à et par l'APP, nous empruntons à Michel Négrell, psychanalyste et consultant en éducation, la typologie qu'il propose (Négrell, 1996) pour identifier de façon synthétique les fondateurs, les modalités, les objectifs et les références théoriques principales de chacun de ces courants. Il faut préciser également que cette présentation succincte se limite à l'APP vécue en groupe, distincte des modalités d'actions de formation individuelle comme l'auto-confrontation ou la rédaction d'un mémoire professionnel.

En effet, la formation à et par l'APP est toujours balisée par une démarche clairement identifiée et identifiable par les formés qui garantit le cadre dans lequel ils mènent ce travail réflexif sur leur activité professionnelle, dans notre cas d'enseignant. Chacune requiert des compétences de la part de l'animateur/formateur, qui a parfois exploré plusieurs démarches, comme A2 en témoigne dans les entretiens, qui correspondent à des finalités et enjeux professionnels différents.

1- Des formations à l'APP fondées sur des groupes de remédiation ou d'optimisation centrés sur les pratiques professionnelles.

Le **GAP** (Groupe d'Approfondissement Professionnel) a été défini par André de Peretti dans les années 1970 (De Peretti, 1996) (Mercier, 1996). Il se rapproche de la démarche du GEASE, présenté plus loin. En cela, il repose sur un bref énoncé du problème professionnel par le narrateur puis sur le questionnement du groupe et enfin sur la rédaction rapide par les participants d'associations d'idées ("Ce que cela m'évoque comme situation professionnelle"), de critiques ("A ta place ma difficulté aurait été...") et de propositions ("Si j'étais toi, voilà ce que je ferais..."). Ces écrits anonymes sont soumis ensuite au narrateur qui est libre à la séance suivante de dire en quoi ils l'ont aidé à résoudre sa problématique. L'objectif est donc clairement d'apporter des solutions au praticien lors de cette phase de résolution de problème qui n'apparaît pas dans les deux autres courants de l'APP. Les références théoriques sont cependant communes avec les GEASE puisque le questionnement et la phase d'hypothèses de résolution sont ancrés dans l'approche multiréférentielle (Ardoino, 1993) mais dans celle d'une philosophie de la relation et de la personne (Rogers, 1968).

2- Des formations à l'APP fondées sur des groupes d'analyse de situations professionnelles.

Ces formations sont les plus répandues en formation initiale des enseignants et recouvrent sous des intitulés différents des pratiques d'analyse professionnelle relativement

proches. Nous pouvons retenir le **GEASE** (Groupe d'Entrainement à l'Analyse des Situations Educatives) qui est une démarche institutionnalisée dans les IUFM dès 1991. Elle est le fruit du travail d'un groupe d'enseignants chercheurs en sciences de l'Education de Montpellier qui a réuni des enseignants dans une école primaire avant de théoriser progressivement cette démarche de formation (Fumat Yveline, 2003) (Fumat & Etienne, 2014). Les GEASE reposent principalement sur la théorie de la multiréférentialité (Ardoino, 1993) reprise par Yveline Fumat pour concevoir son propre modèle d'analyse des situations appelé *l'arène pédagogique* (Fumat & Etienne, 2014, p31). Quatre étapes principales très codifiées se succèdent sur un temps de 1h30 à 2h00 : l'exposition ou récit d'une situation professionnelle vécue par un participant, l'exploration ou les questions d'éclaircissement posées par les autres participants, l'interprétation ou la formulation d'hypothèses par les autres participants censée apporter de nouveaux éclairages à la compréhension de la situation vécue par le praticien suivie de la réaction de l'exposant à ce qu'il a entendu (Fumat, 2003, p24). Un cinquième temps peut parfois être ajouté surtout lorsqu'il y a une dimension formatrice : c'est la phase de méta-analyse de ce qui s'est passé dans le groupe pendant ce temps d'analyse - peut être éclairé par des observateurs- et la mise à jour de « savoirs d'action » transférables. C'est une démarche centrée sur la situation professionnelle plus que sur la personne ou exclusivement sur une pratique enseignante (Annexe 2 : Déroulement type d'un GFAPP inspiré du GEASE). Elle tente donc de prendre en compte trois dimensions majeures d'une situation : la relation entre les personnes et leur relation au Savoir puis les phénomènes de groupe et enfin les déterminants institutionnels (Fumat & Etienne, 2014, pp20-30). La différence majeure entre les objectifs de formation du GEASE et du GAP réside dans l'absence de suggestion de solutions faites au narrateur car il s'agit davantage en GEASE de concaténation d'hypothèses c'est-à-dire de coproduction par le groupe d'un faisceau d'éléments d'analyse de la situation proposés pour rendre plus intelligible pour le narrateur la situation vécue, sans pour autant attendre qu'il s'en saisisse pour modifier son agir professionnel. Il travaille davantage sur le long terme, soit sur l'acquisition d'une posture professionnelle nouvelle centrée sur la compétence d'un savoir analyser.

Pour ma part, en tant que formatrice-animatrice et que participante à des groupes d'APP, j'ai surtout expérimenté la démarche, proche de celle du GEASE, du **GFAPP** initié par Patrick ROBO dans l'Académie de Montpellier (Robo, 2003). Il a développé en particulier une démarche de formation de formateurs à l'APP des praticiens de l'éducation. C'est d'ailleurs sur ce point que s'opère la distinction entre le **GFAPP** (Groupe de Formation à l'Analyse des Pratiques Professionnelles) et le **GAPP** (Groupe d'Analyse des Pratiques

Professionnelles). Le GFAPP (Robo, 2003) est un dispositif de formation de formateurs en APP inspiré des apports de la pédagogie institutionnelle, reposant sur la construction d'un savoir analyser pour "*Analyser à PRESENT pour comprendre du PASSE afin de discerner pour choisir/décider puis agir dans l'A-VENIR*" (Robo, formation ISFEC, 30 octobre 2013). Sa démarche est ancrée dans les théories de Gilles Ferry (Ferry, 1983) sur la nécessité de savoir analyser des situations éducatives et ses pratiques pour ajuster son agir professionnel en contexte. Il y a donc quatre objectifs principaux : analyser sa pratique professionnelle, mieux appréhender des situations futures rencontrées, comprendre par homomorphisme d'autres situations professionnelles et enfin apprendre à animer des GAPP. Ces derniers découlent des GFAPP et se sont développés dans l'Académie de Montpellier à la faveur des réformes de formation des enseignants du premier puis du second degré faisant de l'APP un axe de la professionnalisation au métier d'enseignant essentiel parmi les quatre axes de la formation définis par l'institution que sont "le faire" (stages), le "regarder faire" (stages d'observation), "l'écouter dire" (apports théoriques) et le "dire" (récit de son expérience en APP).

3- Des formations fondées sur des groupes d'analyse au sens psychanalytique du terme, centré sur le sujet qui parle.

Les **groupes Balint enseignant** appelés également **GSAS** (Groupe de soutien au soutien) ont été fondés par Jacques Lévine (Lévine & Moll, 2000). Ils s'inspirent des fondements théoriques d'Henri Wallon, philosophe, psychologue et réformateur du système éducatif français de l'après-guerre, selon lesquels la conduite des personnes est déterminée par l'image que le sujet se fait de lui-même et de sa place dans la société, son besoin d'avoir une histoire cohérente- une affiliation- au risque de souffrir d'une hypertrophie du souci de l'image de Soi. Les GSAS fonctionnent sur le modèle de la cure analytique individuelle mais l'analyste est le groupe accompagné par un animateur, très souvent psychologue ou psychanaliste. Ces groupes visent à explorer la vie émotionnelle du locuteur en jeu dans sa pratique professionnelle et, ainsi, mettre en travail les liens entre sa personnalité intime et sa personnalité professionnelle. Il s'agirait de développer de nouvelles postures professionnelles inconscientes chez le locuteur par un réaménagement de son histoire émotionnelle afin d'éviter la répétition des conduites. Le groupe permet l'écoute et l'accueil de la parole du locuteur basés sur le "lâcher prise". Selon Balint, pour que l'analyse ait lieu, il faut avoir le "*courage de sa propre bêtise*". Les "écoutants" se laissent habiter par la parole de l'Autre. Cette écoute ouverte, empathique permet au locuteur de se sentir reconnu et de mieux comprendre les transferts qu'occasionnent les situations éducatives. Dans tous les cas, il

renonce et fait renoncer les participants à l'objectivation d'autrui et à la recherche d'une Vérité univoque. La réflexion de Jacques Lévine se poursuit autour de Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001) et de Mireille Cifali, historienne et psychanalyste (Cifali, 2012) entre autres. Elles orientent leurs observations sur le fonctionnement psychique des enseignants et les enjeux liés à la transmission du savoir aux élèves.

Les trois démarches de formation à et par l'APP, rapidement survolées, présentent une éthique commune. Ces groupes, constitués sur la base du volontariat, sont organisés par des principes non négociables : écouter sans juger, coopérer dans l'analyse d'une situation professionnelle (contradictoire avec le vécu professionnel individualiste des enseignants), apprendre à instaurer et à respecter un cadre de confidentialité des échanges et de gestion du temps en particulier (Blanchard-Laville, 2001).

Pour atteindre un maximum d'efficacité dans son déroulement et espérer une (trans)formation des praticiens, l'analyse doit être selon P.Perrenoud (1996):

1. **Pertinente** : l'analyse doit être centrée sur ce qui fait problème vraiment pour l'exposant. Il faut donc éviter des écueils auxquels, pour ceux qui ont vécu cette expérience de formation, on peut se heurter très facilement comme les interférences entre participants, les projections ce que P.Perrenoud appelle les dimensions les moins avouables des relations intersubjectives dissimulées derrière les questions et hypothèses. Pour l'éviter, il est conseillé de bien cadrer les interventions des participants par des règles de prise de paroles très précises comme dans le fonctionnement des GEASE ou des GFAPP. L'animateur peut aussi éviter les dérives en centrant l'analyse autour d'un point nodal identifié, c'est-à-dire sur ce qui est en jeu pour l'exposant dans la situation analysée. Est-ce un problème? Un blocage? Une peur? Un désir de changement? Le véritable enjeu de pertinence consiste à lever l'obstacle qui empêche le praticien d'y voir clair dans ce qu'il a vécu à un moment donné de sa vie professionnelle, pour comprendre pourquoi il fait ce qu'il fait.
2. **Acceptée** : l'analyse de pratiques ne peut avoir d'effets sur les praticiens que s'ils s'y impliquent totalement. C'est pour cela que la tentation d'imposer une formation en APP de l'extérieur n'a aucun sens car le praticien risque fort de ne pas se l'approprier. Il en est par ailleurs de même pour celle ou celui qui entrerait en analyse avec un psychanalyste car c'est l'acteur lui-même qui devient auteur de son propre changement. En règle générale, c'est la notion de manque (insatisfaction, sentiment d'ennui, d'échec, d'inefficacité, de flottement) dans le domaine

professionnel qui conduit une personne à entreprendre une formation en APP pour dépasser ses difficultés en les comprenant et pour mieux maîtriser les situations vécues. Le groupe est juste un médiateur, un décodeur entre elle/lui et ce qui fait problème pour elle/lui.

3. **Intégrée** : l'analyse de pratiques ne peut être pratiquée en dehors de toute référence théorique. Les animateurs en analyse de pratiques ont accumulé des savoirs dans le domaine des Sciences humaines d'une part, et dans celui des savoirs de l'expérience ou de l'action tels que les développent les théoriciens de la clinique de l'activité (M.Altet, Y.Clout, G.Vergniaud...) d'autre part. Cependant, ces savoirs ne doivent pas constituer une grille de lecture et de compréhension rigide car l'animateur comme les participants ne cessent pendant une séance d'APP de nuancer et d'ajuster leur compréhension des actions humaines et, en particulier, des pratiques pédagogiques.

2-2- POURQUOI FORMER A L'APP LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ ?

2-2-1- *FONDER UNE LOGIQUE DE L'ACTION PROFESSIONNELLE*

Du point de vue de l'enseignant, C.Alin (2010) part d'hypothèses pour expliciter sa position sur la pertinence de l'APP dans les dispositifs de formation. La formation didactique seule des enseignants ne suffit plus, il y a urgence à former à l'APP pour « *avoir une meilleure connaissance et approche de l'agir, du dire et de l'écoute* ». Il ajoute « *la parole du débutant, du professionnel ou de l'expert [doit être considérée] comme le point de départ de toute formation* » (p179) pour partir vraiment des problématiques qui sont les siennes dans son quotidien professionnel.

Pour P.Perrenoud (2001), défenseur emblématique d'une formation à la réflexivité des enseignants, c'est le moyen de comprendre, pour mieux adapter son action ensuite, la complexité croissante des situations professionnelles rencontrées par les enseignants. Il s'agit donc de développer une intelligence de l'action professionnelle en situation par l'acquisition d'une nouvelle compétence : le « *savoir-analyser* » (Perrenoud, 2001, p 182). Par ailleurs, l'APP participe à la construction de savoirs théoriques préparant à l'action professionnelle à partir de l'expérience en convoquant des champs de savoirs multiples (philosophie, psychologie, droit des institutions, courants pédagogiques...) (Fumat, 2003).

A cela, J.Desjardins (2013) ajoute que c'est aussi prendre en compte une activité à part entière du métier de l'enseignant qui relit en permanence ce qu'il fait en classe. L'APP s'inscrit au plus près de la logique d'action développée spontanément par les enseignants qui vivent des situations et qui ressentent plus ou moins le besoin ensuite de comprendre ce qui s'est passé pour rectifier éventuellement leur action ensuite. Cette démarche de formation qui accorde du temps pour poser une réflexion sur l'action permet aussi à l'enseignant de rompre avec un tempo imposé au rythme des réformes qui s'enchainent, à une époque où « *l'action de rénovation précède trop souvent l'analyse et la réflexion* » (Boutin, 2002,p 28).

2-2-2- FONDER UNE NOUVELLE PROFESSIONNALITÉ DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Le développement d'une posture réflexive du professionnel de l'éducation par le truchement des dispositifs d'APP met à jour d'autres enjeux de formation étroitement liés à l'identité professionnelle des enseignants. Quelques uns d'entre eux sont présentés par le formateur Y.de La Monneraye (1999). Il est possible d'en retenir quelques traits essentiels :

- L'APP favorise des pratiques collaboratives entre enseignants dans un métier caractérisé par l'individualisme des pratiques professionnelles et son corollaire, la solitude des enseignants face aux difficultés et aux questions rencontrées.
- L'APP propose de communiquer autrement en s'appuyant sur les postures d'une écoute ouverte (compréhension, reformulation, interprétation, investigation) si l'on utilise l'échelle formalisée par Elias Porter. Il peut ainsi modifier la communication professeur-élève en corrigeant les effets du faux dialogue qui la caractérise souvent : « *on croit donner la parole aux élèves, en fait on leur fixe des objectifs de parole et on les juge sur leurs capacités à dire ce qu'on veut qu'ils disent* ». Ainsi, par les règles de parole établies dans les groupes d'APP où « *nul n'est contraint à parler mais chacun est contraint à écouter* », l'enseignant s'entraîne à écouter l'Autre vraiment d'où il parle. Dans l'approche psychanalytique de P.Fedidda l'APP permet « *d'ouvrir à la parole* », de « *la laisser se livrer, en son écoute à l'inconnu de ce qu'elle dit* » et de la « *dessaisir de ce qu'elle sait* ».
- L'APP peut accroître la responsabilité et l'autonomie des praticiens et ainsi œuvrer à un véritable développement professionnel dans lequel ils sont les *auteurs* (au sens où

l'entend J.Ardoino) de l'évolution de leurs propres pratiques professionnelles. En particulier, elle peut rendre l'enseignant plus responsable de son parcours de formation continue. Par la mise à jour des problématiques rencontrées de façon répétée, elle peut aussi faire émerger des besoins en formation.

2-2-3- RÉFLECHIR SUR SA PRATIQUE ET CONSTRUIRE SON IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DANS UN CADRE SÉCURISANT

T.Perez-Roux s'est attachée à montrer que l'année de formation initiale est primordiale dans le processus de construction identitaire de l'enseignant. Nous avons déjà souligné plus haut comment l'identité professionnelle s'élabore autour de plusieurs axes dont celui de la continuité et du changement et celui du rapport à Soi et du rapport aux Autres, particulièrement sensibles au moment de l'entrée dans le métier avec le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Cette transaction biographique génère des relations nouvelles avec l'intégration dans un groupe de pairs tant dans l'établissement où se déroule le stage que sur le lieu de formation avec ses collègues stagiaires et ses formateurs (Perez-Roux, 2008). C'est la première forme de *socialisation professionnelle* (p4).

L'Analyse de Pratiques a un effet direct sur la manière dont le stagiaire habite son nouveau statut et gère les relations nouvelles qui en découlent (avec les collègues, élèves, parents, formateurs, inspecteurs...) puisqu'elle l'invite à faire un retour sur sa pratique en l'exposant à ses pairs dans le cadre de GEASE/GFAPP ou à ses formateurs/tuteurs/inspecteurs dans le cadre des entretiens individuels. Les échanges se déroulent normalement dans un cadre sécurisant pour le stagiaire puisqu'ils reposent sur un certain nombre de règles éthiques. Par exemple, dans le cadre des GEASE, il est rappelé avant chaque séance que tous les participants s'engagent à respecter la confidentialité, l'écoute ouverte sans jugement, le respect du temps, l'implication (le « je ») et l'assiduité.

Au fil de ces échanges collectifs et individuels pendant son année de formation, le stagiaire-enseignant engage de nombreuses transformations identitaires, même lorsqu'il a déjà une expérience de terrain avant, pour établir un équilibre entre tous les enjeux qui surgissent en même temps : répondre aux attentes institutionnelles (programme...), répondre aux attentes de formation en termes de compétences, enfin rester cohérent avec lui-même et les motivations, représentations et valeurs qui l'ont conduit à faire ce métier.

Les séances d'APP ont pour objectif de l'aider à mieux comprendre ce qui sous-tend son action en situation professionnelle et donc à prendre conscience de ses représentations sur les savoirs à enseigner, sur ses pratiques pédagogiques, sur son implication, sur ses valeurs, sa perception des institutions et du travail prescrit et tout ce que l'analyse multiréférentielle lui ouvre comme espaces identitaires à explorer.

2-3- APP : CLÉ DE VOÛTE DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ?

2-3-1- *DEUX LOGIQUES DE PROFESSIONNALISATION À L'ŒUVRE*

L'APP, ou de manière plus générale toute démarche de formation à visée réflexive, revêt aussi une fonction essentielle pour professionnaliser le stagiaire-enseignant. Tout en tenant compte de l'histoire personnelle de chacun et de sa conception propre du métier, la formation initiale vise à répondre à deux logiques (Charlier et al, 2013) :

- La logique de *socialisation professionnelle* pour, en reprenant les expressions des auteurs (ibidem, p 11) « *incorporer les gestes et normes du métier* », « *se construire un répertoire de pratiques efficaces* » (p 11), élaborer une méthode de relecture de son activité en s'exerçant à mesurer l'écart entre les intentions de l'action et les effets obtenus. Ainsi, pour les auteurs, les formateurs/animateurs ont un rôle essentiel car sans être prescripteurs de bonnes pratiques, ils pointent celles qui sont plus efficaces pour répondre aux finalités du métier.
- La logique de l'intelligibilité recouvre la construction d'une nouvelle posture face à son action en situation professionnelle de façon à prendre conscience de ce qui, de l'histoire personnelle et sociale du stagiaire, interfère avec l'action. Ce n'est qu'à cette condition qu'il peut ensuite modifier son action en fonction de la situation, en ayant clairement identifié les acteurs qui interagissent et le contexte institutionnel (programme, examens...) et organisationnel (emploi du temps, classe entière...) dans lequel elle se déroule. Les auteurs soulignent les deux paradigmes qui favorisent l'intelligibilité d'une situation : devenir réflexif c'est faire du doute une « *option méthodologique* » de l'action et c'est aussi adopter la posture du chercheur qui se prend lui-même pour objet d'observation en situation professionnelle.

2-3-2- *L'APP, UN OUTIL CLE POUR L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION INITIALE?*

Comme le souligne P.Roquet (Roquet, 2009), l'accompagnement intègre de plus en plus la sphère formative en particulier dans deux contextes précis, la transition professionnelle d'une part et l'insertion professionnelle d'autre part.

Quelque soit le contexte de formation initiale, avant ou après la Mastérisation, les stagiaires sont soit en phase d'insertion professionnelle après une formation initiale le plus souvent universitaire, soit ils/elles sont en transition professionnelle, c'est-à-dire qu'ils/elles intègrent le métier d'enseignant après avoir exercé un métier, celui d'enseignant ou un autre, pendant plusieurs années. C'est le cas des CAER étudiés en deuxième partie. Dans les deux cas, l'apprentissage du métier d'enseignant fait l'objet d'un travail d'accompagnement tous azimuts, aussi bien de la part des formateurs que de celle des tuteurs de l'établissement où se déroule le stage. Cependant, l'efficacité de cet accompagnement dépend moins des dispositifs mis en place que de la qualité de celui-ci telle que ressentie par les stagiaires. Alors que signifie accompagner, en particulier à travers l'APP, les nouveaux professionnels de l'enseignement?

Cette entrée en matière impose la nécessité de définir l'accompagnement. P.Roquet indique que sur ce concept complexe, il y a consensus sur un point : *« il ne s'agit pas de diriger l'individu dans son parcours formation-emploi mais de le soutenir, de l'aider à atteindre son but »*.

C'est un véritable enjeu pour les formateurs puisque cela suppose un changement d'identité professionnelle et plus largement une transformation des dispositifs mis en place par les organismes de formation. Ces démarches d'accompagnement définissent progressivement une nouvelle professionnalité des acteurs de la formation au sens large (formateurs, responsables d'OF, tuteurs etc.) car selon *« le paradigme de l'accompagnement seul le sujet animé par un projet sait ce qui vaut pour lui et le construit « chemin faisant »* (Roquet, 2009, p20).

La fonction formative de l'accompagnement consisterait par exemple à *« aider l'apprenant à tisser des liens entre formes de savoirs d'expériences, savoirs d'action, savoirs théoriques et savoirs de méthode, à relier les situations personnelles, scolaires et professionnelles et ainsi à travailler la question du sens dans ses trois acceptations de direction, de signification et de sensibilité »* (Roquet, 2009, p15). La mise en relation de tous ces savoirs est un levier de l'APP car l'approche multiréférencée du récit de l'action et la formulation d'hypothèses sont des outils proposés mais non imposés à l'exposant et aux autres stagiaires pour construire des savoirs d'action.

La place croissante de l'accompagnement révèle aussi le phénomène d'individualisation des parcours de formation professionnelle. Celle-ci a favorisé le développement de pratiques d'accompagnement comme les ateliers pédagogiques personnalisés, les formations ouvertes à

distance, le tutorat etc. Ces pratiques stimulent les capacités réflexives des individus en formation et corroborent l'hypothèse de C.Dubar selon laquelle la société actuelle privilégie dans la vie personnelle comme dans la vie professionnelle l'identité réflexive et narrative de l'individu (Roquet, 2009, p17). Ainsi, les temporalités dans lesquelles s'inscrivent les actions de formation sont aujourd'hui plus liées aux temporalités individuelles, beaucoup plus flexibles, faites de changements de direction, de phases de transition etc.

Les dispositifs d'APP présentés précédemment attestent de ces nouvelles logiques de l'accompagnement puisqu'ils sont centrés sur la situation singulière vécue par le sujet à un moment donné de son activité professionnelle et vise à développer ses capacités réflexives. Enfin, même dans leurs formes collectives comme les GEASE, le groupe est au service de l'exposant. Cette pratique de formation s'inscrit donc dans une tendance à l'individualisation des parcours renforcé par le tutorat etc.

2-3-3- L'EXPÉRIENCE DE STAGE, LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET L'APP

Une formation initiale qui prépare bien à l'exercice du métier d'enseignant correspondrait, selon les recherches de P.Guibert, à des constats et attentes bien précises de la part des stagiaires (Guibert, 2013, p 70) :

- Ils prennent conscience que la maîtrise du savoir disciplinaire enseigné, selon le modèle du « bon prof » né sous la IIIème République, ne garantit pas la compétence professionnelle et n'est plus gage d'autorité éducative. Ils expriment le besoin d'autres formes de formation professionnelle.
- Ce qui prime pour eux est le stage professionnel avec mise en responsabilité en classe et la formation didactique et disciplinaire.
- Les formations transversales sont jugées les moins utiles.
- Ils expriment une forte demande d'articulation entre théories et pratiques d'enseignement, dont l'APP est un des leviers. Pourtant, ces pratiques réflexives désorientent les stagiaires car, à défaut de leur procurer des « *recettes pédagogiques ou didactiques* », elles interrogent leurs représentations du métier d'enseignant, du métier d'élève et obligent à un travail sur Soi, très loin des préoccupations disciplinaires dominantes jusqu'au concours du CAPES ou de l'Agrégation.

L'APP peut être considérée comme un levier de formation professionnalisante car la compétence principale qu'elle met en travail ne peut être investie et appropriée par les formés que s'ils mobilisent leur expérience professionnelle liée au stage en responsabilité et que s'ils acceptent de s'engager dans un travail réflexif sur le temps de la formation.

Ainsi, R. Wittorski (2008) souligne l'enjeu professionnalisant des modules d'analyses de pratiques (GEASE, GAPP...) : l'acte de travail des enseignants débutants devient « *objet et occasion* » de formation par le « *retour sur l'action* » occasionné par l'alternance entre les temps de mise en situation professionnelle des enseignants stagiaires et les temps de formation dans les IUFM. Pour l'auteur, c'est l'acquisition d'un savoir, connexe aux savoirs didactiques et pédagogiques, qui fait de l'expérience vécue en classe le matériau de base de la formation professionnelle. L'intérêt majeur des modules d'APP est de donner tout son sens à la formation par alternance entre l'établissement d'affectation et l'IUFM (ESPE aujourd'hui), ce dernier créant « *un espace de mise en mots des pratiques professionnelles spontanées* » selon des modalités variées, choisies par l'animateur-formateur. Quelles que soient les modalités retenues pour le déroulement des séances, elles reposent toujours sur une mise en récit de l'expérience professionnelle vécue et perçue par le praticien. Pour les enseignants stagiaires bénéficiant de l'alternance, cela permet, toujours d'après R. Wittorski, d'élaborer progressivement des « *règles d'action* » et des « *principes d'organisation des pratiques* » d'enseignement en partant de situations-problèmes rencontrées au quotidien pour, par exemple, « *gérer ses émotions en classe* », « *se mettre en scène* », etc.

Enfin, au-delà des « *règles d'action* » acquises, le stagiaire travaille une compétence professionnelle essentielle : le « *savoir analyser* » ou la posture réflexive chère à P. Perrenoud (1996). Pour lui, l'APP est « *un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle et professionnelle (...) se fonde sur l'espoir que la transformation sera facilitée ou accélérée par l'explicitation des pratiques et l'élucidation de leurs tenants et aboutissants* » (p 2). Elle peut donc agir directement sur le processus de développement professionnel, étroitement lié au développement personnel dans les métiers de l'humain. Pour que cette (trans) formation ait lieu, certaines conditions sont toutefois nécessaires.

De façon générale, s'initier dans le cadre d'une formation à l'APP ou en adhérant à un groupe d'APP indépendant, peut revêtir aujourd'hui un véritable intérêt à la fois professionnel et personnel. En effet, le métier d'enseignant s'est transformé au gré de la démocratisation de l'école. De fait, les compétences attendues et utiles à l'enseignant ne sont plus les mêmes qu'il y a 30 ans.

Ce contexte est à la base de la transformation de la professionnalité des enseignants. L'APP peut aider ceux qui rencontrent des difficultés à s'adapter à ces changements structurels car le développement professionnel se fait en situation d'interaction avec l'Autre dans le contexte de son lieu de travail (parents, élèves, collègues, hiérarchie etc.) (Donnay, 2008).

Quelles compétences professionnelles spécifiques, l'analyse des pratiques peut-elle développer?

« On ne peut changer la manière d'être au monde et d'agir des personnes sans transformations des dispositions intériorisées – attitudes, représentations, compétences, habitus, etc.- qui commande la pratique » (Perrenoud, 1996, p5).

Il est possible d'identifier derrière des changements plus personnels comme la posture d'écoute ouverte de l'Autre (opposée au jugement de valeur), une vision plus systémique et complexe des situations de vie rencontrées, des transformations directement observables dans le champ de l'activité professionnelle. Le praticien peut mesurer des effets directs dans sa manière d'appréhender des situations professionnelles ou à travers le récit qu'il fait des situations rencontrées.

En adéquation avec référentiel de compétences du métier d'enseignant (MEN, 2013), ces démarches de formation à la réflexivité permettraient de (Perrenoud, 1996) :

- Consolider ou construire des compétences, en premier lieu un « savoir-analyser » ou posture réflexive.
- Développer sa capacité à identifier ses besoins en formation à partir des lacunes mises en évidence dans l'APP et ainsi faire fonction de bilan de compétences. L'APP sert à identifier ces besoins mais ne peut en aucun cas constituer une formation pour combler ce besoin. Elle sert juste pour le praticien à mieux cerner vers quelle formation il pourrait se tourner pour améliorer ses pratiques professionnelles.
- Développer des capacités de communication en changeant un *habitus* commun aux enseignants, le jugement de valeur, toujours dissimulé derrière les pratiques d'évaluation qu'ils appliquent aux élèves et que le système scolaire leur applique à travers, entre autres, les inspections.
- Modifier et retrouver une capacité d'agir sur ses *habitus* c'est-à-dire cet « *inconscient pratique* » selon Piaget qui détermine les pratiques professionnelles de chacun.

- Développer une démarche réflexive collective conçue comme une initiation à une pratique réflexive autonome intégrée à sa pratique professionnelle.
- Avoir conscience des pratiques pédagogiques et de leurs enjeux en les rationalisant

Cependant, il existe des limites ou des freins aux transformations auxquelles l'analyse de sa pratique professionnelle peut ouvrir.

Sans reprendre en négatif, les conditions à réunir pour que l'APP soit un levier de professionnalisation et de transformation des pratiques professionnelles, il est possible d'en retenir trois principaux :

- Le participant fait erreur sur les finalités de l'APP et recherche autre chose : l'animateur doit savoir « *sonder* » les attentes de chaque membre d'un groupe d'APP et identifier rapidement les risques de « *détournement* » du travail réflexif entrepris par le groupe.
- L'impatience des participants face à l'absence de résultats concrets et immédiats de l'APP sur leurs pratiques professionnelles car c'est une formation aux effets différés dans le temps. Elle n'offre pas un « prêt-à porter » à l'action professionnelle.
- Les mécanismes de défense des praticiens qui sont activés par l'APP et peuvent générer de fortes résistances au changement. Comme l'affirme P.Perrenoud (1996) « *il n'y pas pire obstacle à la lucidité que la certitude d'être déjà constamment lucide* » (p 14).

Cette démarche de métacognition exige là encore un effort de réflexivité constante et une vigilance de tous les instants. Ce paradigme du doute ou du devoir de lucidité nous amène à explorer en dernière partie les différents obstacles et résistances aux dispositifs de formation à visée réflexive en formation initiale d'enseignants.

3- L'APP : ENTRE NÉCESSITÉ DE FORMER DES ENSEIGNANTS RÉFLEXIFS ET RÉSISTANCES DES ACTEURS

Il convient tout d'abord de ne pas assimiler tout obstacle à la réussite d'une formation à visée réflexive comme une volonté délibérée des acteurs à résister. D'ailleurs les auteurs ayant réfléchi à cette question donnent une approche bien plus complexe des mécanismes et

des enjeux révélés par ces deux termes « obstacles » et « résistances » . Ils nous interrogent aussi en ceci qu'ils constituent des marqueurs intéressants sur l'identité professionnelle des enseignants en devenir et sur celle des formateurs d'enseignants. T.Perez Roux (2012) montre que l'évaluation qui est faite de la formation initiale par les stagiaires dépend des conditions dans lesquelles se réalise leur stage et l'accompagnement de toutes leurs expériences par les formateurs, tuteurs etc. Les réactions face à l'APP sont donc à considérer dans le contexte global de formation initiale.

3-1- POURQUOI LES ENSEIGNANTS STAGIAIRES RÉSISTENT-ILS A L'APP ?

3-1-1- MÉCANISMES DE RÉSISTANCE ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Dans le contexte de ses recherches sur les professeurs stagiaires, T.Perez-Roux (2012, p 145) relate l'histoire de Julien, cas particulièrement évocateur des difficultés et résistances exprimées par les enseignants stagiaires pendant leur année de formation initiale. C'est un stagiaire en Mathématiques qui refait son année de validation après une première expérience en ZEP qui s'est mal déroulée. Il s'est alors focalisé pendant cette deuxième année probatoire sur la seule validation de son concours. Il fait tout pour répondre aux attentes des formateurs et se montre peu convaincu par une formation professionnalisante trop éloignée de ses préoccupations du terrain. Il met en place des stratégies défensives pour protéger l'image qu'il a de lui-même mise à mal par les retours extérieurs, de l'institution et de ses élèves, lors de sa première année. Il met en valeur ses compétences et se met en retrait dans les formations proposées. L'auteur précise par ailleurs que les résistances aux dispositifs de formation à la réflexivité doivent s'étudier dans une dynamique temporelle de l'année de formation pour repérer les moments de doute et de blocages. En effet, ils sont liés aux perturbations générées par l'acte « se former » qui implique des changements par rapport à Soi, à ses attentes, à ses conceptions du métier, à l'image de Soi et à celle qu'il veut donner aux autres. En même temps, il s'agit de s'approprier de nouveaux savoirs pour développer le sentiment d'appartenance au groupe des enseignants et construire son identité professionnelle (Ibidem, p 129). Les modules d'Analyses des Pratiques proposent des outils de réflexion pour aider les stagiaires à objectiver l'expérience de stage et, par là-même, exacerber la transaction identitaire. Comme dans l'exemple de Julien, certains stagiaires pour se protéger activent des

« mécanismes de défense », au sens freudien du terme, que l'on peut désigner sous le terme de « résistances ».

Selon P.Guibert (2013), ces résistances sont étroitement liées au parcours antérieur des stagiaires puisqu'il démontre que le groupe des « *héritiers* » parmi les enseignants du secondaire a une propension beaucoup plus forte à résister aux formations professionnalisantes et réflexives parce qu'elles destabilisent fortement leurs conceptions. A l'inverse, le groupe des « *oblats* » présente une plus grande ouverture aux formations à visée réflexive. L'auteur souligne donc indirectement le poids de l'expérience construite à l'école et celle transmise par la famille pour identifier des profils différents de « résistants ».

Toutefois, ces résistances ne sont pas une spécificité de la professionnalité des enseignants du secondaire car elles s'expriment aussi chez les enseignants du primaire (Bodergat, 2006). L'auteur identifie trois cas de résistances rencontrés en formation de Professeurs des Ecoles 2ème année (PE2) en analyse de pratiques (pp34-35) :

- Le stagiaire persuadé qu'il dispose de tous les atouts pour « s'en sortir » et que sa relation est de toute façon « bonne » avec les élèves donc pourquoi interroger une pratique de classe qui fonctionne.
- « *Le stagiaire estime que présenter clairement les contenus suffit* »
- La stagiaire est en échec dans sa classe. En réponse, elle a des « *attitudes incohérentes et humiliantes* » envers les élèves, refuse de réfléchir à la situation et tient un discours rodé par ses collègues en ciblant la seule responsabilité des élèves.

3-1-2- IDENTIFIER ET EXPLIQUER LES FORMES DE RÉSISTANCES PENDANT L'ANNÉE DE FORMATION INITIALE

Concrètement, A.Jean et R.Etienne proposent une lecture des résistances des enseignants au fil de leur année de stage notamment dans le cadre des « *visites en classe à visée formative* ». Ils déterminent cinq « *catégories de gestes, styles et genres de résistances* » (Jean, 2012, p 195) :

- « *L'agression* » exprimée avant la visite et peut être tournée contre un pair « *je vais te dire ce qui va pas dans ton cours!* » ou contre le conseiller pédagogique-tuteur ou le contenu de formation présenté comme inefficace.

- La « surprotection » : la préparation du cours est épurée et sans prise de risques pour éviter au maximum le survenue d'imprévus identifiables par les observateurs et qui pourraient faire l'objet ensuite d'un travail réflexif.
- Le « brouillage » avec une présentation de la préparation du cours qui répond aux attentes du dispositif mais donne peu d'indications aux observateurs pour qu'ils mesurent les écarts entre ce qui est prévu et ce qui est vécu.
- Le « déni » : pendant la phase d'échanges après le cours, le stagiaire assure que « *tout s'est passé comme j'avais prévu* » et n'a pas conscience des imprévus repérés.
- Le « désintérêt » se traduit par une attitude et des paroles qui montrent le caractère complètement inopérant du dispositif de formation et diffuse ce dénigrement auprès de ses pairs.

Quelque soit le dispositif précis de formation à visée réflexive, ce modèle a l'avantage d'identifier à un moment donné du parcours du stagiaire le type de mécanismes de résistance activé pour l'amener aussi à réfléchir dessus.

De manière plus générale, tous les auteurs s'attachent à considérer que les résistances, inerties, scepticismes exprimés par les stagiaires dans le cadre des dispositifs de formation à visée réflexive doivent être entendus (Altet et al, 2013). C'est la condition pour atteindre l'objectif de faire réfléchir le stagiaire sur sa pratique professionnelle pour la faire évoluer (Schön, 1983). Pour cela, l'adhésion des stagiaires, concernés par les « trans-formations », est un préalable nécessaire.

Nous pouvons nous appuyer sur l'analyse de J.Desjardins (2013) pour poser des hypothèses de compréhension de ces résistances que l'on peut décliner en quatre points :

- Ils ont des difficultés à accepter les effets différés des actions de formation car ils attendent des réponses toutes faites d'adaptation aux imprévus dans les situations professionnelles rencontrées pendant leur année de stage. Or, la formation à la réflexivité inscrit dans la longue durée les changements de posture de l'enseignant. D'autre part, l'interprétation et les remaniements pour gérer autrement les imprévus exigent selon P.Perrenoud une méthode de traitement des problèmes par des questionnements et un travail sur soi (Perrenoud, 2001). Cette attente impatiente de « recettes » est plus marquée chez les enseignants novices que chez ceux ayant déjà de l'expérience.

- Ils ont des difficultés à identifier clairement les intentions de formation de ces dispositifs censés favoriser la réflexivité : s'agit-il de travailler sur la compétence d'un « savoir analyser » comme le préconise P.Perrenoud (2001) ou, partant de l'idée que tout enseignant est naturellement réflexif, simplement d'utiliser cette aptitude pour améliorer sa pratique professionnelle?
- L'injonction de réfléchir peut-être mal vécue à un moment de leur vie où se jouent des choses plus urgentes telles que la validation de leur concours, surtout lorsque le « savoir analyser » fait l'objet d'une évaluation.
- Les stagiaires exprimeraient à travers ces formes de résistance un fort besoin de contextualisation, c'est-à-dire de nécessaires allers-retours entre ce qu'ils vivent sur le terrain du stage et la théorie dispensée sur le lieu de formation pour leur permettre d'acquérir la compétence d'un « *savoir agir* » (J.Desjardins, p 38) en contexte, lui-même caractérisé par la complexité et multidimensionnalité des situations. Ils exprimeraient donc plus une recherche de cohérence dans ce parcours de formation en alternance.

De plus, ces obstacles sont exacerbés par le caractère même de l'APP car c'est une démarche de formation au carrefour du développement professionnel et personnel. Comme l'affirme P.Perrenoud, l'APP exige de chaque participant un véritable travail sur soi pour s'exposer et exposer ses pratiques professionnelles au regard des autres. Le praticien n'entreprend de manière volontaire cette démarche de formation que s'il espère un gain en efficacité et en sérénité dans l'exercice de son métier. C'est sans doute pour cela que l'APP est une démarche de formation particulièrement développée dans les métiers de l'Humain, en particulier, dans les secteurs de la Santé, du Social et de l'Education. De ce fait, l'obstacle à ne pas sous-estimer est que « *tous les étudiants n'aspirent pas à devenir des professionnels réflexifs* » et que « *la posture réflexive prend beaucoup d'énergie et fait courir des risques* » dans la relation à soi-même et à Autrui (Perrenoud, 2013, p85 & p91). A l'inverse, comme l'a fait remarquer JY.Bodergat pour les Professeurs des Ecoles 2^{ème} année (PE2), P.Perrenoud souligne que les « *routines de confort* » sont pour le stagiaire des gages de tranquillité d'esprit et de droits acquis à court terme. La posture réflexive peut menacer l'estime de soi, déjà fragilisée l'année de la formation initiale et, de toute façon, elle ne s'installe que si elle devient pour le professionnel une identité positive, c'est-à-dire un facteur de prise de confiance en soi.

3-2- QUELLES RESPONSABILITÉS DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS DANS CES RÉSISTANCES ?

L'efficacité d'une telle démarche de formation est proportionnelle au degré d'engagement des formateurs et à la cohérence des dispositifs de formation initiale autour de la finalité « *former des enseignants réflexifs* » (Altet et al, 2013, p 13).

Les auteurs montrent d'emblée que les formateurs d'enseignants ne sont pas unanimes sur les formations à visée réflexive : « *Les résistances des étudiants semblent pouvoir être alimentées par le scepticisme de certains formateurs, ceux que leur expérience et leur identité rendent allergiques à la posture réflexive et à la démarche clinique soit par principe, soit parce qu'elle complique leur tâche* » (Altet et al, 2013, p 13).

Tout d'abord, la généralisation de l'expérience des modules des séances d'APP dans les centres de formation initiale d'enseignants depuis 2001 a démontré qu'ils doivent être le fruit d'une démarche volontaire, si possible en faisant des modules d'APP une option au choix parmi d'autres qui s'imposeraient aux stagiaires. Le fait de rendre obligatoire la participation aux séances d'APP constitue un premier frein au principe de volontariat nécessaire à l'engagement du stagiaire dans la démarche (Perrenoud, 2013). De plus, une formation à la réflexivité pose des contraintes aux concepteurs des dispositifs de formation initiale puisqu'elle exige du temps, une forte polyvalence des formateurs et une grande flexibilité des dispositifs (Perrenoud, 2013). Enfin, elle doit exclure le principe d'évaluation du « savoir analyser » au risque de fausser la relation de confiance indispensable au bon déroulement des séances d'APP (Faingold, 2006).

A la polyvalence des formateurs s'ajoute aussi leur capacité à être eux-mêmes des formateurs réflexifs en trouvant la juste distance entre « *l'expertise imposée* » et « *la sollicitation réflexive* » (Altet, 2013, p 49). Pour M. Altet (2013), il ne fait pas de doute que les stagiaires veulent réfléchir à ce qu'ils font en situation et construire leur propre façon d'enseigner à partir du moment où leur point de vue est accueilli sans jugement de valeur, dans une démarche compréhensive. Cela nécessite de la part des formateurs qui s'engagent dans l'animation de séances d'APP de passer d'une posture de savant à une posture d'accompagnateur proposant des savoirs comme une grille de lecture permettant de rendre intelligible au stagiaire ce qu'il a vécu et choisi d'analyser.

Cette posture du formateur relève de la théorie de L. Vygotski sur la « *zone proximale de développement* » selon laquelle le médiateur d'apprentissage doit éviter l'apport ou

l'introduction de connaissances issues de champs éloignés des références familiaires ou accessibles à l'apprenant. Pour les fondateurs du GEASE (Fumat et al, 2003), le formateur a un rôle de médiateur dans la construction de « savoirs d'action » parce qu'il distribue la parole, joue un rôle de relance pour faire explorer des niveaux ou relations négligés par les participants tout en évitant les interventions directives et l'apport de savoirs déconnectés de la situation analysée.

M.Altet (2013) conclut que la responsabilité des formateurs est importante pour que les stagiaires adhèrent aux dispositifs de formation à visée réflexive. N.Faingold (2006) s'accorde avec ce point de vue en proposant d'autres arguments tirés de son expérience en formation de formateurs au moment des circulaires de 2001-2002 sur la mise en place de l'APP dans les IUFM, notamment à partir du dispositif du GEASE. Elle identifie les dérives possibles des séances d'APP en formation initiale liées à l'absence ou à la déficience de formation des formateurs :

- Quand ces séances deviennent un lieu de discussion et non de formation
- Quand ces séances tournent à la prise de parole et de pouvoir du formateur aux dépens du travail réflexif des stagiaires
- Quand ces séances tournent à la « psychanalyse sauvage » avec des interprétations non contrôlées par des formateurs n'ayant pas de compétences en psychologie
- Quand le formateur pense qu'il suffit d'avoir déjà participé à des séances d'APP pour être capable d'en animer lui-même

Pour l'auteur, on ne s'improvise pas formateur/animateur en APP. Il convient en particulier de mettre l'accent sur la formation à l'accompagnement « *pour travailler sur l'aide à la prise de conscience et la mise en mots des éléments implicites de l'action pédagogique* » (Faingold, 2006, p97) en organisant des formations de formateur comme elle le propose. Devenir formateur en APP auprès de stagiaires en formation initiale suppose d'après elle un véritable changement de posture en « *renonçant d'être provisoirement celui/celle qui détient le Savoir pour favoriser la prise de parole de chaque membre du groupe (...) le point de vue de chacun sur sa pratique : comment il la vit, les mots qu'il emploie* ». Dans cette posture, le formateur n'est-il pas plus animateur, accompagnant à « *la prise de conscience, à la mise en mots et à la conceptualisation de l'expérience* » (ibidem, p 103).

3-3- LES RÉSISTANCES À L'APP : UN LEVIER OU UN OBSTACLE DU PROCESSUS DE FORMATION?

3-3-1- *RÉSISTANCES ET MOTIVATION PROFESSIONNELLE*

MF.Legendre (2013) explore les résistances des étudiants face aux théories de l'apprentissage en interrogeant ces résistances à partir de l'usage qui est fait de ces théories en formation. Elle conclut que si la théorie a une perspective normative pour justifier comment il faut faire dans sa pratique, il y a le risque de se heurter à la résistance des formés car c'est une stratégie de formation contradictoire avec la démarche de formation réflexive. A l'inverse, si ces mêmes théories de l'apprentissage sont apportées avec une perspective compréhensive, en tant qu'outil pour comprendre ce qu'on fait en classe, cela s'inscrit dans la cohérence d'une formation à visée réflexive. L'auteur fait de la question de l'utilité des savoirs un levier de motivation ou au contraire de résistance à l'apprentissage.

Qu'est ce qui peut freiner un stagiaire à entrer, à s'engager dans des dispositifs de formation à visée réflexive?

Pour MF.Noel (2013) essayer de comprendre les mécanismes de résistance suppose d'interroger le concept de motivation. Elle reprend la définition de la motivation selon Viau qui est « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but* » (p 214). A l'échelle des enseignants stagiaires, la motivation interroge donc, derrière les résistances manifestes de certains d'entre eux, leur motivation réelle à exercer le métier enseignant : est-ce pour, entre autres, les vacances, la qualité de vie, la sécurité de l'emploi etc.? D'autre part, elle rappelle, en s'appuyant sur les travaux de P.Guibert sur les *oblats* et les *Héritiers*, que la motivation pour une formation professionnelle, telle qu'elle est proposée depuis la création des IUFM dans le secondaire, repose aussi en partie sur la représentation que le stagiaire a de la profession.

Le manque d'engagement dans une formation, voire le désintérêt, peut donc résulter du décalage entre les attentes de certains stagiaires et ce que proposent les dispositifs de formation jugés pertinents par les formateurs et par l'institution (Perez-Roux, 2012).

Il nous semble intéressant de retenir trois autres éléments déterminants de la motivation des enseignants stagiaires pendant leur année de formation. Ils s'appuient sur les travaux d'Eccles, rapportés par MF.Noël (2013, p 217) :

- Leurs attentes de réussite qui se traduit par le sentiment d'être efficace, compétent(e) dans ce qu'il/elle entreprend et lui donne de la confiance en soi. Un stagiaire tel que Julien en échec dans sa classe a des difficultés à trouver une motivation nouvelle lors de sa deuxième année peut-être à cause du souvenir de l'échec. (Perez-Roux, 2012)
- La perception de la valeur de ce qu'il/elle entreprend et qui peut se mesurer à partir de quatre questionnements : Quel plaisir à réaliser cette formation?(intérêt) - A quoi me sert-elle pour répondre à mes objectifs? (utilité) - Pourquoi c'est important pour moi de réussir pendant cette année de formation? (estime de Soi) - Qu'est-ce que ça me coûte comme efforts? (temps passé, questionnements inconfortables, travail demandé, stress de l'évaluation etc.). Pour ce dernier point P.Perrenoud a très bien montré que les séances d'APP pouvaient générer des résistances liées aux remises en question de sa pratique, de la « routine » qu'elles supposent.
- Les buts, soit la finalité de l'engagement dans l'action. Il sont déclinés pour l'école en deux catégories : les buts d'apprentissage et les buts de performance. La peur de ne pas réussir un exercice et de se sentir médiocre peut amener à adopter une position de retrait, d'inaction, d'évitement qui est une forme de résistance. La mise en retrait dans un groupe d'APP de type GEASE ne serait-il pas l'expression de cette peur, à fortiori, lors des premiers pas dans le métier?

3-3-2- *LES RÉSISTANCES : UN LEVIER POUR UNE «PERSPECTIVE MOTIVATIONNELLE » ET UNE RÉNOVATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE*

En somme « résister » à une démarche de formation peut s'inscrire selon MF.Noel dans « *une perspective motivationnelle* » dans le sens où cela permet d'identifier les points de blocage à l'origine de l'attitude de résistance. Ce qui est particulièrement précieux pour ceux qui conçoivent les dispositifs de formation afin de favoriser l'engagement d'un maximum de stagiaires.

L'auteur met en évidence quatre éléments essentiels qui permettent de comprendre l'implication des stagiaires dans un dispositif de formation du type APP:

- Le choix d'entreprendre l'activité, ce qui fait écho à ce que d'autres chercheurs sur le fonctionnement des dispositifs d'APP font remarquer, entre autres P.Perrenoud. Il n'est pas possible de forcer un stagiaire à entrer dans une démarche réflexive sur sa

pratique, cela ne se décrète pas. Il est donc intéressant dans les dispositifs de formation existants de le faire apparaître comme un choix entre plusieurs options. Dans la réalité, les dispositifs d'APP à caractère obligatoire existent encore. Cette réalité a le mérite de nous interpeller sur les enjeux et limites du caractère imposé d'une telle formation.

- Quand l'activité de formation est rendue obligatoire, il est possible de mesurer l'engagement du stagiaire dans le travail réflexif par exemple à travers l'assiduité aux séances proposées (approche quantitative) mais aussi à travers son attitude volontaire pour développer la compétence d'entrer dans le « je-u » (approche qualitative).
- La persévérance, soit la ténacité montrée à réaliser une tâche dans la durée. Dans le cas des formations en APP, cela peut se mesurer par le développement progressif d'une posture réflexive lisible dans d'autres situations que les séances programmées d'APP sur le site de formation, comme à l'occasion des visites à visée formative dans la phase d'entretien ou encore dans les échanges avec le formateur en didactique etc.
- La performance, soit l'atteinte des buts visés, c'est-à-dire pour la majorité des stagiaires la validation de leur année de stage et le développement de compétences pour être plus efficace dans son enseignement. Le « savoir-analyser » une situation vécue en classe doit alors être perçu comme une compétence élémentaire pour faire progresser sa pratique professionnelle. La tâche en revient en partie au centre de formation, responsable de la manière dont sont pensés et articulés les différents enseignements proposés en formation initiale mais aussi aux formateurs, responsables de la clarté des finalités de leur action en rapport avec les attentes professionnelles des stagiaires. Là, réside souvent toute la difficulté, d'autant que tous les centres de formation ne travaillent pas avec une équipe de chercheurs pour créer un observatoire sur les dispositifs de formation en APP afin de mieux les adapter aux besoins identifiés des enseignants débutants dans le métier (Ria, 2006, pp48-49). Bien que sa recherche porte sur l'approche clinique des pratiques professionnelles des enseignants (vidéo formation essentiellement), il semble intéressant de s'arrêter sur quelques unes de ses conclusions :
 - Les enseignants en formation initiale risquent de se bloquer si le travail de formation repose de prime abord sur leurs pratiques personnelles. D'où l'intérêt de travailler sur une situation vécue par un collègue anonyme. Peut-on penser la

même démarche dans les dispositifs type GEASE en introduisant dans un premier temps une étude de cas?

- Ne pas construire une formation à partir des prescriptions attendues dans le Référentiel métier ou selon le modèle du « bon prof » expérimenté (par exemple le tuteur) mais partir de l'activité réelle ou reconstituée par le récit de l'enseignant stagiaire pour l'accompagner dans un cadre individuel (auto-confrontation) ou collectif (GEASE). Ce qui suppose « *que l'espace de formation soit en phase avec leurs préoccupations typiques ou attentes typiques en fonction de leur lieu d'exercice, de la discipline scolaire enseignée, de la période pendant laquelle se déroule la formation* » (Ria, 2006, p 54). Cela pose la question de la pertinence de formations mêlant des enseignants stagiaires de plusieurs disciplines différentes.

Autant de pistes de réflexion qui invitent d'une part les enseignants stagiaires à interroger leur motivation à entrer dans un métier, qui ne se réduit pas à la transmission de connaissances disciplinaires, et d'autre part, les responsables de centres de formation à tenir compte des conclusions des chercheurs pour favoriser l'efficacité de la formation initiale reposant en grande partie sur l'adhésion des stagiaires aux activités qui leur sont proposées.

La formation à la réflexivité pose un enjeu essentiel, celui de l'écart croissant entre les professionnalités des enseignants du Second degré, assez figées, et la professionnalisation par la formation à des compétences transversales propres au métier d'enseignant. Dans le secondaire, les formations à l'analyse de pratiques ne sont-elles pas encore trop isolées, aussi bien dans les dispositifs de formation que dans les représentations des stagiaires et des formateurs en didactique?

4- PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES THÉORIQUES

Nous avons vu dans la partie théorique que la formation à la réflexivité des enseignants du secondaire s'inscrit dans l'évolution des dispositifs de formation et induirait une évolution forte des professionnalités enseignantes et, au-delà, de celle des formateurs qui sont chargés de l'animation des GFAPP dans les instituts de formation initiale. Il s'agit maintenant d'appréhender ces enjeux à partir d'une enquête sur ce que pensent huit acteurs de terrain interrogés, soit les enseignants du secondaire d'un côté et les formateurs en APP de l'autre.

Dans quelle mesure la formation à l'APP est-elle un levier de professionnalisation et d'affirmation d'une nouvelle professionnalité enseignante?

Il s'agit d'explorer la formation à et par la réflexivité, les obstacles/résistances rencontrés (Desjardins, 2013) et les intérêts constatés pour la professionnalisation des enseignants du secondaire. En parallèle, nous tenterons d'approcher ce qui se joue en termes d'identité professionnelle pour les enseignants et les formateurs en amont et en aval de ces modules d'APP.

T.Perez-Roux (2011) envisage l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique inscrit dans une double perspective synchronique et diachronique. Les trois principaux axes de "*tensions et transactions*" (p 41) autour desquels se construit ce processus sont :

- l'axe continuité/changement (perspective diachronique) très marqué au moment de l'entrée dans le métier car met en jeu l'identité subjective du stagiaire modifiée par un nouveau contexte professionnel.
- l'axe Soi/ Autrui (perspective synchronique) met en tension l'image de soi avec celle que les autres lui attribuent notamment par les retours qu'ils font sur sa pratique professionnelle.
- l'axe unité/diversité (perspective synchronique) met en tension le sentiment de cohérence du stagiaire (ses valeurs, idéaux, motivations etc.) et les nécessaires concessions à faire pour s'adapter à des situations professionnelles nouvelles.

Hypothèse 1

Je fais l'hypothèse que l'APP est une action de formation moins légitime auprès des enseignants du secondaire car leur culture de formation est très centrée sur des savoirs disciplinaires et/ou didactiques (Guibert, 2013). Il y aurait donc une centration plus forte sur les apports disciplinaires en formation initiale chez les professeurs du secondaire liée à leur professionnalité spécifique.

Si je pars d'une analyse rapide du Plan de formation d'un LEGT de 150 professeurs de Lycée, Prépa et BTS et 1500 élèves, le « savoir analyser » sa pratique professionnelle n'est pas dans les priorités des demandes de départ en formation contrairement aux savoirs disciplinaires et didactiques.

De plus, cette hypothèse est aussi nourrie par l'enquête publiée par S.Connac en juin 2013 intitulée « Que disent les acteurs des séances d'APP sur leur participation à ces situations de développement professionnel? ». Il recueille des données auprès de 111 stagiaires inscrits dans un centre de formation de Montpellier de 2010 et 2013 et compare l'intérêt porté pour les séances d'APP en formation initiale entre professeurs du secondaire et professeurs des écoles. Cette comparaison révèle que le GFAPP est une aide pour appréhender les situations professionnelles rencontrées pendant l'année de stage pour 65% des professeurs du secondaire contre 80% pour les professeurs des écoles. Pour ceux qui considèrent les séances de GFAPP utiles, soit 28% des stagiaires, c'est parce que cette formation leur montre qu'ils ne sont pas seuls à rencontrer telle ou telle difficulté, qu'en questionnant ses pratiques professionnelles, cela leur permet de les faire évoluer, que cela stimule le travail de groupe et permet d'aborder autrement la relation professeur/élève. De même, il est intéressant de noter que ces mêmes stagiaires ont construit au cours du GFAPP une représentation du métier d'enseignant comme étant complexe, marqué par une dimension relationnelle et psychologique plus importante. Pour les stagiaires ayant plus de réserve sur l'utilité du GFAPP, il semble que le caractère pluridisciplinaire des groupes d'analyse ait été pour eux un obstacle car ils émettent l'idée de ne pas avoir rencontré de situations identiques à celles évoquées lors des trois séances. Y-a-t-il d'autres pistes permettant d'éclairer les résistances des enseignants du secondaire à la démarche de l'APP comme un certains nombres d'études ont déjà tenté de le montrer dans plusieurs pays francophones? (Desjardins, 2013).

Hypothèse 2

Je fais l'hypothèse que les formateurs-animateurs sont en recherche de légitimité dans le système mouvant de la formation initiale des enseignants, en particulier du secondaire, tout en étant convaincus de leur rôle pour contribuer à développer la nouvelle professionnalité enseignante du 21^{ème} siècle.

Les résultats de la pré-enquête de S.Connac (2013) nous indiqueraient « la nécessité d'inscrire ces dispositifs dans une cohérence globale de la formation » (Perez-Roux, 2012, p 97)

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, la volonté politique de favoriser l'alternance/ professionnalisation depuis la création des IUFM en 1991 et la mise en place de modules d'Analyses de Pratiques Professionnelles en 2002 est récente contrairement à d'autres secteurs d'activités comme le paramédical et médical (parcours de formation des infirmiers en IFSI, Internat pour les médecins) (Roger, 2007). De ce fait les formateurs en APP dans les parcours de formation initiale d'enseignants, bien que convaincus par leur démarche, semblent avoir plus de difficultés que d'autres intervenants à se reconnaître une légitimité de formateur. Cela peut –être induit par le dispositif pédagogique qui préside à ces séances puisqu'il met en exergue le rôle d'animateur plus que celui de formateur comme le montre la trame type d'une séance de GFAPP (Annexe 2 : Les temps du GFAPP). Le formateur est aussi et avant tout, la plupart du temps, animateur du Groupe.

D'après l'enquête menée entre 2010 et 2013 par S.Connac auprès de cinq formateurs en GFAPP, on peut noter une forte implication/conviction de ces acteurs, animés par des intentions d'accompagnement professionnel, de développement de qualités chez l'enseignant telles que l'écoute active, la prise de recul sur les pratiques enseignantes, l'identification de situations problématiques, la capacité à développer une posture professionnelle à travers un « parler » professionnel inscrit dans un cadre déontologique clair et précis. Enfin, ils souhaiteraient à travers cette expérience de parole collaborative réglée et de travail en équipe, que ces stagiaires soient en capacité de développer un tel dispositif de travail dans leurs établissements.

Enfin , pour ces intervenants en GFAPP de ce centre de formation de Montpellier, les effets de cette formation-action seraient que les stagiaires repartent sur leur lieu de stage

avec des acquis tels que : « parler d'un échec n'est pas parler de son incompetence » , « se détacher de l'émotion en situation professionnelle » , « travailler une posture enseignante » qui s'élaborent à mesure que s'esquisse un style professionnel propre à chaque enseignant et enfin, pratiquer l'analyse multiréférencée d'une situation dans son quotidien professionnel.

Si on peut entendre, comme certains chercheurs l'ont montré (Altet, 2013) que l'efficacité des formations en APP relève en grande partie de la compétence du formateur qui accompagne le groupe, ne peut-on aussi s'interroger sur les structures dans lesquelles s'inscrivent ces modules de formation ? En effet, toujours d'après la même enquête, les entretiens menés auprès de cinq formateurs traduisent leurs souhaits d'améliorer le dispositif existant par cinq séances au lieu de trois sur l'année de formation, la maintien d'un même animateur avec le ou les mêmes groupes afin de favoriser le cadre de « parole confiante » et les retours sur expérience donc la logique de formation-action, des groupes limités à 12 personnes et une suppression de l'enjeu d'évaluation de ce qui se fait en GFAPP. Pour finir ces formateurs semblent, à travers leurs propos, convaincus d'agir sur trois facettes essentielles de la formation au métier d'enseignant en :

- favorisant une posture réflexive à l'échelle individuelle*
- posant le cadre d'un accompagnement professionnel par le partage des situations professionnelles rencontrées*
- développant des habitudes de travail en équipe.*

Hypothèse 3

Je fais l'hypothèse que les éventuelles résistances des stagiaires au GFAPP prennent naissance dans le décalage entre, d'un côté, le dispositif proposé par le parcours de formation pour initier les stagiaires à l'APP, les intentions des formateurs en APP et, d'un autre côté, les attentes et besoins réels des stagiaires en matière de formation professionnalisante lors de cette année de stage aux exigences multiples (préparations de cours en conformité avec les attentes institutionnelles, contrat à temps plein avec la réforme de la Mastérisation, journée de formation dans un centre souvent éloigné de leur lieu d'exercice, stress lié à l'évaluation de leurs compétences lors des visites pédagogiques et de l'inspection). Par conséquent, on peut supposer que pour des enseignants stagiaires exerçant dans le secondaire, la dimension didactique dans les dispositifs d'analyses des Pratiques ne serait pas assez prise en compte même si toutes les classes de situations ou dimensions de l'activité de l'enseignant sont théoriquement intégrées à l'analyse multiréférencée qui fonde la démarche du GFAPP. Enfin, ce décalage entre intentions de formation à la réflexivité et le ressenti mitigé des stagiaires à l'égard du dispositif d'APP pourrait aussi provenir d'une difficulté des formateurs à rendre accessibles à tous, deux principes essentiels de ce type de démarche : la sérendipité ou le fait de découvrir des savoirs nouveaux au détour d'une situation singulière exposée par un collègue et, ce qui en découle, la généralisation à d'autres situations permettant d'identifier peu à peu les gestes professionnels du métier et d'anticiper. Cela interroge donc la place de la méta-analyse dans la démarche de formation à l'APP.

PARTIE EMPIRIQUE

Il s'agissait donc dans la partie théorique de faire le point à partir des différents travaux de recherche convoqués sur :

- les enjeux généraux posés par la formation initiale des enseignants en lien avec la construction d'une professionnalité spécifique des professeurs du secondaire.
- puis de mesurer la part occupée par les formations à visée réflexive dans cette dynamique de professionnalisation des Maîtres.
- enfin d'explorer ce que révèlent les différentes études ayant traité des obstacles et résistances au développement de ces formations à visée réflexive.

1- PRINCIPES GENERAUX DE LA RECHERCHE

Cette synthèse a servi de guide à la construction de notre travail de recherche qu'il convient de présenter maintenant. En effet, pour proposer des pistes de réponses à la problématique de départ « *Dans quelle mesure la formation à l'APP est-elle un levier de professionnalisation et d'affirmation d'une nouvelle professionnalité enseignante ?* », nous sommes partis de l'idée qu'il serait intéressant de croiser les regards des acteurs principaux de l'APP, en l'occurrence, les stagiaires en formation initiale d'un côté et les formateurs en APP de l'autre. Notre intention était donc d'adopter la démarche la plus pertinente pour cerner ce que chaque acteur pense et dit autour de la formation à l'APP, de la professionnalisation et de la professionnalité des enseignants du secondaire. Les trois hypothèses formulées précédemment servent de point de départ à cette recherche sur les regards croisés entre enseignants stagiaires en formation initiale en 2013-2014 et les formateurs. Elles s'appuient largement sur des intuitions personnelles et les résultats d'une pré-enquête menée par S.Connac en juin 2013.

En effet, le point de départ de cette recherche n'est nullement le fruit d'un exercice de style destiné à éprouver nos capacités à mener démarche de recherche en Sciences de l'Education, même si cela a pu le devenir par la suite, mais celui de la préoccupation d'une enseignante du secondaire et d'une formatrice en APP. La dimension « impliquée » est une difficulté évidente puisqu'elle exige une vigilance et une rigueur méthodologique de tous les instants pour ne pas biaiser, interpréter, orienter les dires des acteurs à la place desquels nous

nous sommes retrouvés un jour ou l'autre, c'est-à-dire pour garder autant que faire se peut la posture d'extériorité du chercheur.

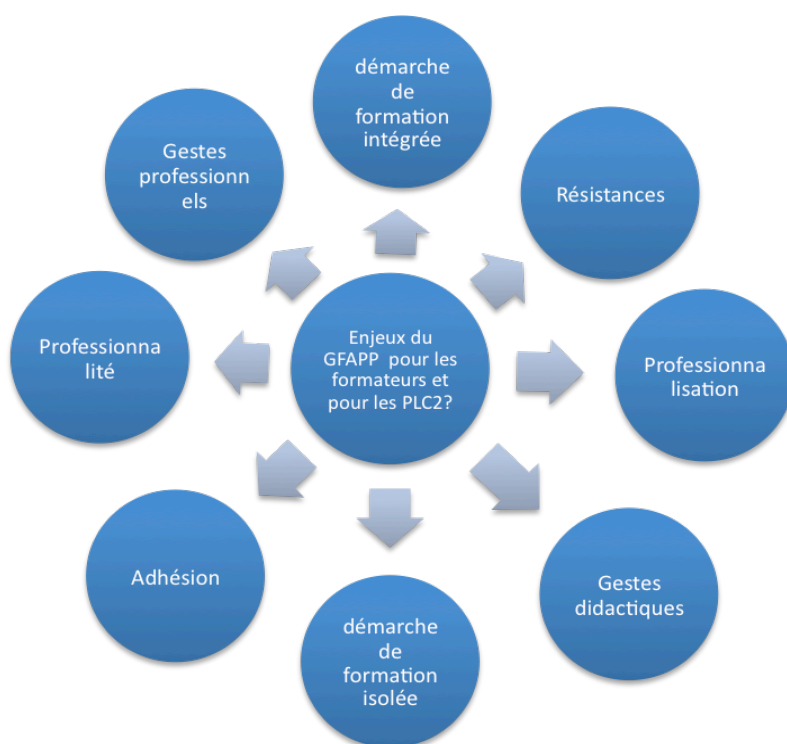
C'est tout l'intérêt de bien définir une démarche de recherche, de choisir les outils les plus adaptés, de cadrer les étapes et de nécessairement mettre à l'épreuve aussi sa capacité d'écoute réelle de l'autre, en tentant d'échapper aux dangers de la projection; capacité mise à rude épreuve, en particulier pendant le déroulement des entretiens, car la spontanéité de l'échange prend parfois le pas sur la rigueur imposée par la méthode. Nous avons donc déterminé que les entretiens constitueraient le matériau de travail susceptible d'être le plus riche pour explorer les hypothèses bien qu'au départ nous avions aussi envisagé d'exploiter des questionnaires. Finalement, les enquêtes par questionnaires auront seulement une valeur de pré-enquête, complément utile qui pourrait éclairer les dires des stagiaires (Annexes 5 et 6). D'autre part, nous avons travaillé sur huit entretiens, quatre avec des formateurs et quatre avec des enseignants stagiaires en formation initiale (Annexe 1) afin de laisser le plus possible libre cours au discours subjectif des acteurs sur la professionnalisation et sur la professionnalité à travers l'APP.

Les étapes de l'analyse des données recueillies à partir des entretiens et des questionnaires ont été organisées de la façon suivante (Gavard-Perret Marie-Laure, 2012, pp.248-262) :

- Encodage des entretiens pour faciliter le repérage des éléments exploités dans les verbatim d'entretiens pendant le travail d'analyse et également pour permettre leur vérification par le lecteur.
- Analyse verticale des huit entretiens à partir d'une grille de lecture composée de six questions structurées autour de concepts clés, fil rouge de notre recherche.
- Choix des questions du questionnaire faisant l'objet d'un intérêt pour la recherche et dépouillement des données recueillies grâce au logiciel Sphinx.
- Analyse horizontale des entretiens avec les formateurs d'une part et des entretiens avec les enseignants stagiaires d'autre part, toujours à partir de la grille de lecture des six questions.
- Analyse horizontale de l'ensemble des entretiens pour faire émerger les dimensions partagées et les tensions et décalages entre les discours des formateurs et ceux des

enseignants stagiaires afin de croiser leurs regards sur la question des enjeux de l'APP dans le dispositif de formation initiale des enseignants du secondaire.

- Tri croisé des données analysées à partir des entretiens, éclairées par celles des questionnaires, pour apporter des pistes de réponses aux trois hypothèses posées en amont de la recherche et rendre plus intelligibles les enjeux en tension de la formation à l'APP que nous présentons de manière synthétique dans le schéma ci-dessous. La formation à l'APP y est présentée comme un carrefour des enjeux et tensions impliqués par la professionnalisation, par la construction de la professionnalité et par la conception des dispositifs de formation initiale.



2- LE RECUEIL DES DONNÉES

2-1- LE QUESTIONNAIRE AU SERVICE D'UNE PRÉ-ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES

Le questionnaire proposé aux enseignants stagiaires, auquel 38 stagiaires d'un même centre de formation initiale des enseignants lauréats de concours du Privé sous contrat ont répondu sur les années 2012-2013 et 2013-2014, est le produit d'un travail collectif des formateurs en charge de l'APP. Il a néanmoins été orienté par certaines questions que nous nous posions déjà avant d'entreprendre ce travail de recherche sur les enjeux de l'APP pour les stagiaires du second degré. De ce fait, il peut être utile d'en faire un outil de recueil de

données mais le nombre insuffisant de réponses pour les besoins d'une telle étude nous a contraints à l'exploiter uniquement comme un élément de pré-enquête complémentaire au travail d'analyse des entretiens.

Il présente toutefois un intérêt pour explorer le point de vue des stagiaires sur leur expérience du GFAPP, nom du module de formation en APP attribué par le centre de formation où ils effectuent leur parcours de professionnalisation. Il vise en effet à recueillir l'opinion des stagiaires sur deux thèmes importants de ce travail de recherche : l'organisation du dispositif de GFAPP et l'intérêt de ce module dans leur parcours en tant qu'outil d'accompagnement et de remédiation de l'activité de l'enseignant en classe durant l'année de stage. Il permettrait aussi d'évaluer la motivation des stagiaires pour cette démarche réflexive et enfin de définir la professionnalité des enseignants du secondaire à travers leurs représentations du métier et ses changements éventuels au cours de l'année de formation. Le questionnaire est composé de questions fermées souvent précisées par des questions ouvertes pour donner une dimension plus qualitative aux réponses des stagiaires (Annexe 5).

En outre, il convient de préciser que seules les questions vraiment utiles à la recherche présente ont été exploitées, éliminant de fait celles qui portaient davantage sur l'ingénierie pédagogique mise en place et les savoirs théoriques mobilisés, soit toutes les questions de la dernière partie du questionnaire intitulée « Modalités du GFAPP ».

Enfin, précisons que la pré-enquête de S.Connac, sur laquelle s'appuie l'argumentation des hypothèses, repose, entre autres, sur les données recueillies par ce questionnaire de bilan de formation auprès des stagiaires pour l'année 2012-2013.

2-2- UNE RECHERCHE QUALITATIVE CENTRÉE SUR HUIT ENTRETIENS

2-2-1- *L'INTÉRÊT D'UTILISER L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF*

Comme indiqué ci-dessus, le choix de mener cette enquête à partir d'entretiens s'est rapidement imposé comme une évidence. L'entretien semi-directif apparaît comme l'outil de recueil de données approprié car il permet de tenir l'équilibre entre deux exigences nécessaires pour mener à bien ce travail. Structuré autour de quelques questions ouvertes permettant dans un temps raisonnable d'aborder les thèmes au cœur de la problématique, il laisse aussi la possibilité d'une expression relativement spontanée à l'interviewé. Après deux premiers entretiens pendant lesquels nous avons suivi de manière trop rigide cette grille de questions,

nous avons rectifié notre stratégie en partant d'une question beaucoup plus générale au départ sur le parcours professionnel de l'interviewé et ce que l'APP représente pour elle/lui, dans la formation initiale des enseignants pour les formateurs et dans son année de stage et de formation pour la/le stagiaire. Puis, nous nous réservions le droit d'intervenir au fil de la discussion pour revenir sur tel ou tel point de la grille de questions initiales (voir ci-dessous) sur lequel la personne ne s'était pas ou peu exprimée. L'objectif poursuivi dans ce changement de la conduite des entretiens était de laisser s'exprimer le plus possible la subjectivité de l'interviewé(e) tant sur le fond de son discours que sur la forme puisque la notion de représentations des acteurs nous est apparue comme fondamentale au cours de ce travail de recherche.

C'est d'ailleurs cet équilibre entre spontanéité et orientation de l'entretien qui apparaît le plus difficile à tenir sur la durée d'un entretien et, d'un entretien à l'autre, tant cela dépend des conditions matérielles et relationnelles variables dans lesquelles se déroule celui-ci. Nous constatons que l'entretien reste un outil subjectif de la recherche en Sciences Sociales, parfois controversé, notamment lorsqu'il est utilisé comme source de données exclusives. Les conclusions auxquelles aboutit son exploitation peuvent prêter le flanc à de violentes critiques dues à son caractère peu scientifique (Baluteau, 2013, p 121).

2-2-2- LES GRANDES ÉTAPES DU TRAVAIL DE COLLECTE DES DONNÉES

En amont de l'entretien : les informations que l'on cherche à obtenir sont définies par le travail de lecture et l'identification des principaux concepts en jeu dans la recherche ainsi que par les hypothèses esquissées au départ. L'ensemble de ces éléments nous a permis de bâtir deux guides d'entretien (Annexe 7), propres à chaque groupe d'acteurs interrogés.

Dans un deuxième temps, nous avons établi la liste des personnes à interroger. Même si le corpus reste limité à huit entretiens, nous avons fait en sorte qu'il soit équilibré et représentatif de chaque groupe d'acteurs. Nous avons commencé par établir une liste de quatre formateurs en APP ayant formé à un moment donné ou à un autre de leur carrière des enseignants du second degré et quatre enseignants stagiaires du secondaire de l'enseignement privé sous contrat. Pour des raisons épistémologiques évidentes, les stagiaires sélectionnés n'ont jamais eu de contact auparavant avec l'intervieweuse. Nous avons veillé à établir une parité entre hommes et femmes dans les deux groupes d'acteurs. D'autre part, pour le groupe des enseignants stagiaires, nous avons souhaité disposer d'un échantillon le plus varié possible

en sélectionnant des lauréats de concours internes issus de disciplines différentes (Maths, Français, Histoire-Géo et EPS) puisque ces groupes d'APP ont un caractère interdisciplinaire. Enfin, les quatre stagiaires ont eu en formation deux des formateurs interviewés mais n'appartenaient pas tous au même groupe, sachant qu'il y en avait trois en tout, dont un auprès duquel je suis intervenue en tant que formatrice. Après avoir pris contact avec chacune des personnes, un planning des entretiens est établi en privilégiant le contact direct, ce qui n'a pas toujours été évident compte tenu des contraintes professionnelles et géographiques des uns et des autres. Au final, seuls deux entretiens se sont déroulés par téléphone. Tous les entretiens ont eu lieu en fin d'année de formation initiale pour les stagiaires, soit après les trois séances annuelles de GFAPP.

Le déroulement de l'entretien : initialement annoncés pour une durée de 20 minutes, tous les entretiens ont dépassé le temps annoncé. Nous avons découvert par la suite la richesse de l'exploitation de propos qui, sur le moment, pouvaient m'apparaître hors-sujets. Qu'il s'agisse des entretiens téléphoniques ou visuels, il convenait que le lieu et le climat de la rencontre permettent une totale confidentialité et convivialité de l'entretien dans un bureau ou salle fermés, ce qui est d'autant plus nécessaire que la qualité de l'enregistrement en dépend. Après avoir lancé le sujet de l'entretien et les conditions dans lesquelles il allait se dérouler et serait exploité (anonymat etc.), nous nous assurons que l'interlocuteur était d'accord avec. Notre travail s'est surtout porté sur l'écoute active de l'interlocuteur pour ne pas manquer les occasions de le relancer à un moment important et sur l'effort de garder une attitude la plus neutre possible, tout en créant un climat détendu, pour ne pas orienter les propos de l'interlocuteur vers des arguments que nous pourrions attendre, suggérer ou croire deviner dans ses propos. Malgré toutes ces précautions, récapitulées avant chaque entretien, force est de constater que l'entretien est le produit d'une rencontre entre deux personnes et que les interactions échappent parfois au cadre que l'enquêteur s'est lui-même imposé. Et ce d'autant, que les échanges sont conditionnés aussi par la manière dont on se situe par rapport à l'interviewé(e). Il est un fait évident que nous nous sommes positionnés naturellement en tant que pair dans l'échange avec les stagiaires CAER tandis que nous avons ressenti des « *relations asymétriques* » (Baluteau, 2013, p 122) dans les échanges avec les formateurs en APP, perçus comme plus qualifiés et plus expérimentés. Cela n'est pas sans effet sur le déroulement de l'entretien, voire sur le contenu des données recueillies comme F.Baluteau le fait remarquer.

La sauvegarde des données recueillies lors de l'entretien : la dernière étape essentielle du recueil des données est la sauvegarde des entretiens enregistrés sur dictaphone grâce à une

retranscription intégrale de ces derniers. Les verbatim constituent le matériau de cette recherche. Ils sont restitués dans leur intégralité en Annexe 1 (p 125), le choix d'encodage n'ayant absolument pas modifié leur déroulement. Nous avons commencé l'exploitation des données par une *analyse verticale*, une fois tous les entretiens terminés et retranscrits, ce qui a le mérite de laisser les impressions globales « à chaud » s'estomper peu à peu.

2-2-3- UN OUTIL DE RECUEIL DE DONNÉES EN SCIENCES SOCIALES CRITIQUABLE

De fait, les données recueillies par entretien sont conditionnées par plusieurs éléments qui imposent une réflexion épistémologique de la part du chercheur au risque de considérer ses conclusions comme des vérités intangibles.

Nous avons pu identifier à l'occasion de cette petite expérience d'enquête, quelques-uns des biais possibles de la démarche de collecte d'informations par entretien liés au contexte de déroulement de l'entretien :

- Les conditions spatio-temporelles : deux entretiens sur huit se sont déroulés par téléphone. Les personnes sont chez elle, il faut un temps plus long pour entrer dans le vif du sujet et les interactions liées à la rencontre réelle entre deux personnes sont moins visibles. Lorsque nous avons rencontré les personnes sur leur lieu de travail ou formation, la rencontre souffre d'autres maux : le discours des deux stagiaires dont les entretiens se sont déroulés sur leur lieu de formation n'est-il pas plus « sous contrôle » pour évoquer le module de GFAPP que ceux des stagiaires m'ayant accueilli dans leur établissement de stage ?
- Les conditions relationnelles (Baluteau, 2013, p122) : lorsqu'il y a asymétrie entre l'interrogateur et l'interrogé, l'échange prend des orientations différentes. L'interrogé aura tendance à se contrôler à la fois sur la forme et sur le fond du discours s'il sent l'interrogateur dans une position sociale avantageuse. Quand les stagiaires avaient connaissance de mon rôle de formateur, cela a-t-il influé sur leur discours ? N'avons-nous pas cédé aussi par moment à l'effet de complicité avec les stagiaires CAER, oubliant alors d'interroger l'implicite ? De même, dans un cas au moins des entretiens avec les formateurs, nous avons senti l'asymétrie inverse au profit de l'interrogé, cela s'est traduit concrètement par une « prise de contrôle » à certains moments de l'entretien où nous nous sommes demandé *in vivo* qui conduisait l'entretien.

- Le risque de « *l'illusion biographique* » (Baluteau, 2013, p 124) existe quand les acteurs font le récit de leur parcours professionnel de manière à reconstruire une cohérence nécessaire à l'identité mais qui n'y était pas forcément au moment des faits. Nous considérons donc tous ces témoignages avec tous les risques de déformation qu'impliquent les mécanismes du souvenir.

3- LE TEMPS DE L'ANALYSE DES DONNÉES

3-1- LA PRÉ ENQUÊTE : ENSEIGNANTS STAGIAIRES DU SECONDAIRE ET GFAPP

Un préambule s'impose pour définir le contexte de réalisation de cette pré-enquête réalisée à l'aide du logiciel Sphinx. Tout d'abord, le nombre trop faible de répondants ne permet pas d'obtenir des résultats ayant une portée suffisamment significative. Cependant les réponses des 38 stagiaires d'un ISFEC faites au moment du bilan de formation nous apportent des tendances intéressantes et un éclairage supplémentaire aux analyses des entretiens qui constituent le socle de ce travail de recherche. Ces stagiaires enseignants du secondaire ont suivi pendant leur année de formation initiale, respectivement en 2012-13 et 2013-14, trois séances de GFAPP, de chacune trois heures, réparties sur les mois de septembre, novembre et février.

Il convient d'être d'autant plus prudent quant à l'interprétation de ces résultats que l'enquêteur occupait la fonction de formateur dans un des trois GFAPP au moment où le questionnaire de bilan de formation a été renseigné par les stagiaires à l'issue de la dernière séance. La question de la posture d'extériorité du chercheur se pose donc. Enfin, certaines questions (Annexe 5) n'ont pas été retenues soit parce trop éloignées de notre objet de recherche, soit parce que le nombre de non réponses était tel qu'il invalidait d'avance toute exploitation.

Nous rappelons au lecteur que toutes les analyses qui vont suivre s'appuient sur le dépouillement des données recueillies et sont exprimées en valeurs relatives et présentées sous formes de tableaux et graphiques en Annexe 6. Elles ne sont que des tendances à considérer avec circonspection.

3-1-1- PROFILS DES STAGIAIRES AYANT RÉPONDU À L'ENQUÊTE SUR LE GFAPP

A l'appui de l'Annexe 6, les 38 enseignants stagiaires présentent un profil professionnel différencié puisque les deux tiers d'entre eux avaient, à leur entrée en formation initiale, déjà

une expérience du métier d'enseignant, pour un tiers de moins de 5 ans et pour l'autre tiers de plus de cinq ans. Les « entrants » dans le métier ne constituent que 21% du panel total. D'autre part, ces stagiaires sont assez représentatifs de la diversité du monde des enseignants du secondaire en France car ils se répartissent à 50/50 entre les filières professionnelles et les filières générales et technologiques.

Il s'agit donc d'un échantillon de stagiaires intéressants pour les besoins de notre recherche car principalement composé d'enseignants déjà expérimentés parmi lesquels il aurait pu être pertinent d'identifier la part des CAER, élément non retenu au moment de la conception du questionnaire. Celui-ci n'avait pas au départ l'objectif de répondre à un travail de recherche mais plutôt de faire un bilan global de la formation au GFAPP pour éventuellement parfaire ce dispositif.

3-1-2- RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE SUR L'ORGANISATION DU DISPOSITIF DE GFAPP

Près des deux tiers des répondants à l'enquête (65,8%) estiment que le volume horaire consacré au module intitulé GFAPP dans leur parcours de formation initiale est trop faible. Par contre, ils sont autant (71,1%) à considérer que les trois séances sont bien réparties sur l'ensemble de l'année de formation, en septembre, novembre et février. Cela signifierait que son positionnement dans le temps de formation serait en adéquation avec l'évolution des besoins des stagiaires beaucoup plus demandeurs d'outils d'analyse des situations professionnelles en début de stage. Il n'y a cependant pas de corrélation évidente entre les variables « ancienneté des stagiaires » et « périodicité du GFAPP » qui puisse laisser supposer que les stagiaires les plus expérimentés aient davantage le souci de partager rapidement leurs expériences avec des pairs. Enfin, sur la durée d'une séance de GFAPP, les stagiaires considèrent à 63,2% que la durée est adaptée.

Le cadre éthique ou de sécurité garant du bon déroulement des séances de GFAPP, basé sur des principes tels que la confidentialité des échanges, le respect des étapes de l'analyse proposées par le formateur, le respect de la parole de l'Autre (bienveillance des propos sans jugement) semble un élément du dispositif important pour tous les stagiaires car nul d'entre eux ne le déclare « inutile ». De même, ils sont 89,5% à le considérer comme « clair et respecté par le formateur et par les participants ».

Nous avons jugé pertinent de recueillir également les suggestions des stagiaires pour améliorer le dispositif du GFAPP. A l'exception d'une seule proposition qui s'inscrit en faux avec les finalités de l'APP, « apporter des solutions claires pour répondre au mieux aux

problèmes des stagiaires », toutes les autres témoignent d'une bonne compréhension des intentions de formation à la réflexivité du GFAPP. Elles reviennent sur cinq thèmes principaux : le temps consacré au GFAPP dans le parcours de formation initiale - le principe du volontariat - l'apport des savoirs théoriques en aval des séances utiles à la compréhension des situations dans l'action - la diversification des modalités d'APP (Jeu de rôle, supports audio-visuel).

3-1-3- RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE SUR LES APPORTS DU GFAPP POUR LES STAGIAIRES

Ces apports du GFAPP pour les stagiaires sont déclinés en plusieurs thèmes correspondant à des dimensions différentes de la professionnalité en construction des stagiaires.

Le GFAPP, une aide ?

Pour 76,3%, le GFAPP apparaît comme une aide à la compréhension de situations professionnelles rencontrées. Seuls 21,1% répondent l'inverse.

A partir d'une question ouverte, il est possible de saisir avec plus de précision en quoi le GFAPP a pu aider les stagiaires à se professionnaliser. Trois tendances se dégagent :

- A permis de mieux comprendre, pour 26 d'entre eux, les situations rencontrées pendant le stage, voire même d'anticiper certaines d'entre elles, à partir de la démarche mise en œuvre pendant les séances de GFAPP, basées sur des cas concrets et vécus.
- A permis à 10 stagiaires d'échanger sur leurs pratiques avec leurs pairs, de valoriser le travail de groupe et de sortir ainsi de l'isolement propre à l'exercice de ce métier. Ils mettent en avant les termes de « partage », « mise en commun », « échanges d'expérience » notamment.
- A permis de mieux comprendre, et donc de mieux réagir, à certaines attitudes d'élèves, de parents, de collègues, voire d'eux-mêmes, grâce à l'apport d'informations comme la « connaissance des mécanismes de défense ».

Le GFAPP, un travail réflexif à poursuivre ?

Il est également intéressant de noter que, sur ce panel de stagiaires, près de 90% d'entre eux auraient l'intention de poursuivre ce travail d'analyse de leurs pratiques s'il existait un groupe d'APP à proximité de l'établissement où ils seront affectés après leur année de stage.

Cela témoigne d'une adhésion assez large des répondants à une démarche de formation qui leur a pourtant été imposée au départ.

L'utilité immédiate du GFAPP ?

Les réponses sont beaucoup plus mitigées sur ce point. Un quart des stagiaires n'y ont d'abord pas répondu. Puis seulement un tiers (34,2%) dit avoir réinvesti les apports du GFAPP dans sa pratique professionnelle cette année contre 42,1% qui affirment le contraire. Bien entendu, ces réponses ne sont pas surprenantes quand on sait qu'un travail de formation sur la posture professionnelle risque fort, dans la plupart des cas, d'avoir des effets différés dans le temps et sont proportionnels à la qualité de l'engagement du stagiaire dans la démarche réflexive.

Le GFAPP et l'évolution des représentations du métier d'enseignant

Cette question aborde les *représentations professionnelles* au sens où l'entend JF.Blin et s'inscrit dans une dynamique globale de changement chez le stagiaire qui vit une formation en alternance. De fait, il n'y a de représentations professionnelles qu'à partir du moment où l'individu démarre une activité professionnelle. Pour les stagiaires, leurs représentations de départ sont soit sociales pour « les entrants dans le métier », soit professionnelles pour les autres, mais elles subissent toutes l'influence des interactions permanentes des phases d'activité pendant le temps du stage et des phases de réflexion sur l'activité pendant les temps de formation en centre. De surcroît, le fait de tous suivre le parcours de formation initiale ensemble a un effet majeur de *socialisation professionnelle* contribuant à uniformiser le groupe socioprofessionnel des enseignants du secondaire autour de pratiques et de valeurs communes.

Les résultats sur un échantillon très restreint de stagiaires montrent que plus de 60% d'entre eux auraient modifié leurs représentations de départ sur le métier d'enseignant dans le secondaire. Quand on croise les variables « ancienneté » et « représentations », c'est vrai pour 75% des nouveaux entrants, pour 50% des moins de 5 ans et pour 61,5% des plus de 5 ans. Pour autant, une part non négligeable, 40%, affirme ne pas avoir changé sa conception du métier.

Lorsqu'on affine cette approche quantitative pour tenter de cerner ce qui a été modifié dans leurs représentations professionnelles, en particulier sous l'effet du GFAPP, les stagiaires ciblent quatre prises de consciences principales :

- Prise de conscience de l'approche psychopédagogique du métier pour 10 d'entre eux à travers les expressions « accompagner les élèves à se construire comme individu », « dimension d'éducateur », « ce n'est pas seulement remplir un verre vide », « on travaille pour et avec des élèves » etc. (Annexe 6)
- Nécessité de réfléchir sur ses pratiques et de se remettre en question pour progresser pour 9 d'entre eux.
- Ouverture à la complexité du métier pour 3 d'entre eux.
- L'importance de travailler en groupe pour 3 d'entre eux.

Ces résultats évoquent une professionnalité en mutation d'une partie des stagiaires pendant cette année de formation, qui dépasse l'approche exclusive du professeur transmetteur de savoirs dans sa discipline. La professionnalisation semble ouvrir une majorité d'entre eux sur la complexité de ce métier de l'Humain même lorsqu'ils interviennent sur une seule discipline dans le secondaire.

3-2- L'ANALYSE VERTICALE, ENTRETIEN PAR ENTRETIEN

Notre travail sur chaque entretien est basé sur la lecture analytique de la retranscription de chacun d'eux à travers une grille de lecture composée de six questions qui correspondraient en méthodologie de la recherche à la *rubrique* (Gavard-Perret, 2012, p256), elles-mêmes expression des enjeux soulignés à travers les trois hypothèses de cette recherche.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment chaque acteur interviewé présente-t-il l'APP ? C'est quoi pour elle/lui ? 2. Quelles représentations de la professionnalité des enseignants du second degré traduit-elle/il ? 3. Quels obstacles ou résistances à l'APP en formation initiale fait-elle/il émerger ? 4. Comment elle/il définit le rôle du formateur en APP ? 5. Comment présente-t-elle/il la place de la formation à et par l'APP dans les dispositifs de formation initiale d'enseignants du secondaire ? 6. Quelle place pour la dimension didactique, prédominante dans le métier d'enseignant du second degré, dans la démarche d'APP ? |
|---|

L'analyse verticale, présentée en Annexe 3, a pour objectif d'identifier et de classer par rubriques ou questions les éléments du discours de chacune des huit personnes ayant vécu l'entretien (Gavard-Perret, 2012, p.262). Ces questions thématiques correspondent *grosso modo* aux différents questionnements autour desquels se sont déroulés les entretiens. Les discours faits en réponse sont résumés, c'est l'*énoncé*, et appuyés par des *extraits* particulièrement explicites du verbatim. (Gavard-Perret, 2012, p.256). Ce classement aboutit à un repérage plus rapide ensuite de ce que chaque interviewé a exprimé sur telle ou telle question. Par exemple, si on veut comparer les dires des quatre formateurs sur la définition de l'APP, il suffira de confronter F1Q1 à F2Q1, à F3Q1, à F4Q1 en phase *d'analyse horizontale*.

C'est pour cette raison, et afin d'éviter des redondances sans intérêt pour faire avancer les analyses sur la problématique, que j'ai choisi de ne pas faire de commentaire intermédiaire au moment de l'analyse verticale réalisée pour chaque entretien et que je renvoie systématiquement le lecteur à l'annexe 3 pour prendre connaissance de celle-ci.

Enfin, la *catégorie* qui apparaît dans le tableau de l'annexe 3 désigne la dimension conceptualisante de l'analyse, permettant d'établir un lien entre cette analyse des entretiens et les concepts présentés dans la partie théorique du mémoire et travaillés au moment de la discussion (Gavard-Perret, 2012, p 258).

3-3- L'ANALYSE HORIZONTALE POUR COMPARER LES DISCOURS DES ACTEURS

Il s'agit dans *l'analyse horizontale* (Gavard-Perret, 2012, p.262) d'établir une synthèse comparée à partir de *l'analyse verticale* (Annexe 3). Il s'agira de faire émerger « *les récurrences et régularités* » d'un discours à l'autre, dans un premier temps, de chacun des deux groupes d'acteurs, soit les enseignants stagiaires CAER d'un côté puis les formateurs en APP de l'autre. Nous précisons d'emblée que les discours de chaque groupe d'acteurs s'inscrivent dans des dimensions spatio-temporelles différentes et dans la singularité d'une identité et d'un parcours professionnels. Par exemple, on peut considérer que les propos des CAER ont été recueillis à l'issue d'une année de stage vécue la même année scolaire, 2013-2014, et dans les mêmes conditions théoriques (heures et conditions de formation, évaluation etc.). Le panel des entretiens de formateurs en APP est moins homogène puisque leurs discours (Annexe 1) relèvent de trajectoires professionnelles très différentes et, même si trois d'entre eux continuaient au moment de l'entretien à animer des dispositifs de formation en

APP, seuls deux d'entre eux intervenaient auprès d'un public de stagiaires enseignants du secondaire en 2013-2014.

Par souci d'exhaustivité et pour l'intérêt qualitatif que représentent tous les arguments ayant trait à chacune des six questions, nous avons tenu également à signifier dans les commentaires d'analyse les arguments isolés quand ils apportent un éclairage complémentaire ou contradictoire aux récurrences observées, cela de façon à nous garder de tout excès de généralisation sur la base d'un si petit échantillon de discours.

Cette phase d'analyse *horizontale* constitue à la fois le point de départ de l'ensemble des réponses qui pourront être apportées aux trois hypothèses posées en amont de cette réflexion et la difficulté majeure de cette démarche. En effet, l'écueil principal réside sans doute dans les erreurs d'interprétation sémantique au moment de la confrontation des discours autour des six thèmes retenus. Quand A2 exprime que l'APP c'est « *construire ensemble un savoir à partir d'une expérience vivante* » (A2-2), de quel savoir parle-t-elle? Nous l'avons identifié comme un objectif clé de l'APP et assimilé à l'un des deux types de savoirs en jeu dans ces séances, soit le « savoir analyser » et les « savoirs d'action ». Le terme utilisé par A2 fait donc l'objet d'une interprétation sur laquelle s'appuie la confrontation avec les autres discours. Ce biais de l'analyse comparée peut se répéter sur presque chacun des arguments retenus dans l'analyse verticale (Annexe 2) d'où l'extrême prudence à garder quant aux commentaires car ils comportent une grande part de subjectivité de l'auteur sur des éléments du discours forcément polysémiques. De plus, le choix de regrouper et de conserver tel ou tel élément des discours de l'annexe 3 peut aussi orienter l'analyse finale.

3-3-1- QUE DIT LE GROUPE DES FORMATEURS SUR LA FORMATION A L'APP ?

Les quatre formateurs interrogés ont une expérience solide de la formation des enseignants à l'APP. Cependant, deux d'entre eux (A2 et A4) sont en contact direct avec des stagiaires du second degré au moment de l'entretien, contrairement aux deux autres, et interviennent dans le même centre de formation. A1 et A4 sont des formateurs de formateurs. A1 a la particularité d'être à l'origine, parmi d'autres, du GEASE et A4, d'être concepteur du GFAPP, utilisé par A2 et A3 comme protocole de formation des stagiaires à l'APP. Nous précisons que leur profil respectif sera détaillé au fil de l'analyse.

Quel dispositif pour les enseignants ?

Les récurrences sur les dispositifs de formation en APP adaptés aux métiers de l'Humain, et en particulier aux enseignants, mettent en évidence un consensus fort des formateurs venus à l'APP selon deux approches théoriques différentes (J.Arduino et J.Lévine) autour du dispositif le mieux adapté à la formation des enseignants, soit le modèle du GEASE (A1-1/A2-14) ou des protocoles voisins comme le GFAPP pour former aussi à l'animation de tels groupes (A3-2 et A4-10). Il s'appuie sur le récit de situations problématiques rencontrées par un praticien dans son quotidien professionnel et sur l'analyse organisée et cadrée de celles-ci par les participants du groupe.

Quels objectifs de formation ?

La dimension collaborative de cette formation n'est pas explicitée par tous, seule A2 insiste dessus (A2-21) mais apparaît de manière évidente en filigrane dans tous les discours comme un enjeu de professionnalisation au même titre que la volonté de former des enseignants réflexifs capables de gérer des moments difficiles (A1-6/ A3-8 et A3-2). Cette nouvelle professionnalité enseignante qu'ils esquissent s'appuie sur deux types de savoirs nouveaux pour les anciens étudiants :

- un « savoir analyser » ce que l'enseignant fait dans l'action et ce, grâce à l'utilisation répétée d'une grille d'analyse à plusieurs niveaux (multiréférentialité) de la réalité vécue par celui/celle qui expose sa situation professionnelle (J.Arduino). Il s'agit pour eux de développer la réflexivité des enseignants (A1-15/A1-25/A4-4) plutôt que d'apporter des « recettes » (A1-6) ou « trucs et astuces » (A3-7) pour enseigner.
- des « savoirs d'action » permettant à l'enseignant d'élaborer au fur et à mesure de son entraînement à la démarche réflexive un répertoire de façons d'agir pour mieux anticiper les situations rencontrées au quotidien (A2-2/A1-25, 27, 30/A3-23). C'est par exemple l'explication qu'A3 donne lorsqu'il évoque le temps des hypothèses qui peut faire office de « *monstration de pratiques* » professionnelles possibles au sens où l'entend M.Develay sur lequel il s'appuie.

Enfin, l'APP participerait selon eux à accompagner l'enseignant dans son entrée dans le métier et pourrait même constituer un outil précieux pour « *gérer les moments de crise de l'identité professionnelle* » à condition que les participants soient volontaires pour entrer dans

cette démarche. Elle pourrait même selon A4 anticiper certains risques psycho-sociaux au travail liés aux tensions relationnelles avec les élèves, collègues, familles, hiérarchie etc. (A4-39,40). Ainsi s'exprime A4 : « *quand on arrive au point de rencontrer un médecin du travail parce qu'on est en souffrance c'est parce qu'avant il n'y a rien eu. On sait que le fait d'avoir pu porter une situation dans un groupe d'APP a permis déjà d'évacuer, de respirer, d'être réassuré, être entendu, partager* ».

3-3-1-2. QUE DISENT LES FORMATEURS SUR LE GROUPE PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE ?

Un ou des mondes enseignants ?

Le regard des formateurs sur le monde enseignant établit clairement une dichotomie entre professeurs des écoles et professeurs du secondaire. La ligne de fracture se situe au niveau de leur formation initiale qui conditionne leur vision du métier et des élèves : « *la psycho-pédagogie c'est le primaire, la didactique c'est le secondaire* » (A1-24). Les professeurs du secondaire auraient un niveau de qualification plus élevé dans leur discipline mais sont peu formés à la pédagogie (A2-1) et à la prise en charge d'élèves en difficultés (A2-3), ils seraient beaucoup plus préoccupés par leur discipline que par leurs élèves (A3-15). Seul A3 ajoute une autre distinction entre professeurs du secondaire entrants dans le métier et certains professeurs CAER, lisible dans leur attitude au sein du groupe d'APP et face à la démarche réflexive en général présents parce que « *obligés* », dans « *un positionnement statique* » du « *ça marche alors pourquoi s'interroger ?* » (A3-5§6). Le 4ème animateur ne tient pas de propos à ce sujet par méconnaissance de ce public d'enseignants particulier comme il le déclare mais souligne quand même une opposition générale dans le monde enseignant entre enseignants « *routiniers* » qui « *chaque année faisaient le même jour le même travail* » (A4-7) et « *enseignants impliqués* » (A4-4).

Spécificités du vécu des enseignants du secondaire en formation initiale

D'autre part, les formateurs expriment une conscience unanime des tensions vécues, ressenties par les enseignants du secondaire dans l'exercice de leur métier. D'après les formateurs, ils réagissent souvent par une posture fermée plus par dépit que par conviction de détenir la vérité devant les situations problématiques auxquelles ils sont confrontés : « *sceptiques* » devant les vagues des réformes (A1-37), apeurés devant des élèves qu'ils disent ne pas être à leur place dans cette classe (A2-4 et 5) et soucieux de ne pas perdre la face devant les collègues (A2-8). Si A2 parle de « *peurs* », A3 évoque leur sentiment d'insécurité « *quand on débute on ne sait pas faire c'est insécurisant* » (A3-22).

Cela génère des craintes de ne pas savoir faire et des réactions de déni face aux difficultés rencontrées et/ou de rejet parfois des dispositifs réflexifs pour explorer les difficultés (A2-8) liées à des situations nouvelles mettant en jeu en même temps la psychologie de l'adolescent (A2-8), la didactique, la conduite de la classe, les relations professionnelles (A3-8) et la prise en compte des prescriptions institutionnelles (A1-37).

Ils font également remarquer que le sentiment de légitimité des enseignants du secondaire à exercer ce métier repose en grande partie sur la maîtrise de savoirs disciplinaires et sur leur savoir-faire didactique (A2-1, A2-3, A3-15, A1-4) et c'est de fait ce qui capte le plus leur intérêt en formation (A1-4, A2-3, A3-15).

3-3-1-3. QUE DISENT LES FORMATEURS SUR LES OBSTACLES ET RESISTANCES A L'APP ?

Pour cette question encore, les formateurs s'expriment sur plusieurs thèmes. Nous avons synthétisé leur propos autour de cinq d'entre eux qui apparaissent comme les plus récurrents concernant les obstacles freinant l'entrée dans la démarche d'APP en groupe et les résistances, soit les attitudes et paroles signalant une volonté manifeste des stagiaires de ne pas y entrer.

Les préjugés des enseignants sur la démarche d'APP

Les enseignants ont tout d'abord des préjugés sur ce module de formation à la réflexivité en groupe (GEASE, GFAPP etc.) qui serait pour eux du « *bavardage* », « *du luxe* » (A1-4), « *un groupe de paroles* » (A2-2) voire de « *parlottes* » (A4-33) où on perd son temps (A2-4) quand il n'est pas assimilé à de la « *psychologie de comptoir* » (A4-33) qui ne sert à rien (A1-27).

Ces préjugés représenteraient donc aux yeux des formateurs un obstacle important pour susciter l'intérêt des stagiaires dès la première séance et créeraient un frein à l'implication d'un certain nombre d'entre eux; implication sans laquelle les objectifs de formation deviennent rapidement inopérants car les blocages qu'A3 qualifie de « *peurs* » obstruent l'ouverture à la réflexivité (A3-22).

Des « *peurs* », à l'origine des préjugés et des résistances à l'APP

« *Il me semble que travailler sur les peurs et montrer comment avec des outils très communs on peut faire, ça peut être très intéressant par ce que ça libère d'autres possibles* » (A3-22). Ces « *peurs* » peuvent s'expliquer par les « *risques d'exposer devant les autres* » ses difficultés professionnelles (A1-38) a fortiori quand tout dans la formation solitaire de l'enseignant du secondaire le conduit à se méfier du regard d'un pair. Ces peurs

peuvent générer des postures d'évitement devant les difficultés rencontrées dans la pratique (A2-8) et le sentiment insécurisant de ne pas arriver à répondre aux attentes du métier (A2-22) surtout quand les réformes se succèdent sans cesse rajoutant un facteur de stress professionnel (A1-37). Le quatrième animateur en APP va même plus loin en émettant l'hypothèse que ne pas entrer dans la démarche d'une formation réflexive c'est exprimer implicitement son manque d'intérêt pour son travail d'enseignant (A4-8). L'adhésion au groupe d'APP serait-elle un critère pour mesurer la motivation à s'engager dans ce métier ?

Le « souci de remédiation immédiate » (A1-6) des enseignants du secondaire

En tous cas, les formateurs considèrent que cela indique le temps que le stagiaire est prêt à passer pour comprendre les mécanismes à l'œuvre dans ce qu'il vit à un moment donné de son activité professionnelle. C'est ce que nous signifie les propos tenus par les formateurs au sujet des attentes des stagiaires en matière de formation lorsqu'ils soulignent leur « *souci de remédiation immédiate* » (A1-6), le « *sentiment de perdre son temps, de ne pas aller assez vite pour aller vers des solutions* » (A2-2), le non respect du cadre imposé avec les étapes chronométré du GFAPP (A3-5).

Un obstacle majeur : l'obligation de participer à un groupe d'APP

Nous pouvons l'affirmer sans réserve, l'obligation de participer à un groupe d'APP constitue pour tous les formateurs interviewés un des obstacles majeurs à la réussite de ce type de formation à la réflexivité (A1-5, A2-6, A3-3) car c'est une démarche qui repose avant tout sur la mise en mots volontaire de la part des participants et sur leur engagement total pour exposer et analyser une situation professionnelle rencontrée dans le cadre de leur activité d'enseignant. En dépit de cela, cette démarche se réduit à un exercice de style purement formel en application du cadre et des consignes du groupe d'APP, qui échappe complètement aux finalités précisées par le formateur dans la question 1. Lorsqu'elle est rendue obligatoire, dispositif de formation que deux formateurs avaient vécu en 2013-2014, cela veut dire que « *les stagiaires ne se sont pas engagés à parler* » (A1-8) et que « *la dévolution n'est pas partagée par chacun et chacune* » (A3-3). Par ailleurs, A3 pose une question fondamentale pour tout acteur de la formation ou de l'éducation : « *peut-on forcer un enseignant qui ne veut pas à se former?* » car cela exprime le refus du changement (A3-4).

Des formes de résistances à l'APP

L'ensemble des obstacles identifiés et, en particulier celui de l'obligation à participer à des groupes d'APP, se traduit ensuite sur le temps de formation par des attitudes et des paroles

plus ou moins manifestes pesant sur le bon déroulement de la séance d'APP. Chacun des quatre formateurs dit avoir été confronté à un moment ou à un autre de ses interventions à des réactions qui allaient de la mise en retrait du stagiaire à des comportements et/ou paroles ouvertement hostiles comme des ricanements (A1-8) ou des paroles telles que *« ça fait 10 ans que je suis là, j'ai pas besoin de formation »* (A3-6). Les formes les plus discrètes de résistance sont les attitudes soulignant une mise en retrait du ou des stagiaires qui choisit(issent) délibérément de se mettre hors du jeu des échanges et d'adopter la posture de l'observateur passif : *« j'avais senti pendant le premier groupe tout le monde un peu allongé sur sa chaise en arrière avec beaucoup de préjugés parce qu'ils avaient vécu à l'Université une séance qui ne les avaient pas du tout interpellés »* (A2-4). Une autre témoigne de ces attitudes dans le contexte de stages imposés en APP : *« ils se sont pas engagés à parler et donc euh il y a une sorte de fausse présence donc là il me semble que c'est un problème que l'on rencontre toujours »* (A1-8). A3 souligne une autre forme de résistance qui consiste à ne pas respecter le cadre et les consignes posés par le formateur (A3-5).

Il est utile d'indiquer que des arguments plus isolés dans le corpus des entretiens reviennent cependant sur deux autres idées essentielles susceptibles d'ouvrir des perspectives pour étudier les obstacles et résistances aux formations à l'APP :

- Une possible évolution de ces résistances, même lorsqu'il y a obligation de suivre la formation, d'une séance à l'autre (A2-20,21)
- Un échec partiel à enraciner l'APP dans la culture de formation des enseignants, premier et second degrés confondus, du fait du manque de volonté politique d'inscrire des décisions législatives (cf. : décret de 2001) dans les programmes de formation initiale et continue (A4-29,30). En effet, pour le quatrième animateur en APP, ce qui fait obstacle avant tout c'est le manque de formateurs compétents, formés à l'APP qu'il évalue à seulement 10% (A4-11), les autres s'étant formés sur le tas. Pour lui, cela discrédite inévitablement l'APP comme outil de formation professionnelle et cela peut même avoir des effets *« catastrophiques »* : ces formateurs formés sur le tas *« avaient lu, avaient vu une fois, avaient entendu parler, qui n'avaient pas été formés, qui réunissaient les stagiaires en rond en leur disant (...) on va faire de l'APP (...) Moi j'ai eu des échos, c'était un peu : on se met en rond, on discute, et avec des participants qui se moquent, des formateurs qui cassent... »* (A4-22). Et sur le décret de 2001, *« c'est une ouverture qui a été proposée mais qui n'a pas été accompagnée. Donc chacun a fait ce qu'il a pu, voulu, senti, perçu, avec*

des dérives qui ont pu être constatées...» (A4-26). Enfin, comme les relais institutionnels n'ont pas été sensibilisés à cet outil de formation à la réflexivité, il y a beaucoup de scepticisme de la part des IPR et des chefs d'établissements, ces derniers rechignant à laisser partir leurs enseignants en stage de formation quand il s'agit d'APP (A4-19, 28).

3-3-1-4. QUE DISENT LES FORMATEURS EN APP SUR LEUR RÔLE ?

Lorsque les formateurs en APP s'expriment sur leur rôle, tout du moins comment ils se le représentent, ils le font en définissant les deux dimensions identitaires de la fonction de formateur dans sa relation à « Soi pour Soi », parfois mêlé au « Soi espéré », et dans celle de « Soi pour les autres » (Kaddouri, 2002).

Un regard sur leur propre rôle en tant que formateur

Ils sont tous d'un avis unanime pour affirmer qu'un formateur en APP doit être réflexif lui-même c'est-à-dire qu'il lit, écrit, s'interroge sur la démarche de l'APP (A1-1) et articule théorie et pratique (A1-2). A2 témoigne, par son parcours de formation à l'APP puis de formatrice, de cette recherche permanente soulignée par A1 : elle a bénéficié d'une double entrée théorique en APP, à orientation psychanalytique avec Jacques Lévine et multiréférentielle avec la formation au GEASE dispensée par le groupe de Montpellier (A2-10/A2-12). A3 conçoit de la même façon la fonction de formateur en APP : c'est apporter donc posséder des savoirs sur un rôle à tenir, sur le cadre d'APP, sur les niveaux d'analyse et s'appuyer forcément sur une expérimentation personnelle de ces dispositifs en tant que participant : *« en y participant, on se formait à l'analyse, à l'animation de ces séances d'APP »* (A3-9).

Le quatrième animateur insiste particulièrement, comme nous l'avons déjà constaté au sujet des obstacles et résistances à l'APP, sur la nécessité pour le formateur d'avoir bénéficié d'une formation spécifique, ce qui concerne selon lui seulement 10% des animateurs (A4-9). D'ailleurs, son parcours en tant que formateur expert en APP témoigne de cette préoccupation constante concernant la professionnalité des formateurs en APP : comme A2, il a découvert des groupes d'APP autour de Jacques Lévine il y a 30 ans puis à Montpellier où il a été formé au GEASE et a côtoyé ses initiateurs (A4-12). Puis, il a renforcé sa formation pratique par une formation universitaire diplômante, un DESS en Sciences de l'Education sur l'APP (A4-12). Par conséquent, l'Institution lui a confié la mission de diffuser de la formation à l'APP à

l'échelle académique (A4-27,28) en tant que conseiller et formateur des équipes de formateurs.

Leurs représentations sur le rôle du formateur en APP auprès des stagiaires

Cet aspect du rôle de formateur n'est pas évoqué dans les discours d'A1 et d'A4, qui ont pour point commun d'être devenus au fil du temps plus des théoriciens de l'APP soucieux de penser les outils utiles à la formation de formateurs en APP. Ainsi on peut deviner ici une ligne de fracture entre deux types de professionnalités de formateurs en APP dans notre corpus :

- Les « théoriciens » de l'APP se partagent entre la recherche universitaire, la conception, l'animation de dispositifs de formation à l'APP et la communication avec les institutions.
- Les « praticiens » de l'APP (A2 et A3) centrés sur les actions de formation auprès de groupes d'enseignants en 2013-2014.

Ces derniers se définissent dans leur rôle auprès des stagiaires à travers trois éléments clés : leur motivation à animer ces groupes, leur expérience du métier d'enseignant, leurs façons d'agir pour susciter l'intérêt des stagiaires.

Le degré d'engagement dans son rôle auprès des stagiaires du secondaire est élevé pour A2 *« je me suis sentie d'un coup très très utile »* (A2-1) alors qu'il apparaît plus difficile à cerner chez A3 car il explique cette prise en charge de groupes d'APP non pas comme un choix personnel, à la différence d'A2, mais comme une obligation professionnelle : *« parce que ça fait partie de mon boulot, c'est comme ça (...) »* (A3-9).

Cependant, ils insistent tous deux sur l'atout que représente le fait d'avoir une expérience solide d'enseignant pour animer les séances d'APP auprès de stagiaires enseignants (A2-27/A3-10). A2 exprime très bien cette préoccupation lorsqu'elle évoque son *« angoisse »* liée à son récent statut de retraitée de l'enseignement : *« est-ce qu'ils ne vont pas penser que je ne suis plus sur le terrain, que je n'ai plus l'expérience de terrain (...) ça m'a rassuré quelque part du fait que l'expérience de terrain, elle peut durer encore quelques années encore même après la cessation de l'activité »* (A2-23).

Enfin, il est essentiel pour eux de susciter l'intérêt des stagiaires pour les faire entrer dans la démarche de l'APP au fil des trois séances prévues dans la mesure où celles-ci sont rendues obligatoires pour tous les stagiaires : *« les faire entrer dans une démarche d'écoute*

» (A2-2), « motiver les stagiaires à s'impliquer » (A2-6), « inciter à la démarche de changement » par « l'émergence du questionnement » (A3-22).

3-3-1-5. QUE DISENT LES FORMATEURS SUR LA PLACE DE L'APP DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE ?

Quel que soit le formateur, chaque discours permet d'identifier trois éléments de réflexion sur la place de l'APP dans les dispositifs de formation initiale d'enseignants :

Sur l'évolution des dispositifs de formation des enseignants

Les deux formateurs identifiés comme les « théoriciens » (A1 et A4) s'expriment sur les parcours de formation pour enseignants et soulignent globalement les efforts réalisés par le Ministère de l'Education Nationale pour harmoniser ceux-ci depuis la création des IUFM (A1-3) et pour y intégrer, dans un souci de professionnalisation, des modules d'initiation à l'APP (A1-5/ A4-9). Cela même si les modalités de mise en œuvre concrète n'ont jamais été clairement précisées (A4-24). Mais A1 tempère ces progrès signalant le pas en arrière constitué par l'abandon de la préprofessionnalisation pendant laquelle les étudiants découvraient une double approche théorique et pratique de l'APP.

A3 indique que les Instituts de Formation de l'Enseignement Catholique assument depuis seulement quatre ans la formation initiale des Maîtres du second degré (A3-11), auparavant assurée par les IUFM. Pour lui, on manque donc de recul pour évaluer la place de l'APP dans ce dispositif et son impact sur le changement de posture des professeurs du secondaire (A3-16). Un changement par exemple pour l'année 2014-2015 va établir une séparation entre deux groupes de stagiaires en formation : ceux issus des concours externes CAFEP, CAPEPS...) et ceux issus des concours internes (CAER). Et ce, de façon à accorder, entre autres, plus d'heures d'APP aux « débutants » : sept heures au lieu de trois précédemment. Aux yeux d'A1, il est en effet peu efficace de faire de l'APP en-deçà de six heures par année de formation (A1-18).

L'APP, une formation à la marge ?

Quoiqu'il en soit, trois des quatre formateurs affirment que l'APP est encore à la marge dans les dispositifs de formation initiale d'enseignants. Ces formations à l'APP sont « considérées comme secondaires, peu efficaces, pas prioritaires » (A4-14), « isolées » (A1-23) même si on en fait un peu dans les ESPE (A4-27). Si A4 l'explique par un manque de volonté politique déjà évoquée dans cette analyse (A4-29, A4-30), A1 pense que l'APP pourrait entrer dans la culture de formation des enseignants du secondaire si on impliquait

davantage des intervenants en didactique dans l'animation des tels groupes. Pour elle, l'avenir de l'APP passe d'un côté par des liens plus étroits entre formateurs en APP et formateurs didactiques, par une meilleure prise en compte du niveau de lecture didactique dans les ateliers d'APP (A1-20, 21) et enfin par une théorisation à partir de « savoirs d'action » mis en exergue au moment de la dernière phase de méta-analyse.

Comment proposer l'APP dans le parcours de formation initiale ?

Certainement pas en l'imposant systématiquement à tous les stagiaires en formation initiale comme cela se pratique encore quelques fois disent trois formateurs : « *on ne doit pas rendre ces groupes obligatoires* » mais proposer un choix d'options obligatoires parmi lesquelles l'APP serait proposée (A1-5).

De fait, la démarche volontaire des participants est essentielle pour qu'ils s'engagent vraiment dans l'analyse de situation. Elle est le corollaire de besoins spécifiques en formation (A2-19) et le caractère obligatoire altère « *sa motivation intrinsèque pour entrer dans l'activité* » (A3-4). Seul le quatrième formateur formule une réponse moins précise « *cela devrait être un incontournable de la formation des enseignants* » (A4-4) mais rien ne nous permet de supposer que le terme « *incontournable* » signifie qu'il faille l'imposer comme un passage obligé de la formation initiale.

3-3-1-6. QUE DISENT LES FORMATEURS SUR LES LIENS ENTRE FORMATION DIDACTIQUE ET FORMATION A L'APP ?

Cette question est intimement liée à la précédente. Le pont entre didactique et formation à la réflexivité à travers l'APP apparaît comme une nécessité pour répondre aux besoins de professionnalisation des futurs enseignants du secondaire (A1-35). Néanmoins, ce pont n'est pas encore inscrit dans la réalité vécue par les stagiaires qui donnent la priorité à la formation dans leur discipline jusqu'à l'obtention du concours alors que leurs compétences en psychopédagogie pour appréhender des situations d'enseignement demeurent assez indigentes (A2-1/A3-15). L'APP serait l'occasion de les ouvrir à la complexité du métier : « *on n'est pas seulement responsable de la transmission d'un savoir disciplinaire* » (A3-15,16). Les propos d'A1 et d'A4 rejoignent ces constats mais ajoutent des propositions pour l'avenir afin de renforcer les liens entre formation didactique et formation en APP. Nous pouvons en retenir deux principales :

- Une approche plus orientée vers une lecture didactique des situations professionnelles exposées dans les groupes d'APP (A1-24) favorisée par la formation

à l'animation de GEASE de professeurs du secondaire (A1-35). Cela sous-entend-il aussi que les groupes d'APP soient constitués en fonction de la discipline enseignée pour donner plus d'importance à la dimension didactique de l'analyse ?

- Former les tuteurs de stage à l'APP afin qu'ils conduisent individuellement leur stagiaire à adopter peu à peu une posture réflexive face aux situations rencontrées dans le cadre de l'enseignement de leur discipline (A4-16).

3-3-2- QUE DIT LE GROUPE DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES ?

Pour la fluidité de la lecture, nous avons attribué des prénoms fictifs aux quatre stagiaires dont nous avons restitué l'intégralité des entretiens en annexe 1. E1 s'appellera Alex, E2 Paul, E3 Claire, E4 Zoé. Au moment de l'entretien, tous les quatre terminent leur année de stage et de formation en centre, après avoir obtenu l'année précédente le CAER. Alex enseigne les Mathématiques, depuis 8 ans essentiellement en Lycée, après avoir eu une autre expérience professionnelle dans le domaine socio-culturel. Paul enseigne le Français en Collège mais dispose de 14 ans d'expérience dans l'enseignement et a fait de nombreux établissements tant dans le Public que dans le Privé. Claire est professeure d'Histoire-géographie en Collège après un parcours qui l'a mené vers un Master 2 « Patrimoine » puisqu'elle souhaitait travailler dans la Culture. Elle a une ancienneté de 8 ans et a effectué des remplacements aussi bien en primaire que dans le secondaire. Enfin, Zoé est professeure d'EPS en Collège après une expérience de 3 ans dans le Lycée où elle a fait toute sa scolarité.

3-3-2-1. QUE DISENT LES STAGIAIRES SUR LA FORMATION A ET PAR L'APP ?

En préambule rappelons que le module du GFAPP dont les stagiaires CAER parlent dans les entretiens étudiés est à caractère obligatoire à raison de trois séances de trois heures sur l'année de formation 2013-2014. Ces stagiaires sont distribués dans trois groupes distincts dont les trois formateurs utilisent peu ou prou la même démarche inspirée du GEASE. Comme nous l'avons déjà signifié dans les précautions méthodologiques de la recherche, en raison de mon implication en tant que formatrice en APP dans ce dispositif, je n'ai adressé des demandes d'entretien qu'aux stagiaires des deux autres groupes que je n'ai jamais eu en formation et qui de fait ne me connaissaient pas. Lorsque la formation à l'APP est convoquée dans les entretiens c'est à travers le module du GFAPP, dispositif inspiré du GEASE mais également à travers la figure du tuteur de stage comme nous le verrons au fil de l'analyse. Les

quatre stagiaires de l'enseignement privé sous contrat de l'Académie de Montpellier s'expriment sur quatre points en particulier.

Leurs représentations de la formation à et par l'APP à l'issue des trois séances

Alors qu'ils ont vécu théoriquement des dispositifs de formation à peu près semblables, il est intéressant de noter que leurs représentations sur l'APP sont sensiblement différentes.

Ainsi, Alex et Claire (E1 et E3) s'accordent à dire que c'est une démarche de travail de groupe visant la résolution de problèmes professionnels à partir d'un cas vécu et apporté par l'un des participants (E1-20/E3-22). Le groupe apporte des *« idées nouvelles auxquelles on n'a pas forcément pensé en étant seul »* (E3-24). Alex s'implique dans son rôle d'exposant : *« je cherchais pas une réponse euh statique mais plutôt un chemin ou plusieurs chemins qui permettraient moi-même de réfléchir différemment à ce que je n'avais pas réussi à faire »* (E1-22). Ces deux stagiaires ont donc une approche exploratoire du mot « solution » à la différence de Zoé qui retient son caractère prescriptif *« est-ce que tu crois que tu pourrais faire ça avec ta collègue ? »* (E4-19).

Paul et Zoé présentent à l'inverse une définition plus restrictive de l'APP. C'est *« un groupe de paroles »* (E2-3) dont *« j'ai un peu de mal à identifier les objectifs »* (E2-11) ou encore *« un groupe d'écoute (...) comme les groupes des alcooliques anonymes, les gens m'écoutent, me connaissent pas, donc je peux parler librement »* (E4-29).

Cette distorsion est intéressante dans le sens où elle donne des indications sur la manière dont le stagiaire est entrain de construire sa professionnalité alors même qu'il/elle a vécu la même démarche d'APP.

Le cadre et de la démarche de réflexivité proposés

Ils témoignent tous les quatre de l'existence des mêmes étapes, structurant l'analyse d'une situation professionnelle, cadrées par le formateur (E3-15/E2-10/E3-22/E4-15,17). Ils rappellent que le formateur est garant de ce cadre mais ne signalent pas qu'ils le sont aussi eux-mêmes car dans ces groupes tous les participants sont coresponsables. Ils précisent parfois leur forme d'implication dans les séances d'APP à travers les rôles qu'ils/elles ont pu ou voulu occuper : Alex présente, en comparaison avec les trois autres stagiaires, une expérience plus variée car il dit avoir occupé au fil des trois séances tous les rôles de participant, exposant et même animateur (E1-15,16). Cela contraste avec les propos de Zoé

sur sa difficulté à entrer dans la démarche même si elle dit avoir joué le jeu des questions et hypothèses (E4-27).

De plus, ils expriment leur ressenti face à la difficulté de l'étape du GFAPP de formulation des hypothèses désignées par « *propositions sans jugement* » (E3-22). C'est un moment où « *tout le monde veut donner son avis* » (E1-16) ou encore « *le formateur nous rappelait à l'ordre quand on n'était plus dans les hypothèses* » (E4-15 et 17).

Enfin, le cadre éthique garant de la sécurité des participants dans un GFAPP retient l'attention d'Alex et Paul en particulier. Chacun d'eux focalise sur un principe de cadrage du groupe : c'est la confidentialité pour Paul (E2-3) alors qu'Alex ne parle que de bienveillance pour que les échanges se déroulent en toute confiance (E1-15).

L'intérêt de ce groupe d'APP dans leur parcours de formation professionnelle

Il semblerait que l'attrait des stagiaires pour le GFAPP dépende des objectifs de formation qu'ils perçoivent, dans le sens où ils peuvent la considérer alors comme un moyen de se professionnaliser.

Ainsi, Zoé peu acquise à cette expérience de GFAPP ne fait état d'aucun intérêt particulier si ce n'est l'envie naturelle d'aider l'exposant en difficulté (E4-28), argument par ailleurs repris par les autres stagiaires (E1-19/ E2-4/E3-22,27).

Alex, Paul et Claire mettent en avant les effets professionnalisant du GFAPP en soulignant :

- sa fonction pour libérer les tensions (E2-8) en verbalisant les difficultés rencontrées dans l'exercice solitaire du métier (E1-10/E1-20/E2-4/E3-19)
- l'ouverture sur des niveaux d'analyse, autres que didactiques (E1-11), d'une situation professionnelle vécue par l'exposant grâce aux échanges dans un groupe interdisciplinaire (E1-15/E3-24) et les éclairages multiples permis par le travail de groupe, la « *projection des autres stagiaires* » (E1-19). Il y a aussi parfois un effet de résonance : « *on pouvait en tirer des éléments forts qui pouvaient ensuite s'appliquer à d'autres enseignants, à d'autres cas de figure* » (E1-14)
- l'exploitation de l'expérience de terrain accumulée par les CAER depuis plusieurs années est permise par le GFAPP car cette démarche de formation fait de

l'expérience professionnelle son matériau de base pour développer la posture réflexive de l'enseignant.

Pour Alex, cette dimension du GFAPP est particulièrement importante : il utilise le terme d' « *expérience* » de manière redondante à la fois pour marquer sa singularité par rapport aux entrants dans le métier et son souci de se former à partir de cela (E1-12/E1-14). Pour Paul, « *cette année nous permet d'avoir une attitude réflexive et je pense que ce stage ou le GFAPP sera efficace sur le long terme* » (E2-20). Enfin, pour Claire, cette mutualisation des idées nouvelles pour comprendre la situation professionnelle exposée (E3-24) permet d'innover à partir d'un questionnement régulier de ses pratiques professionnelles (E3-27,28).

Les préoccupations récurrentes des stagiaires du GFAPP en 2013-2014

Nous avons enfin tenté de capter au fil des discours les types de situations exposées lors de ces séances de GFAPP en 2013-14, donc environ six dans la mesure où une séance de trois heures permet en général d'en traiter une et que les stagiaires proviennent de deux groupes distincts.

Nous pouvons constater que ce sont toujours les mêmes classes de situations qui reviennent et qu'elles correspondent bien aux préoccupations des enseignants en début de carrière (Altet et al, 2013) qui suivraient trois stades successifs : « *le rôle et la position de l'enseignant dans sa classe* » (*self*) puis « *la sécurité en situation d'enseignement* » (*task*) enfin « *l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage des élèves* » (*impact*) (p.12). Au cours des entretiens, c'est la première et deuxième étapes qui dominent, soit des situations relatives à l'autorité de l'enseignant pour gérer sa classe, mettre au travail un ou des élèves (E1-19/E3-19/E3-20,21/E4-23) ou encore savoir organiser ses relations avec les parents ou avec les autres membres de l'établissement d'exercice (E4-22/E3-21). Il est à noter que la particularité du stagiaire en contrat provisoire pour une année scolaire dans un établissement peut générer, selon les contextes, des questions spécifiques qu'un enseignant titulaire de son poste, moins vulnérable, ne se posera plus, ou moins (E3-21).

3-3-2-2. QUE DISENT LES STAGIAIRES SUR LE GROUPE PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS?

En quels termes ces enseignants stagiaires parlent-ils de la professionnalité des enseignants du secondaire, soit dans l'absolu, soit par comparaison avec celle des professeurs des écoles ?

Nous rappelons que pour approcher leurs représentations de la **professionnalité** enseignante, il convient de scruter dans les différents entretiens tous les propos afférents à **l'activité**, soit ce qu'ils font ou pensent de ce qu'il convient de faire pour enseigner, et à **l'identité**, soit leur conception de l'éthique et des valeurs, des finalités et des formes d'engagement liée à l'activité enseignante qu'ils ont observés pour eux-mêmes ou pour les autres. Nous avons tenté d'identifier au fil des entretiens les récurrences concernant leurs représentations de la professionnalité des enseignants du secondaire. Il ressort qu'ils abordent tour à tour trois thèmes dominants :

- lorsqu'ils évoquent leur parcours professionnel, on voit sourdre les particularités en terme d'identité au travail des enseignants CAER, anciens maîtres auxiliaires dans le Public ou maîtres délégués dans le Privé sous contrat.
- lorsqu'ils évoquent les éventuels changements générés par cette année de formation sur leur activité d'enseignant ou sur leur conception du métier. Cela nous permet d'appréhender une professionnalité en mutation.
- lorsqu'ils portent leur regard sur les autres enseignants qu'ils ont pu observer lors des remplacements qu'ils ont effectués dans divers établissements scolaires. Leur regard a cela de particulier qu'il est celui d'enseignants en formation, pétris des attentes institutionnelles en matière de compétences et d'identité au travail que certains enseignants déjà en exercice depuis plusieurs années ont, soit oubliées, soit partiellement délaissées, surtout lorsqu'ils se forment peu.

La professionnalité d'un stagiaire CAER dépend de son parcours professionnel antérieur

De façon générale, la première spécificité des CAER se pose d'emblée comme une évidence : les quatre stagiaires ont une expérience du métier d'enseignant parfois très longue avant cette année de formation initiale : quatre ans pour Zoé, huit ans pour Alex et Claire et quatorze ans pour Paul. Ils se retrouvent dans un parcours de formation, après l'obtention du CAER, mêlés aux lauréats des concours externes. Alex exprime ouvertement ce sentiment d'être en décalage aussi bien dans ses attentes que dans son état d'esprit avec les « *débutants* » (E1-32).

D'autre part, leurs trois années au moins de travail dans le Service Public qui leur ouvrent le droit de passer le CAER sont parfois précédées d'expériences professionnelles dans d'autres secteurs d'activités comme l'animation culturelle auprès d'enfants difficiles dans les quartiers Nord de Marseille pour Alex (E1-4) ou dans l'Animation scolaire pour Claire par

ailleurs aussi assistante d'Education (E3-4). Leur parcours professionnel antérieur témoigne de tâtonnements, de questionnements et parfois même de difficultés qu'ils ont dû surmonter sans compter, pour certains d'entre eux, les échecs répétés aux concours d'enseignement. Tout cela peut avoir mis à mal une estime de soi professionnelle et donner encore plus de valeur à leur réussite au CAER et à cette année de formation. Mais écoutons-les dire leurs errances : Alex « *après une certaine expérience de plusieurs années où on est livré seul à certains problèmes, c'est bon d'avoir des personnes sur qui on puisse s'appuyer* » (E1-33) ou encore Paul « *j'ai décidé de passer le concours interne du Privé que j'ai mis du temps à obtenir mais que j'ai obtenu à force de travail* », Claire « *j'ai commencé à passer des concours (...) d'abord dans le primaire pour le CRPE (...) deux fois je l'ai pas eu (...)* » (E3-5) et Zoé dont le parcours de remplaçante est beaucoup plus court et le sentiment de difficulté et d'échec peu exprimé (E4-1) : « *Voilà un peu le parcours, il est très simple (...) il s'est déroulé sans accroches* » (E4-4).

Ces parcours soulèvent la question du sentiment de légitimité et de confiance en soi pour exercer le métier d'enseignant : force est de constater que plus l'expérience du stagiaire CAER est longue et plus les échecs aux concours et/ou les difficultés dans l'exercice du métier nombreux, plus la recherche d'une légitimité est forte pendant cette année de formation initiale. Paul l'exprime le plus ouvertement « *j'ai été reconnu, j'étais vraiment dans l'attente (...) c'est une sorte d'essai aussi qui est transformé moi j'ai été reconnu* » (E2-22). L'estime du Soi professionnel est en effet parfois malmenée. Claire évoque « *Quand on est en Lycée général en tant que contractuelle, on n'est pas du tout considéré* » (E3-10). De même, ce trait d'humour glissé par Paul au fil du discours en dit long : « *j'aimais à dire que je continuais à enseigner parce que je n'avais jamais été inspecté* » (E2-16).

Deux sentiments imprègnent donc l'identité professionnelle en construction du CAER, liés à son statut antérieur de remplaçant, celui de précarité et celui que l'on pourrait qualifier de sentiment d'infériorité en comparaison avec les enseignants titulaires de leur poste.

Claire dégage toutefois des éléments positifs de cette expérience comme le développement de capacités d'adaptation face à des situations d'enseignement nouvelles (E3-6, 11). Au regard de la diversité de ses expériences en primaire, collège, LEGT et lycée professionnel, il est aisé de comprendre qu'elle ait dû mobiliser cette compétence pour faire face à « *l'urgence* ».

Nonobstant, il serait trop simpliste d'en déduire un type de professionnalité d'enseignants CAER à partir de quatre entretiens car il semble que celui-ci soit bien plus

conditionné par le parcours antérieur au concours que par la caractéristique de stagiaire CAER. Ainsi, Zoé illustre un parcours différent de celui des trois autres stagiaires et, plus rare aussi peut-être, à en croire son témoignage sur le sort habituel des remplaçants baladés d'un poste à l'autre, d'un établissement à l'autre sans aucune sécurité de l'emploi (E4-4). Elle reconnaît sa chance d'avoir été retenue pour des remplacements successifs pendant trois ans et demi avec un niveau Licence dans le même établissement où elle avait fait toute sa scolarité auparavant, puis d'avoir eu son concours assez rapidement. Le caractère assez inédit de son parcours professionnel tient dans le fait qu'elle a forgé sa vision du métier, voire son identité, dans un seul établissement (E4-1 et E4-6) soit « *14 à 15 ans de ma vie* ». Par conséquent, elle a vécu comme un déracinement le changement d'Établissement pendant l'année de stage : « *tous les soirs je rentrais chez moi et je pleurais* » (E4-6). Cette expérience du changement a incontestablement été pour elle une rupture biographique d'autant plus difficile à accepter qu'elle ne l'a pas comprise (E4-6).

D'autre part, elle a construit une conception du métier d'enseignant d'EPS à travers un processus d'identification forte à un de ses professeurs qui lui a révélé son choix de métier. Il est devenu ensuite celui qu'elle a remplacé (E4-1). La singularité de son parcours est très nette car aucun des trois autres stagiaires ne met en évidence ces deux processus de construction identitaire. C'est l'exception qui ne confirme pas la règle et nous préserve de la tentation de tirer des conclusions trop rapides sur l'existence d'une professionnalité propre aux CAER et nous invite à explorer le concept de professionnalité à la lumière de l'activité et des compétences mises en œuvre mais surtout de l'identité professionnelle forgée dans les expériences du passé.

L'année de formation initiale crée du changement dans la continuité

Après l'obtention de leur concours, les stagiaires CAER sont soumis aux mêmes obligations de formation que les candidats lauréats des concours externes. Les stagiaires se sont exprimés sur ce que ce parcours, suivi en commun avec les autres lauréats, avait pu modifier dans leurs représentations du métier donc, indirectement, de leur professionnalité. Ce qui ressort des quatre entretiens c'est une dynamique de changement, plus ou moins marquée selon les individus, inscrite dans une continuité des motivations les ayant amenées à choisir le métier d'enseignant.

Alex dit « *ça a beaucoup évolué ces dernières années, cette année en particulier suite à la formation, euh ben le regard global est un peu le même, cette envie d'accompagner les enfants, de les faire grandir, de leur amener quelque chose qui moi-même me passionne (...)* »

avec une approche plus professionnelle, plus réfléchie de la manière dont on va les accompagner » (E1-5) C'est pour lui, adapter sciemment des stratégies d'enseignement aux différents profils d'élèves qu'il a pris le temps d'identifier en début d'année et aussi mieux communiquer avec ses collègues, les parents etc. (E1-6).

Paul exprime sa vision globale du métier *« on échange, on transmet et on partage avec du vivant » (E2-15), « ma matière me passionne » (E2-16) mais il ajoute que cette année de formation a été « riche, vraiment très très riche je pense que j'en prendrai conscience dans les années qui vont suivre » (...) « je me suis servi de pas mal de petits conseils que j'appelle les pratiques ingénieuses du quotidien (...) ça m'a donné envie d'aller visiter les collègues et éventuellement de devenir moi même formateur » (E2-17).*

Claire est moins explicite sur son choix du métier d'enseignant car elle a longtemps hésité entre les métiers de l'Education et les métiers de la culture et du patrimoine (E3-4). Toutefois, son année de formation semble lui avoir fait découvrir l'intérêt du travail d'équipe (E3-28) et une centration plus grande sur l'élève dans sa démarche pédagogique (E3-17) : *« tout ce que je faisais là cette année m'a permis déjà de mieux comprendre et d'adapter les séquences, d'adapter les exercices, d'adapter ma posture envers eux (...) j'ai beaucoup fait s'investir les élèves également que ce que je faisais auparavant » (E3-17).*

Enfin Zoé, dont la motivation à devenir professeur d'EPS est ancienne et qu'elle pose comme une vocation révélée, revient sur quelques changements majeurs apportés par cette année de formation initiale, qui font écho à ceux signalés par les autres stagiaires. *« J'ai découvert le travail d'équipe » (E4-7) dans son nouvel établissement, trait saillant du changement vécu. Elle insiste aussi sur les apports de la préparation au concours pour la réflexion sur la cohérence et la rigueur des préparations de séquences et séances de cours (E4-10). Elle conclut « je suis incapable de gérer un cours actuellement non préparé » (E4-31) ce qui peut laisser supposer que cela n'a pas toujours constitué une évidence pour elle.*

Ces « trans-formations » dans la continuité des motivations qui les ont conduit à choisir le métier d'enseignant prend même chez Claire la forme d'une « identité professionnelle espérée » en gardant en ligne de mire quelques objectifs essentiels pour elle : intéresser les élèves, se former en permanence, se questionner sur ses pratiques, accompagner les élèves pour qu'ils trouvent leur voie (E3-30).

Quand ils regardent les enseignants en exercice avec les yeux de l'idéal professionnel.

Le regard porté par ces quatre stagiaires est relatif au terrain d'observation qui a été le leur au cours de leurs expériences de vie ou de remplacements dans les établissements scolaires : le nombre et le type d'établissements fréquentés croisent leurs propres représentations de ce que devrait être un enseignant du secondaire. Leur regard est donc le fruit d'une observation en apparence objective traversée par la subjectivité de leurs conceptions du métier, par exemple s'ils sont plutôt « *oblats* » ou « *héritiers* » (Guibert, 2013).

L'annexe 3 met en exergue un constat : plus les établissements fréquentés par le stagiaire sont nombreux et variés, plus elle/il a pu se construire une représentation complexe des professionnalités enseignantes.

Ainsi, Alex et Zoé ont une expérience limitée d'établissements scolaires. Un seul domine leur vécu de professeurs remplaçants, établissement au profil plutôt élitiste caractérisé par la recherche d'excellents résultats aux examens. Alex, ayant fait son stage sur le lieu même de ses remplacements antérieurs, précise dans l'entretien que les enseignants constituent « *un corps de métier avec des missions principales* » (E1-8) tandis que Zoé identifie une opposition entre les enseignants individualistes de son ancien établissement et les enseignants aux pratiques collaboratives de son établissement de stage.

Les propos de Claire et Paul fissurent quelque peu cette apparente homogénéité du corps enseignant. Leurs expériences respectives les ont conduit à faire des remplacements pour Paul aussi bien dans le Public que dans le Privé (Collège et Lycée) et pour Claire aussi bien en primaire qu'en secondaire. Paul appuie aussi son témoignage sur les dires de son épouse (E2-13). Paul et Claire s'accordent sur une dualité de la professionnalité des enseignants du secondaire :

- Pour Paul existe un clivage « *incompréhensible* » (E2-13) entre enseignants du primaire et du secondaire avec des « *échanges très rares et de qualité assez mauvaise* », un sentiment de supériorité des professeurs du secondaire lié à leur niveau de qualification (E2-13) non justifié selon lui car les professeurs des écoles sont plus compétents pour enseigner grâce à leurs savoirs en psychopédagogie (E2-15).
- Pour Claire, les antagonismes majeurs opposent les enseignants du secondaire selon plusieurs critères :

D'abord, selon le statut de l'enseignant car les professeurs de voie générale et technologique sont moins accessibles voire élitistes comparés à ceux des voies professionnelles (E3-11,12) et n'ont pas les mêmes objectifs pour leurs élèves : réussite aux examens pour les uns, acquisition de compétences pour exercer un métier pour les autres.

Puis, selon leur degré d'engagement dans le métier : les enseignants investis s'opposent à ceux « *vraiment pas investis* » qui « *attendent les vacances quoi! mais qui cherchent ailleurs ou ont autre chose ailleurs* » (E3-29). Ce qui fait écho aux *identités négociatoires* et *identités en retrait* identifiées par Sainsaulieu. Le corollaire étant un autre clivage entre les enseignants toujours soucieux de se former pour innover et les autres (E3-28) qui remettent peu en question leurs pratiques.

Claire et Paul, par leurs observations, alimentent l'hypothèse selon laquelle il existerait non pas une mais des professionalités chez les enseignants du secondaire. Elles confirment la complexité du « monde enseignant », au-delà d'une professionnalité espérée par l'institution et qui sert de trame de fond aux différentes politiques de formation des enseignants. L'enjeu est donc important pour tous les acteurs : Ministère, organismes de formation et formateurs notamment, soucieux de former le maximum d'enseignants réflexifs. Il nous amène à essayer de cerner l'écart entre l'offre de formation et les attentes des stagiaires à travers le thème des obstacles et résistances à l'APP.

3-3-2-3. QUE DISENT LES STAGIAIRES SUR LES OBSTACLES ET RESISTANCES A L'APP ?

Nous avons dégagé dans les entretiens des stagiaires comme dans ceux des formateurs des récurrences quant à ce qui fait obstacle pour entrer dans la démarche d'APP d'une part et la manière dont les stagiaires ont exprimé eux-mêmes ou vu s'exprimer leurs ou les désapprobations.

Un dispositif de GFAPP perfectible

Le dispositif du GFAPP qu'ont vécu les stagiaires en 2013-2014 souffre selon eux de certains défauts :

- Le cas exposé intéresse surtout le principal intéressé (E1-17/E4-14/E4-27). Ils n'ont donc pas tous perçu la possible transposition des analyses appliquées à un cas à d'autres situations par la construction de « savoirs d'action ».

- Le cadre qui structure les étapes du GFAPP peut leur apparaître comme « *rigide et finalement un peu austère* » (E2-27), répétitif avec « *une sorte d'automatisme qui empêchait peut-être une spontanéité* » (E2-10), voire chronophage (E1-15,16)
- La taille du groupe est trop importante selon Paul (E2-3) pour qui le nombre est un frein supplémentaire au respect de la confidentialité dont il fait une priorité absolue (E2-5). Par contre, Zoé conteste cet argument affirmant que ce n'est pas la taille du groupe qui fait problème dans le GFAPP « *on aurait pu être 5, ça aurait été la même chose si le cas ne te touche pas...* » (E4-27).

Aussi surprenant que cela puisse paraître aucun d'entre eux ne fait de remarques sur le caractère obligatoire du GFAPP contrairement aux formateurs. Peut-être est-ce du au fait qu'il n'existe pas de principe de choix dans leur parcours de formation. Ils se sont donc résolus à aller aux séances de GFAPP même si cela n'a pas de sens pour eux comme nous le montre plus loin certains propos de résistance.

Les finalités de l'APP ne sont pas en phase avec les attentes de formation de tous les stagiaires.

Cependant, ce thème nous permet implicitement de questionner le caractère obligatoire des GFAPP car les propos des stagiaires sont parfois de ce point de vue très limpides : Alex affirme que cette démarche réflexive n'est pas faite pour tous les stagiaires : « *soit on adhère (...) soit on cherchait des clés et les autres ateliers étaient peut-être plus adaptés* » (E1-30). Il va même jusqu'à supposer qu'elle convient mieux à des stagiaires ayant déjà une expérience de l'enseignement comme les CAER car les débutants « *avaient un peu de mal à voir, manque de recul* » (E1-24). Les propos tenus par Zoé, moins expérimentée que les trois autres, pourraient lui donner raison « *chaque fois qu'on parlait de souffrance dans cette formation (...) moi je me retrouvais pas du tout là-dedans* » (E4-26).

Un outil d'accompagnement de courte durée : la difficulté de continuer l'APP après son année de formation

Si la pré-enquête sur la base des questionnaires montre que les stagiaires aimeraient à 89,5 % poursuivre cette expérience de l'APP lors de leur prochaine affectation et pourquoi pas en prendre l'initiative eux-mêmes, aucun des CAER interviewés ne l'envisage comme une démarche réaliste et constructive. Pour Alex et Claire, c'est important mais difficile à mettre en place (E1-23/E3-25) car il y a trop d'obstacles à la mise en place de groupes d'APP : institutionnels selon Alex car il faudrait dégager un créneau dans les emplois du temps (E1-

23) et sociologiques pour Claire car cela pourrait exacerber les clivages entre professeurs « *routiniers* » et professeurs « *innovants* » (E3-27).

Cela interroge la pertinence de former les stagiaires à l'animation de tel groupe comme le signifie le « F » de GFAPP et, d'orienter davantage la démarche vers l'accompagnement des stagiaires dans un type d'analyse multiréférentielle suivie par une phase plus longue de méta-analyse pour construire des « savoirs d'action ».

Les actes de résistance passive au GFAPP

Il s'agit des attitudes corporelles les moins perceptibles par les autres participants et le formateur qui se traduisent souvent par des comportements équivoques comme la réserve qui peut traduire à la fois une volonté de ne pas entrer dans l'échange mais peut être aussi tout simplement l'expression d'une personnalité timide, mal assurée. C'est perçu par l'entourage lorsque cette attitude de non participation aux échanges devient générale : « *tout le monde ne voyant pas l'intérêt de l'atelier s'est fermé donc il fallait casser ce froid (...) j'ai mis sur la table un certain nombre de choses* » (E1-18). De même Paul évoque sa propre autocensure devant les risques de trop en dire sur une situation professionnelle vécue car il doute du respect par tous les participants du principe de confidentialité (E2-5 et E2-10). Enfin, elle peut prendre la forme d'une contestation de la formation en aval des séances lors des échanges informels entre stagiaires, ce dont témoigne Zoé : « *je discutais avec les personnes avec qui je faisais du covoiturage, on était tous d'accord, on était là pendant 2 heures OK mais ça nous a pas servi à grand chose* » (E4-27).

Les actes de résistance active au GFAPP

Ces attitudes et paroles de résistance sont plus ostensibles, elles se voient et s'entendent et ne souffrent pas d'équivoque. Alex fait observer « *Honnêtement y'avait des personnes qui venaient pointer (...) bon, on amenait ses copies, son travail* » (E1-33) et Zoé avoue pour elle-même « *moi y'a des fois où (...) je préparais mon cours derrière l'ordinateur (...), c'est pas respectueux (...)* » (E4-32).

Identifier les symptômes ne fait pas forcément avancer la compréhension de ces résistances sauf à se pencher avec plus d'insistance sur le thème des obstacles comme l'ouvrage collectif récent (Altet et al, 2013) a tenté de le faire pour les démarches de formation réflexive concernant les enseignants de tous niveaux dans plusieurs pays francophones.

3-3-2-4. QUE DISENT LES STAGIAIRES SUR LE RÔLE DU FORMATEUR EN APP ?

Alex, Paul, Claire et Zoé ont exprimé leur opinion sur le rôle constaté et attendu d'un formateur chargé de développer une posture réflexive chez les enseignants, en particulier dans le cadre du GFAPP. Claire parle peu du formateur en APP, elle ne l'évoque qu'une fois « *la personne* » (E3-20). Zoé a perçu le formateur comme très directif « *c'était toujours le formateur qui tenait les ficelles* » (E4-15), « *nous rappelait à l'ordre* » (E4-17). Cette remarque fait écho aux arguments énoncés sur le cadre du déroulement du GFAPP dans la question 1 (E1-27, E2-10).

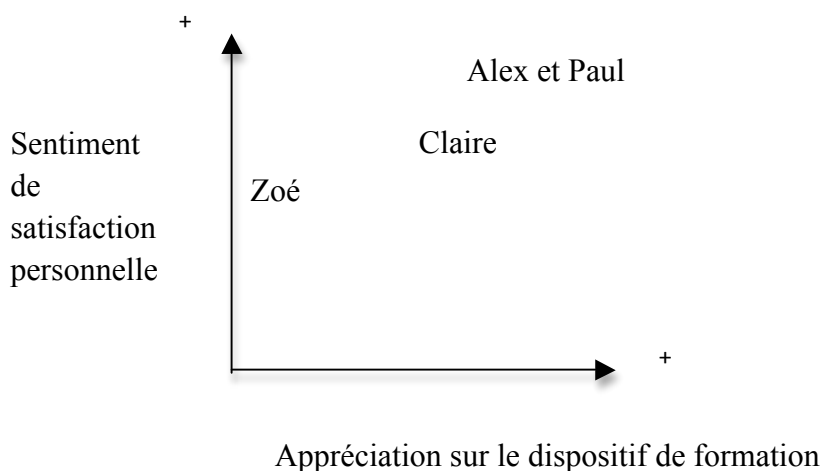
Si on élargit la définition de formateur à la réflexivité, comme le font deux stagiaires en incluant notamment les tuteurs de stage (E4-26, E2-18), Paul propose même des critères pour définir les qualités d'un formateur accompagnant et réflexif : « *être ouvert* » et « *savoir prendre en compte la parole du stagiaire* » et enfin « *aimer son métier* » (E2-18). Alex s'exprime sur les qualités attendues chez un formateur en APP : avoir des compétences pédagogiques pour susciter l'intérêt des participants (E1-18) et « *avoir un certain charisme, pas forcément avec les clés qui permettaient de répondre à des problèmes particuliers mais qui donnait envie de suivre leur exemple* » (E1-32).

L'apprentissage de la réflexivité se ferait-il aussi, en partie, à travers l'attitude et les paroles d'un formateur lui-même réflexif et congruent ?

3-3-2-5. QUE DISENT LES STAGIAIRES SUR LA PLACE DE L'APP DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE ?

En préambule, il est utile de rappeler que les quatre stagiaires ont suivi le même parcours de formation initiale en 2013-14 (Annexe 4). Quand il s'agit d'analyser leurs discours sur la place de l'APP dans le dispositif de formation, ils abordent aussi bien la dimension subjective de leur ressenti que celle plus objective de la construction de ce parcours de formation et de la place que l'APP y tient. C'est sans doute sur ce thème que les dires des stagiaires sont les plus singuliers car il semble qu'il y ait une relation intime entre le sentiment de satisfaction professionnelle lié aux différents retours, des formateurs, tuteur, inspecteur notamment, et l'appréciation portée par le stagiaire sur le dispositif de formation initiale.

Nous pouvons visualiser la position de chaque stagiaire à partir de ces deux critères :



Cette représentation tente de synthétiser l'état d'esprit exprimé par chacun des quatre stagiaires à l'issue de leur année de formation en 2013-14. Il est tout à fait relatif puisqu'il dépend dès l'entrée en formation du stagiaire CAER de l'intensité de son besoin de reconnaissance.

Ainsi Paul témoigne avec émotion d'une année de formation charnière pour lui « *chouette, épuisante* » (E2-21) pendant laquelle il a eu beaucoup de retours positifs sur sa pratique professionnelle (E2-16) et, en fin d'année, une consécration avec ce temps fort représenté par la visite par l'Inspecteur : « *j'ai été validé et validé de manière très très positive de la part de l'Inspecteur ah oui avec qui j'ai eu un dialogue très très riche à bâtons rompus c'est bon ça aussi je tiens à le signaler* » (E2-22). Cette reconnaissance intervient pour lui enfin après 14 ans d'expérience d'enseignement. Son appréciation du dispositif de formation est également positive (E2-17) : « *Cette année riche, vraiment très très riche...* ».

Alex tient un discours tout aussi positif, mettant en avant l'intérêt de ce parcours de formation axé sur l'accompagnement des stagiaires (E1-33), qui semble être, à son entrée en formation son premier besoin car il souligne la solitude du remplaçant parfois démunie face aux difficultés rencontrées (E1-33). Enfin, son appréciation sur le dispositif de formation fait état d'une complémentarité entre les différents modules proposés, équilibrant apports didactiques et apports transdisciplinaires avec un intérêt tout particulier pour les formations lui permettant de réfléchir sur son expérience comme le GFAPP (E1-14 et E1-24).

Claire porte un regard plutôt positif sur le dispositif de formation mais n'en retient surtout que les apports didactiques qu'elle assimile d'ailleurs à de l'APP dans sa réponse (E3-16) : « *L'APP. Alors déjà formation très intéressante dans le sens où on avait quelqu'un de très compétent donc Mme C, super, une personne très compétente* », sachant que Mme C était en charge de la formation en didactique de l'Histoire-Géographie.

Enfin, Zoé dresse un bilan plus sombre de son parcours de formation, présenté de façon récurrente comme une perte de temps et que peut illustrer ce passage : « *je n'avais pas perdu mon vendredi à venir en formation pour rien!* » (E4-30) car il s'adressait selon elle plus à des concours externes (E4-32). Elle retient néanmoins les apports directement liés à l'enseignement dans sa discipline, sur les droits, sur la dyslexie et les séances de coaching didactique pendant lesquelles elle pouvait préparer les cours avec d'autres collègues (E4-30,31). D'autre part, c'est l'accompagnement par son tuteur et ses collègues sur le terrain qui lui paraît le plus efficace pour se professionnaliser (E4-13). Il convient de préciser ici que la déception de Zoé peut exprimer une frustration de la stagiaire d'EPS qui, en tant qu'étudiante de STAPS, a reçu une culture enseignante déjà conséquente auparavant.

En somme, les stagiaires d'un même statut témoignent à travers cette dernière question de la grande diversité des besoins en formation avec lesquels ils entrent dans le dispositif. Ce constat sur la base de quatre entretiens mériterait d'être approfondi. Repenser les parcours de formation initiale de façon plus personnalisée reste un enjeu majeur de réflexion pour tous les acteurs en charge de la conception et de la gestion des dispositifs formation initiale des enseignants en France.

3-4- REGARDS CROISÉS DES FORMATEURS ET DES STAGIAIRES SUR L'APP EN FORMATION INITIALE

Après cette phase d'analyse horizontale, il peut être intéressant de confronter les regards de ces deux groupes d'acteurs toujours sur la base des cinq/ six questions retenues avant de passer à l'analyse croisée des données. Ceci, afin d'identifier puis d'analyser les dimensions partagées et les tensions liées aux décalages des points de vue et de perception des enjeux entre stagiaires CAER et formateurs en APP sur la formation à la réflexivité dans le parcours de formation initiale des enseignants du secondaire.

Afin d'éviter des redondances inutiles, nous renvoyons le lecteur à l'analyse horizontale qui précède et à l'annexe 3 pour disposer de plus de détails sur la présentation synthétique des dimensions partagées et tensions identifiées lors de l'analyse des entretiens des formateurs et des stagiaires interviewés.

3-4-1- DIMENSIONS PARTAGÉES PAR LES STAGIAIRES ET LES FORMATEURS...

3-4-1-1. ...SUR L'APP EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS

Tout d'abord il y a consensus entre la démarche préconisée par les formateurs dans le cadre de la formation des enseignants et celle vécue par ces stagiaires en 2013-14 puisqu'ils parlent tous du même dispositif largement inspiré de la démarche du GEASE. Comme nous l'avons déjà précisé dans *l'analyse horizontale*, il s'agit de faire travailler tous les participants du groupe, selon une démarche d'analyse bien cadrée par des étapes, quatre à six selon les témoignages, selon qu'on y intègre le choix de la situation et la phase de méta-analyse, pour analyser une situation problématique retenue et relatée par un des participants qui l'a réellement vécu dans le cadre de son activité professionnelle.

Les deux groupes d'acteurs s'accordent aussi sur certains enjeux de professionnalisation mobilisés par la démarche d'APP tels que :

- sa dimension collaborative permettant de développer les compétences du travail en équipe
- le développement d'une posture réflexive grâce à l'entraînement et à l'apprentissage d'une lecture multiréférencée des situations rencontrées par les stagiaires à travers les « *projections des autres stagiaires* » ou à travers la définition exploratoire que donnent Claire et Alex de la « *réponse* ». Ils perçoivent assez clairement la démarche de résolution de problème dans la phase des hypothèses qui est tout sauf la formulation de conseils, avis, recettes ou « *trucs et astuces* » pour enseigner (A3-7).
- « *Nous travaillons plutôt à la frontière entre identité personnelle et identité professionnelle* » (A1-14) : l'APP apparaît à tous, même à Zoé, comme une aide précieuse pour gérer les moments difficiles et les souffrances au travail qui questionnent l'identité de la personne. En effet, elle permet de libérer les tensions dit Paul (E2-8) en verbalisant et pourrait même contribuer, selon A4, à atténuer certains risques psycho-sociaux au travail (A4-39) car certaines situations vécues dans la solitude du métier d'enseignant peuvent constituer « *un moment de crise avec une grande turbulence émotionnelle* » (A1-15).

L'APP est donc considérée par tous comme un levier d'accompagnement des professionnels des métiers de l'Humain car elle permet de prendre du recul en dépassant le stade des pulsions et des émotions grâce à un outil d'analyse permettant la compréhension des différents niveaux en jeu dans une situation donnée.

3-4-1-2. ...SUR LA PROFESSIONNALITE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

L'existence d'une professionnalité des enseignants du secondaire relève dans six entretiens sur huit plus du mythe que de la réalité si l'on considère que la professionnalité recouvre dans les entretiens **l'activité**, soit ce qu'ils font ou pensent de ce qu'il convient de faire pour enseigner, **l'identité**, soit leur conception de l'éthique et des valeurs, des finalités et des formes d'engagement liée à l'activité enseignante. Aussi bien stagiaires que formateurs identifient des groupes antagonistes que traversent trois principaux clivages :

- Un clivage lié à la représentation des compétences à maîtriser pour enseigner, entre les professeurs des écoles identifiés par tous comme des « experts » en psychopédagogie et les professeurs du secondaire préoccupés avant tout par la maîtrise et la transmission des savoirs dans leur discipline plus que par leurs élèves.
- Un clivage lié à la perception de l'engagement dans le métier d'enseignant, entre des enseignants « *investis* » ou « *impliqués* » dans leur travail et des enseignants « *routiniers* », « *pas vraiment investis* » .
- Un dernier clivage plus subtil ayant trait à l'identité du « Soi pour les autres » autrement dit de ce que représente pour la société le fait d'enseigner dans telle ou telle filière, ou à tel ou tel niveau dans le secondaire. Particulièrement souligné par Claire, ce clivage met en balance les enseignants des voies générales dites « *élitistes* » ou « *prestigieuses* » et ceux qui interviennent dans les voies technologiques et professionnelles souvent « *plus accessibles* ».

3-4-1-3. ...SUR LES OBSTACLES ET RESISTANCES A L'APP

Il semble que les obstacles suivants soient partagés par l'ensemble des acteurs de l'APP :

- Les préjugés des stagiaires, quand ils en ont, sont les mêmes que ceux que les formateurs leur attribuent : les groupes d'APP seraient « *un groupe de paroles, voire de parlottes* », du « *bavardage* », « *du luxe* », « *qui ne sert à rien* » disent les formateurs, « *un groupe de paroles* », « *un groupe d'écoute comme les groupes d'alcooliques anonymes* » disent certains stagiaires.

- L'obligation pour les stagiaires en formation initiale de participer au groupe d'APP. Un constat avec lequel tous les formateurs sont en profond désaccord de façon ouverte pour les raisons que nous avons déjà exposées précédemment. Les stagiaires ne disent pas autre chose mais par des arguments détournés tels que cet atelier n'est pas fait pour tous les stagiaires.
- Le « *souci de remédiation immédiate* » mis en évidence dans discours des formateurs se retrouve aussi en filigrane dans celui des stagiaires quand, entre autres, Alex parle de ceux qui cherchent des « *clés* » (E1-30), Paul des « *pratiques ingénieuses du quotidien* » (E2-17) et que Claire dit « *on peut lui poser n'importe quelle question, elle répond* » (E3-16). Tout cela désigne ces « *trucs et astuces* » (A3-7) pour enseigner que l'on se passe de manière rapide et qui est en totale contradiction avec la démarche longue d'une analyse de situation à l'issue de laquelle aucune solution toute faite n'est prodiguée mais de nouvelles pistes de compréhension sont ouvertes pour agir différemment.
- La taille du groupe d'APP est moins systématiquement évoquée comme un obstacle sans doute parce que dans le souvenir des acteurs le nombre des participants reste dans la limite du raisonnable, de 15 à 20 disent la plupart. Seul Paul ponctue « *on était nombreux* » (E2-3).

« *Y'en a qui ne viennent pas avec des ailes mais avec des sabots de plomb* » (A2-6). La question des résistances à l'APP est posée à travers cette belle métaphore de l'un des formateurs faisant écho au silence de plomb, que la mise en retrait de certains stagiaires, contraints de participer, fait peser sur le groupe. Mais il faut préciser tout de suite qu'elles sont, dans tous les entretiens, signalées uniquement lorsqu'il a été imposé aux personnes de participer au groupe d'APP.

- Ces attitudes de résistance dites « passives » sont soulignées par tous qu'ils soient dans le rôle de celui qui les constate ou dans celui qui les manifeste. Elle est perçue à travers une attitude de repli, le corps en arrière, les bras croisés et par une faible présence aux échanges, voire une fermeture complète.
- D'autres attitudes de résistance sont plus ostensibles mais tout aussi fréquemment soulignées, ce qui laisse supposer qu'elles n'ont pas un caractère exceptionnel dans un cadre de participation obligatoire. Les participants réticents dénoncent à leur manière le caractère superflu de ce type de formation par des ricanements (A1-8),

des réflexions hostiles (A3-6) ou encore des attitudes consistant à faire autre chose pendant la séance comme corriger ses copies ou préparer ses cours.

3-4-1-4. ...SUR LE ROLE DU FORMATEUR EN APP

Formateurs et stagiaires qui se sont exprimés à cet égard partagent le même point de vue sur les qualités requises pour un formateur en APP :

- Il doit être réflexif lui-même. Cela signifie dans le regard de Paul, par exemple quand il parle des tuteurs, qu'il doit être capable de « *prendre en compte la parole du stagiaire* » (E2-18) soit le point de vue de l'acteur sur les choix réalisés en fonction de sa lecture de la situation professionnelle concernée. C'est donc savoir écouter la lecture que le stagiaire fait de son activité, en mettant en œuvre les conditions nécessaires (cadre de sécurité, étapes de l'analyse, respect de sa parole, formulation des questions..) pour qu'émerge le questionnement qui fait sens sur l'action après qu'elle se soit déroulée. Cette posture de formateur n'est pas innée. D'après l'ensemble des formateurs, il est nécessaire de suivre une formation pratique pour la développer, alimentée en amont et en aval par des lectures et des écrits réflexifs. L'absence de formation d'une très grande majorité d'animateurs en APP est déplorée en particulier par A4 qui rend compte de dérapages tels que « *des formateurs qui cassent...* » (A4-22), ce qui n'est pas sans rappeler les commentaires de Paul sur les tuteurs malveillants (E2-18).
- Stagiaires et formateurs sont également d'accord sur la nécessité de développer des stratégies pour faire entrer les stagiaires dans la démarche d'APP par différentes mises en scène pédagogiques comme par exemple le tour de table avec une présentation professionnelle pour aider les stagiaires à se situer dans leur nouvel environnement de travail (A2-6), ou en donnant des pistes pour lancer les échanges sur les hypothèses (A3-22) ou encore, comme Alex le suggère, par une scénarisation des situations proposées à l'analyse pour « *amener les participants à entrer dans le cercle de discussion* » (E1-27).

3-4-1-5. ...SUR LA PLACE DE L'APP DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS

Une dimension fortement partagée par tous les acteurs interviewés quand ils discutent sur cette question est la nécessité de prendre en compte les besoins différents des stagiaires dans le parcours de formation initiale. Autrement dit, les huit acteurs proposent explicitement ou implicitement de personnaliser davantage celui-ci de façon à ce que l'objectif de

professionnalisation soit atteint. Les stagiaires CAER soulignent en particulier leur besoin de ne pas suivre exactement le même parcours que les lauréats de concours externes qui découvrent alors, contrairement à eux, complètement le métier d'enseignant. A défaut de cette prise en compte des besoins de formation des stagiaires, qui passe sans doute par un système de choix d'options obligatoires, ce parcours dit « professionnalisant » risque de conduire les stagiaires à adopter des comportements de type évitement ou résistance lorsqu'ils ne parviennent pas à donner du sens et à trouver une motivation suffisante pour « *entrer dans l'activité* » (A3-4). L'exemple en est donné par le module du GFAPP imposé en 2013-14 à tous les stagiaires lauréats de concours. Force est de constater, comme nous avons tenté de le montrer à partir de la confrontation des entretiens de quatre stagiaires que leur degré d'adhésion dépend de l'intérêt qu'il porte à cette démarche d'analyse pour mieux comprendre et mieux agir en situation de classe ensuite. Alex et Paul disent leur intérêt pour cette formation, ce qui est moins le cas pour Claire. Zoé fait l'amer constat que cela ne lui a rien apporté.

Des solutions émergent du côté des formateurs qui consistent à ne plus rendre obligatoire de tels modules de formation à l'APP mais plutôt de les proposer comme un choix possible parmi d'autres options obligatoires.

3-4-2- DÉCALAGES ENTRE LES POINTS DE VUE DES FORMATEURS ET DES STAGIAIRES...

En préambule, nous pouvons avancer que les décalages constatés entre les propos des formateurs, d'une part, et ceux des stagiaires, d'autre par, sont certainement à rapprocher de leurs conceptions temporelles, épistémologiques et sociologiques distinctes.

Nous avons tenté de circonscrire quelques unes de ces zones de tensions dont nous mesurerons ensuite l'impact sur les discours des deux groupes d'acteurs :

- Des tensions temporelles : les propos des formateurs sont plus généralistes car ils concernent la longue durée à l'échelle de leur vie professionnelle, et ne s'inscrivent pas toujours dans la temporalité d'une action de formation, comme les paroles des stagiaires, basées sur leur expérience de trois séances d'APP pendant une année de formation post-concours en 2013-2014.
- Des tensions épistémologiques sur les concepts mobilisés dans la démarche de l'APP. Ces concepts sont l'objet d'un engagement intellectuel et professionnel de la part des

formateurs sous-tendus par des finalités parmi lesquelles l'autonomisation des individus dans leur « *agir professionnel* » et la recherche de sens dans l'acte d'enseigner priment, conformément à l'idéal du « *praticien réflexif* » de D.Schön. Les concepts construits au fil de leurs recherches autour du « *savoir analyser* » et des « *savoirs d'action* » est un objet de connaissance quasiment inconnu des stagiaires plus prompts, en cette année de formation pendant laquelle leur quotidien professionnel est ponctué « *d'imprévus* » (Jean, 2013), à rechercher les « *trucs et astuces* » qui fonctionnent auprès des élèves.

- Des tensions sociologiques liées à leur statut professionnel respectif: le regard des formateurs sur le groupe des stagiaires du secondaire a tendance à conférer des caractéristiques communes à l'ensemble de ce groupe sociologique singularisé par leur mission d'enseignement dans une seule matière, voire deux, au Collège et au Lycée. Les entretiens avec les stagiaires enseignants CAER mettent au contraire en relief l'extraordinaire diversité des parcours et des représentations qui les ont conduits à devenir enseignants et, de ce fait, leurs attentes très différentes en matière de formation à visée réflexive.

C'est à la lumière de ces trois axes de compréhension que nous présentons les principaux décalages entrevus dans les discours des formateurs et des stagiaires.

3-4-2-1. ...SUR L'APP EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS

Comme nous l'avons déjà souligné, les tensions épistémologiques entre ces deux groupes d'acteurs expliquent que l'approche de l'APP donnée par les stagiaires soit beaucoup moins conceptuelle que celle définie par les formateurs.

Ainsi, les premiers s'attachent plus au cadre donné à la démarche d'analyse (disposition, cadre de sécurité, étapes de l'analyse) qu'aux finalités recherchées de l'APP. Une analyse sémantique rapide des discours permet de mesurer ces écarts.

Il relève plus de l'organisation matérielle et des échanges chez les stagiaires comme la présentation qu'en fait Paul peut l'illustrer : « *Nous étions réunis à raison d'une dizaine de stagiaires (...) disposés dans une salle de manière circulaire (...) nous demander de nous présenter (...) chacun de nous a pris la parole (...)* » (E2-3). Le cadre de sécurité retient particulièrement l'attention d'Alex et de Paul sur la bienveillance et la confidentialité, de même que l'importance de l'expérience comme matériau de base du GFAPP. C'est donc une

approche pratique et pragmatique de l'APP qui est donnée par les stagiaires, en toute logique pendant cette année de formation professionnalisante centrée sur le stage en responsabilité.

A l'inverse, nulle allusion à ces aspects pratiques des séances du côté des formateurs. Leur discours est émaillé de concepts et de noms de théoriciens de l'APP liés à leurs travaux de recherche tels que la distinction entre « *pratiques* » et « *situation* » dans le GEASE (A1-12), l'approche critique sur les différents courants de l'APP (A1-13), la citation des personnes ayant contribué à leur formation théorique et pratique (A2-10), des concepts tels que la « *monstration de pratiques* » solubles dans la démarche du GFAPP (A3-20, 21), une réflexion sur les dispositifs de formation d'enseignants d'un point de vue institutionnel (A4) etc. Cet écart nous questionne sur la manière de faire vivre les relations entre théorie et pratique, finalité ultime de la formation initiale par alternance suivie par les stagiaires.

3-4-2-2. ...SUR LA PROFESSIONNALITE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Pour cette question, ce sont les tensions sociologiques liées à leur statut professionnel respectif qui peuvent être convoquées pour éclairer des regards décalés des deux groupes d'acteurs.

Les stagiaires regardent de l'intérieur, immergés dans leur expérience passée et présente, évoluer le « monde enseignant » dans sa diversité et le définissent à l'aune de leur conception d'une professionnalité enseignante qui, en cette année de formation initiale, est largement conditionnée par des prescriptions institutionnelles normatives. Ils sont aussi les témoins vivants d'un groupe sociologique à part, celui des anciens professeurs remplaçants. Pour beaucoup d'entre eux, l'identité professionnelle s'est construite autour d'un statut précaire, de nécessaires capacités d'adaptation pour prendre en charge des classes souvent dans un délai très court et d'une quête de reconnaissance professionnelle. D'autre part, pour ce groupe en particulier, l'année de formation initiale correspond à une professionnalité en mutation. Nous l'avons définie comme une année qui crée du changement dans la continuité.

Tous ces éléments ne sont pas exprimés par les formateurs interviewés, seul l'un d'entre eux s'arrête d'ailleurs sur ce groupe spécifique des CAER (A3-5 et 6). Les formateurs observent de l'extérieur et de loin les enseignants du secondaire, d'autant que trois d'entre eux sont d'anciens professeurs des écoles. On peut questionner leur point de vue car ils ont eux-mêmes construit une identité professionnelle à partir d'une professionnalité spécifique plus centrée sur des compétences en psychopédagogie et qui s'inscrit souvent en faux avec celle qui est revendiquée par les enseignants du secondaire, parfois avec morgue comme Paul a pu

l'exprimer. De fait, le regard porté par les formateurs sur les enseignants du secondaire s'appuie surtout sur l'observation des comportements et des paroles prononcées lors des séances d'APP. Il en ressort qu'ils sont dominés de manière générale par des préoccupations didactiques et par des « *peurs* » de ne pas être à la hauteur, de ne pas bien gérer des relations avec des d'adolescents, de ne pas transmettre comme il convient le programme etc. (A2-8).

Pour terminer un décalage nous a semblé intéressant à souligner. Dans notre corpus, à l'exception de Zoé, les stagiaires CAER se montrent plutôt satisfaits de la formation à l'APP proposée dans le cadre du parcours de formation initiale. Or, ce constat est en totale contradiction avec le ressenti du troisième formateur qui pointe le groupe des CAER comme celui qui manifeste le plus de réticence à la démarche réflexive, là « *parce qu'ils y sont obligés* », « *dans un positionnement statique* » (A35/ A3-6) qui ne correspond pas du tout aux discours d'Alex, Paul et Claire. Alex soutient même l'idée que le GFAPP n'est pas adapté aux débutants, sous-entendant que seuls les CAER pourraient y trouver un intérêt. Evidemment, ce décalage est l'occasion d'attirer l'attention sur l'intérêt qu'il pourrait y avoir à faire une enquête sur un échantillon plus large de stagiaires CAER pour avoir une meilleure connaissance de leurs positions sur l'APP en formation initiale.

3-4-2-3. ...SUR LES OBSTACLES ET RESISTANCES A L'APP

Sur cette question, ce qui fait consensus apparaît plus important que ce qui sépare formateurs et stagiaires. Nous pouvons toutefois retenir qu'ils expliquent différemment les résistances des stagiaires à l'APP. Du point de vue de formateurs, ces résistances expriment des « *peurs* » ou, à l'extrême, un désintérêt pour le métier (A4). Les stagiaires ne font jamais explicitement référence à ces « *peurs* » de ne pas être à la hauteur, de ne pas réussir à gérer les élèves mais il est possible de relever au fil des discours des difficultés égrenées par les uns et les autres surtout lorsqu'ils étaient remplaçants : Claire évoque sa posture difficile à tenir avec des Lycéens de voie professionnelle et le travail dans l'urgence, Zoé exprime sa douleur liée au changement d'établissement, Alex sa solitude face aux difficultés rencontrées en classe. Seul, Paul déclare sa crainte d'exposer une situation qui lui aurait posé problème pendant le GFAPP, interprétée par ailleurs comme « *un risque d'exposer aux autres ses difficultés professionnelles* » (A1-38). Mais Paul l'attribue davantage à la fragilité du principe de confidentialité.

D'autre part, les formateurs ne peuvent pas accéder aux résistances « *cachées* », celles qu'exprime Zoé quand elle évoque les discussions informelles entre stagiaires en dehors du temps de formation (E4-27).

Enfin, les résistances institutionnelles ne retiennent l'attention que d'un seul formateur. Tous les autres acteurs convoquent plutôt les décalages entre intentions des formateurs et attentes des stagiaires comme principal obstacle au développement de l'APP dans la culture de formation des enseignants du secondaire.

3-4-2-4. ...SUR LE RÔLE DU FORMATEUR EN APP

Le point d'achoppement entre stagiaires et formateurs est celui de la motivation de ces derniers à accompagner dans le travail réflexif les enseignants en stage. Alex et Paul notamment expriment leur ressenti à ce sujet. Elle n'est pas mise en avant par les formateurs. Ils insistent pour les « formateurs de terrain » (A2 et A3) beaucoup plus sur la nécessité de partager avec les stagiaires une expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement.

3-4-2-5. ...SUR LA PLACE DE L'APP DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS

Evidemment, les tensions conceptuelles et temporelles jouent à plein dans l'analyse des discours portant sur ce thème. Seuls les formateurs disposent du recul suffisant, de quelques années voire de toute une carrière, pour dresser un bilan des évolutions de la place de l'APP dans dispositifs de formation initiale d'enseignants. Ils retiennent deux tendances fortes :

- Une tendance positive liée à la création des IUFM qui a permis d'harmoniser la formation des enseignants du secondaire tout en développant les actions de formation professionnalisante comme ce fut le cas avec les décrets de 2001 et 2002 sur la mise en place de l'APP. Ces initiatives auraient cependant été mises à mal par la réforme de la mastérisation, le manque de volonté politique réelle pour appliquer les décrets (A4) et l'abandon d'une préprofessionnalisation des enseignants pendant lesquelles les étudiants s'initiaient aux démarches d'APP (A1). Malgré le souci de la réforme de préprofessionnaliser les étudiants, le Master suivi par les lauréats de concours du secondaire n'est pas obligatoirement celui « Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation ». Il peut être dans la discipline de prédilection du candidat, sans lien direct avec le métier d'enseignant.

Ils en tirent la conclusion que les modules de formation à l'APP demeurent des éléments isolés dans les dispositifs de formation initiale des enseignants du secondaire encore largement dominés par les apports didactiques.

Sur ce dernier point les témoignages des stagiaires sont divergents puisque pour Alex et Paul il serait souhaitable de faire plus d'APP dans le parcours de formation, voire même après : « *Il me semble que s'il y en avait plus déjà on serait plus en confiance* » (E2- 8) et « *pour*

moi, c'est important, je pense que cela devrait être imposé, enfin imposé, disons qu'il devrait y avoir une possibilité d'avoir un créneau (dans l'établissement) sur lequel on pourrait installer le dispositif» (E1-23). Claire et Zoé témoignent plus de leur souci de formation en didactique et se montrent d'ailleurs globalement plus réservées sur l'efficacité de l'APP dans leur parcours de formation initiale.

C'est l'occasion de rappeler que dans nos analyses antérieures, nous avons tenté d'établir un lien de causalité pour chacun des stagiaires entre son sentiment de satisfaction personnelle et son appréciation du dispositif de formation. Cela reste une hypothèse pour expliquer les réponses des quatre stagiaires et c'est aussi un élément supplémentaire de décalage avec le point de vue des formateurs;

3-4-2-6. ...SUR LES LIENS ENTRE FORMATION DIDACTIQUE ET FORMATION A L'APP

Les stagiaires ont exprimé au travers de leurs dires des priorités de formation au niveau individuel. Ils ne portent pas plus loin l'analyse. Seuls les formateurs « théoriciens » portent leur regard vers l'avenir de la formation initiale des enseignants et lancent des pistes pour créer des ponts entre ce qui apparaît dans la professionnalité des enseignants du secondaire encore aujourd'hui irréconciliables, soit la formation didactique et les formations transversales. Nous rappelons ces deux pistes déjà exposées :

- Une approche plus orientée vers une lecture didactique des situations professionnelles exposées dans les groupes d'APP (A1-24) favorisée par la formation à l'animation de GEASE de professeurs du secondaire (A1-35)
- Former les tuteurs à l'APP (A4-16)

4- SE FORMER À L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES POUR DEVENIR ENSEIGNANT: QUELS ENJEUX POUR LES ACTEURS ?

4-1- DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE SOUS LE REGARD DES FORMATEURS ET DES STAGIAIRES CAER

Les regards croisés des formateurs et des stagiaires interviewés nous apportent des éléments précieux de réponse aux hypothèses de recherche posées au départ. Ils sont à recouper avec les informations tirées du tri à plat de la pré-enquête. Elle a été menée auprès

de 38 stagiaires d'un même centre de formation qui ont accepté d'y répondre à l'issue de leur année de formation suivie en 2012-2013 ou en 2013-2014. C'est l'ensemble de ces données qui dessine des tendances pour infirmer ou confirmer les hypothèses. Nous renvoyons le lecteur à la partie 2 de ce travail de recherche pour le détail des analyses, et à la partie 4 de la mise au point théorique pour l'argumentation précise de chacune des hypothèses brièvement rappelées ci-dessous.

- La première **hypothèse** posait la question de la légitimité de la formation à l'APP auprès des enseignants du secondaire car leur professionnalité se définirait avant tout par la maîtrise de savoirs disciplinaires et/ou didactiques.

Il est vrai que notre analyse a démontré que la professionnalité des enseignants du secondaire est définie, tant par les formateurs que par les stagiaires eux-mêmes, comme une activité centrée sur la transmission de savoirs aux élèves dans une, voire deux disciplines. De fait, pour les enseignants du secondaire, contrairement à ceux du primaire, les compétences à maîtriser relèveraient davantage de la formation didactique que des formations visant à développer d'autres compétences pour enseigner, entre autres psycho-pédagogiques. C'est une dimension partagée par tous les acteurs qui soulignent ce clivage entre professionnalité des enseignants du secondaire et du primaire, renforcé par les propos de Zoé ou de Claire sur l'attrait exercé par les formations didactiques.

Par ailleurs, cette première hypothèse est aussi confirmée à travers les arguments avancés par l'ensemble des acteurs sur les obstacles et résistances à l'APP. Les nombreux préjugés invoqués par les acteurs reviennent sur ce problème de légitimité de la formation à et par l'APP qui vont de la perte de temps (« *c'est du luxe* ») à la mise en cause de l'honnêteté de la démarche (« *c'est de la psychologie de comptoir* »). De plus, les stagiaires du secondaire seraient aussi plus enclin à chercher, dans la formation, des réponses « prêt-à-porter » pour résoudre leurs difficultés. Ce « *souci de remédiation immédiate* » ferait écran pour entrer dans une démarche réflexive qui donne un temps nécessaire pour disséquer une situation ou des pratiques afin de comprendre ce qui se joue dans tel ou tel contexte.

Toutefois, plusieurs analyses saillantes tendraient aussi à contrecarrer ces conclusions et à mettre en doute cette hypothèse.

Tout d'abord, la pré-enquête réalisée avec Sphinx et les entretiens prennent le contrepied des représentations qui réduisent au singulier la professionnalité des enseignants du secondaire, quand elle n'est pas présentée comme statique. Ainsi, environ 60% des répondants

de l'enquête ont modifié par exemple leurs représentations du métier d'enseignant à l'issue de leur année de formation; il leur apparaît comme beaucoup plus complexe et il dépasse le fait de transmettre des connaissances établies aux élèves. Ils prennent conscience de sa dimension psychologique, relationnelle, réflexive et collaborative. Ensuite, le choix de travailler sur un groupe de stagiaires CAER a eu le mérite de mettre en exergue la spécificité de ce groupe d'enseignants du secondaire, singularisés par une expérience souvent assez longue de l'enseignement en amont de la formation et par une identité professionnelle marquée par la précarité du statut de remplaçant et le besoin de reconnaissance de leurs compétences acquises sur le terrain. L'année de formation initiale constitue pour eux, à l'exception de Zoé la moins expérimentée des trois, un sésame et, la formation à l'APP, un moyen de valoriser leur expérience comme matériau de réflexion, à en croire Alex. Par ailleurs, on a pu relever au fil des discours l'existence de professionnalités enseignantes antagonistes au-delà du clivage primaire /secondaire qui permettent de nuancer une réponse globale sur la réaction des stagiaires du secondaire face aux formations à l'APP. Cette réaction a pu faire l'objet de constats contradictoires. Un animateur relève la forte résistance des stagiaires CAER en particulier. Il s'oppose à celui de trois stagiaires CAER et, en particulier à celui d'Alex, soulignant que l'APP est une démarche de formation qui convient mieux à des enseignants déjà pourvus d'une expérience à mettre en travail. Ce choc des représentations ne peut que nous interpeller puisque l'échantillon des entretiens n'est pas assez large pour en tirer d'autres conclusions.

Enfin, comment douter de l'attrait de la formation à l'APP pour les stagiaires du secondaire quand ce public exprime, comme l'atteste l'analyse horizontale et la pré-enquête, les mêmes enjeux de formation que les formateurs soit, sa dimension collaborative, le développement d'une posture réflexive, son rôle dans l'accompagnement des stagiaires et pour gérer les moments difficiles. De surcroît, même si ce n'est qu'une pré-enquête, 90% des répondants ont exprimé leur intention de poursuivre l'expérience du GFAPP si un tel groupe existait à proximité de leur futur établissement et 65,8% d'entre eux estiment le volume horaire consacré au GFAPP sur l'année de formation insuffisant.

Toutes ces données sont à prendre avec la précaution qui s'impose tant l'échantillon de l'étude reste minime, néanmoins, cela permet d'esquisser une tendance moins sombre que celle posée par l'hypothèse de départ car les acteurs semblent plutôt convaincus du bienfondé de la formation à la réflexivité par l'APP. En somme, c'est moins sur la question de la légitimité d'une telle proposition de formation qu'il faut s'interroger que sur les conditions

dans lesquelles elle est proposée aux stagiaires; Avec quels formateurs? Quelles modalités pédagogiques? Un caractère obligatoire ou optionnel ? etc.

L'hypothèse n'est donc que partiellement validée comme les éléments contradictoires apportés ont pu le montrer.

- La deuxième **hypothèse** de recherche interrogeait le sens que les formateurs en APP donnent à leurs interventions dans les parcours de formation initiale, en particulier dans la construction d'une nouvelle professionnalité des enseignants du secondaire.

Une première piste de réponse nous est donnée par la dialectique formateur-animateur, autrement dit, comment se définit celui qui intervient en APP. C'est le troisième animateur qui définit clairement sa double position selon les moments du GFAPP (A3-10). Il est tour à tour formateur, quand il transmet des savoirs ou des savoirs-faire, ou animateur, quand il est garant du bon déroulement de la séance (gestion du temps, des étapes, recadrage...). Il dit cependant qu'il apporte peu de savoirs théoriques contrairement à ce que font d'autres formateurs. Tous les autres se situent aussi par rapport à ces deux pôles mais plus implicitement. Il se dégage alors deux groupes identifiés dans l'analyse comme formateurs « théoriciens » et formateurs « de terrain », que l'on peut aussi nommer le groupe des formateurs d'un côté et celui des animateurs de l'autre. Il se trouve que la question de la légitimité des interventions auprès d'enseignants du secondaire interpelle davantage ceux qui occupent une fonction d'animateur face aux stagiaires même si A2 s'est sentie très utile dans son rôle d'aide et d'accompagnement à surmonter des « *peurs* ».

La question qui interroge la légitimité d'une action de formation auprès des stagiaires suppose aussi d'écouter ce que ces derniers ont à dire.

Sur le plan du dispositif général du GFAPP vécu par les stagiaires, la pré-enquête menée sur deux années infirme cette hypothèse puisque les deux-tiers d'entre eux expriment leur satisfaction sur la répartition et la durée des séances et ils sont autant à demander plus d'heures, donc plus de séances d'APP dans leur parcours de formation. Ce message d'une attente de certains stagiaires vis-à-vis de l'APP est brouillé par les interférences des stagiaires « résistants » à ce type de formation. Or, c'est sur ces derniers que le discours des formateurs focalise pour évoquer les réactions des stagiaires, notamment en présentant longuement les préjugés et blocages des stagiaires à entrer dans la démarche quand ils y sont forcés. D'ailleurs, les formateurs font de la participation obligatoire aux groupes d'APP un obstacle majeur à l'efficacité de ceux-ci pour professionnaliser les stagiaires. Cela peut surprendre car,

en comparaison, les formateurs en APP ne semblent pas se poser la même question sur le parcours de formation didactique. Ces prises de position seraient-elles l'expression des représentations de chacun sur la professionnalité des enseignants du secondaire. Comme s'il était moins du ressort de l'enseignant du secondaire de questionner son action en fonction d'un contexte global, prenant en compte davantage les dynamiques individuelles et collectives, en dehors de sa préoccupation majeure de l'objet à enseigner dans le cadre exclusif de son cours et de sa classe. « *Je m'occupe de mes élèves en Histoire Géo à la limite peu m'importe ce qui leur arrive en Maths ou en Français, c'est pas mon boulot (silence), ça dans le 1er degré on pourrait pas l'entendre* » s'exclame un formateur (A3-15). Cette relative fermeture des professeurs du secondaire à la démarche réflexive sur les situations éducatives rencontrées est reprise par d'autres formateurs : « *j'ai un élève qui n'a rien à faire dans cette classe!* » (A2-3). Ces deux formateurs animateurs situent la question de la légitimité de leur action de formation en APP par rapport aux stagiaires à la différence d'A4 qui dénonce à mots à peine couverts l'incurie et le scepticisme des institutions qui orientent et gèrent la formation initiale et continue des enseignants (A4-15). Par conséquent, la formation à l'APP serait aussi minée en amont par le manque crucial de formateurs compétents pour animer de tels groupes (A4-31). Donc, qu'il s'agisse de freins au développement de l'APP activés par les stagiaires en formation ou attribués au « *manque de volonté politique* », les quatre formateurs interviewés confirment la deuxième hypothèse d'un manque de reconnaissance de cette démarche de formation professionnelle au sein de l'Education Nationale.

Paradoxalement ces mêmes formateurs sont pleinement conscients des enjeux que revêt la formation à et par l'APP des enseignants, en particulier pour fonder une nouvelle professionnalité plus en phase avec les mutations sociétales impactant les missions et compétences requises pour exercer ce métier. Ils soulignent en particulier quatre apports majeurs :

- L'ouverture au travail d'équipe et aux échanges de pratiques professionnelles chez des enseignants, par *habitus*, souvent individualistes
- L'acquisition progressive d'un « savoir analyser » pour mieux comprendre ce qui se passe en situation
- Le développement des « savoirs d'action » à partir des cas singuliers analysés en groupe grâce à la phase de méta-analyse du « qu'est-ce ce qui joue du métier d'enseignant dans ce cas particulier là ? », et ce, au-delà des seules préoccupations liées à la transmission d'un savoir disciplinaire.

- L'accompagnement des premiers pas souvent hésitants des stagiaires dans un métier de l'humain difficile, voire *impossible* selon Freud.

Au regard de la majorité des éléments avancés, il est possible de confirmer cette deuxième hypothèse qui ouvre sur la question de l'identité professionnelle de ces formateurs en APP.

- Dans un troisième temps, nos analyses ont tenté de répondre à **l'hypothèse** selon laquelle les résistances des enseignants du secondaire aux formations à visée réflexive, type GFAPP, relèveraient d'un décalage entre les intentions de formation et les attentes et/ou besoins des stagiaires en année de professionnalisation et de validation.

D'une part, cette hypothèse est confirmée par l'expression des résistances, qu'elles soient « passives » ou « actives », et les explications sous-jacentes citées dans tous les entretiens. Nous citons volontiers à nouveau un des formateurs en APP : « *Certains ne venaient pas avec des ailes mais avec des sabots de plomb !* ». Mais le décalage entre formateurs et stagiaires transparait dès les explications qu'ils donnent respectivement à ces résistances; pour les premiers, c'est un refus d'entrer dans la démarche réflexive par crainte d'exposer ses difficultés aux autres, pour les seconds, c'est une formation qui fait perdre un temps précieux en cette année de professionnalisation où les tâches sont nombreuses et l'enjeu de la visite d'inspection essentiel. De plus, pour les stagiaires, elle n'intéresse que celui qui expose son cas et le cadre donné est rébarbatif car « *rigide* », « *austère* ».

Cela révèle un décalage des temporalités dans lesquelles s'inscrivent formateurs en APP et stagiaires. Les stagiaires témoignent d'une année de formation dense, pour certains stressante, remplie par le stage en situation. Ils sont pris par le temps et jonglent entre les temps de formation, dans un centre souvent éloigné de leur lieu de stage, et leur mission d'enseignant en responsabilité. De leur côté, les formateurs proposent une démarche de formation qui suspend le temps de l'action pour l'analyser : « *Pendant les moments d'APP, on a du temps pour entrer dans la complexité de la situation et on ne se satisfait pas de trucs et astuces...* » (A3-7), « *trucs et astuces* » qui retiennent facilement l'attention des stagiaires pris par l'urgence de situations nouvelles qui se succèdent. Ainsi, le temps de la formation en APP est-il conciliable avec cette « course contre la montre » ressentie par la plupart des stagiaires ?

Enfin, il semblerait se dégager de notre étude un décalage épistémologique entre formateurs et stagiaires. Les premiers, ayant très peu de temps pour animer le GFAPP, dans les cas évoqués, trois fois trois heures dans l'année, donnent la priorité à la démarche d'analyse en lançant directement le travail sur un cas plutôt qu'à l'apport d'informations sur le sens de cette démarche pour la formation au métier d'enseignant. C'est en tout cas ce que révèlent les souvenirs des stagiaires sur les étapes du travail en GFAPP. Certains stagiaires déplorent que le temps de GFAPP ne leur serve pas à être plus efficaces dans leur travail puisqu'ils ne voient pas systématiquement le lien entre le cas précis étudié et ce qu'ils vivent eux-mêmes dans leur établissement. De fait, ce décalage ferait passer les stagiaires à côté de « savoirs d'action » qui pourraient faire sens pour chacun d'eux.

D'autre part, ce décalage identifié au fil des discours entre intentions des formateurs en APP et attentes/besoins des stagiaires est atténué par plusieurs propos. Le premier d'entre eux est récurrent aussi bien chez les formateurs que chez les stagiaires : c'est la nécessité de prendre davantage en compte les besoins/attentes différenciés des stagiaires à leur entrée dans le parcours de formation initiale. Par exemple, Alex et Claire, ayant tous deux huit ans d'expérience dans l'enseignement, expriment des attentes/besoins en formation différents, plus axés sur des formations type GFAPP pour Alex, alors que Claire retient surtout les apports en didactique.

Les formateurs insistent tous sur la nécessité d'être volontaire pour participer à un groupe d'APP afin que le travail d'analyse de situation ou de pratiques soit réellement utile pour les stagiaires.

Enfin, les remarques des stagiaires et de la première formatrice livrent une autre piste de réflexion : la dimension didactique est-elle assez prise en compte dans la conduite de l'analyse multiréférencée telle qu'elle se pratique avec des enseignants du secondaire ou dans la constitution interdisciplinaire des groupes d'APP? Les stagiaires ne signalent jamais dans leur propos qu'ils ont fait le lien entre la manière d'enseigner et l'objet à enseigner lors des GFAPP, or, dans l'activité d'un professeur du secondaire les deux restent inextricablement liés.

En somme, il est donc difficile de confirmer cette troisième hypothèse dans sa formulation de départ. En effet, il s'agit moins sans doute d'un décalage entre les intentions des formateurs et les attentes des formés que d'un questionnement d'abord sur les modalités pédagogiques pour travailler ce « savoir analyser », que les stagiaires souhaitent plus stimulantes, favorisant la transposition dans leur quotidien professionnel, et sur les conditions

dans lesquelles sont proposées les formations à visée réflexive (volontariat, groupe disciplinaire, choix parmi des options obligatoires etc.)

En transition, avant d'amorcer la discussion, nous pouvons constater l'intérêt d'avoir croisé les regards des formateurs et des stagiaires pour mieux comprendre ce qui se joue réellement derrière l'APP inscrit dans les parcours de formation initiale d'enseignant du secondaire. Cela permet aussi de « tordre le cou » à certains préjugés véhiculés par des relais institutionnels et des enseignants du secondaire en exercice, qui ont perlé au fil des entretiens, selon lesquels l'APP est un luxe superflu en temps de crise. En prenant appui sur le titre de J.Desjardins (2013), « *La résistance aux savoirs : une quête de recette ou une demande de contextualisation* » (p35), les stagiaires interrogés semblent sur le fond être plus en demande de contextualisation qu'ils ne cèdent à la facilité d'une quête de recettes.

4-2- DISCUSSION

Après avoir vérifié nos hypothèses de recherche sur les enjeux de l'APP en formation initiale des enseignants du secondaire, il s'agit de mettre en perspective ces quelques conclusions dans le champ des recherches actuelles sur le sujet.

La première conclusion que nous pourrions retenir de cette recherche serait d'affirmer que la formation à l'APP des enseignants du secondaire lauréats de concours est légitime et efficiente à partir du moment où les stagiaires ont la volonté de s'engager dans une telle démarche réflexive sur leurs pratiques professionnelles.

Dire que la professionnalité spécifique des enseignants du secondaire est un obstacle au développement de l'APP auprès de ce public constitue, après cette enquête, une simplification de la réalité sociologique du « monde enseignant », héritée d'une période antédiluvienne où ces derniers enseignaient à une élite des connaissances d'une discipline dans laquelle ils étaient experts. C'était avant la démocratisation des collèges puis des Lycées et la professionnalisation du métier d'enseignant avec la création des IUFM comme nous l'avons montré dans la partie théorique. A mesure que son public se diversifiait et que les « nouveaux » enseignants intégraient le système, le monde des enseignants du secondaire se constellait de nouvelles formes de professionnalités. Ainsi, P.Guibert (2013) isole par exemple deux groupes d'enseignants du secondaire distincts dans leur origine sociale, leur parcours scolaire et de formation et dans les valeurs et compétences associées au métier

d'enseignant : celui des *Héritiers* opposés en tout point à celui des *Oblats*. Ces deux groupes manifestent à l'égard de la formation professionnalisante et, en particulier, de celle à visée réflexive, des attitudes contraires. Les premiers rejettent en partie ces apports superflus tandis que les seconds, plus intéressés par la pédagogie que par leur discipline, y adhèrent totalement. L'auteur les présente d'ailleurs comme les « *nouveaux professeurs* » (p 73) intégrant les dispositions et compétences attendues par l'institution et incarnant la nouvelle professionnalité officielle.

Ces professionnalités multiples peuvent traverser un groupe d'enseignants ayant le même statut comme les CAER mais nous n'avons pas poussé l'enquête assez loin pour pouvoir l'affirmer au-delà des points communs qui les rassemblent basés sur la précarité, l'expérience et le besoin de reconnaissance de leur travail. Par contre, Claire, Paul et les formateurs ont bien mis en évidence un « monde enseignant » hétérogène que, les efforts de professionnalisation récents autour du paradigme du « *praticien réflexif* », n'ont pas terminé d'unifier. L'enseignant du secondaire est donc encore un ancien étudiant qui maîtrise des savoirs disciplinaires évalués par un concours et qui se professionnalise ensuite pour acquérir des compétences plus larges (MEN, 2013) nécessaires face à la complexification du métier. T.Perez-Roux (2008) les regroupe en quatre familles de compétences : maîtriser les connaissances, conduire sa classe, construire des situations d'apprentissage et analyser sa pratique. Elles induisent de fait des changements identitaires importants chez les stagiaires. En effet, les objectifs de formation des enseignants du secondaire ont été peu à peu rééquilibrés entre savoirs didactiques et « savoirs d'action » qui engagent pleinement l'expérience de terrain, dans notre étude, celle de l'année de stage et, au-delà, celle des années de remplacements vécues par les CAER. Cela leur permet de réfléchir sur leur « *agir professionnel* ». Ce « *retour sur l'action* » favorisé par l'alternance entre l'établissement de stage et le centre formation donne sa dimension professionnalisante au parcours de formation des stagiaires (Wittorski, 2008). Les groupes d'APP constituent alors un espace pour mettre en mots l'expérience. Ces « *savoirs d'action* » sont le fondement du travail fait pour développer la posture réflexive des stagiaires. Ils peuvent ainsi se créer un répertoire de gestes professionnels permettant d'anticiper de manière pertinente certaines situations, ainsi que certains CAER l'ont bien perçu.

La professionnalisation transforme les représentations attachées à la professionnalité des enseignants du secondaire comme l'indiquent des expressions de stagiaires, « *pratiques innovantes* », « *réfléchir sur sa pratique* », « *s'impliquer* », « *accompagner ou aider l'élève* » etc. Cette identité espérée (Kaddouri, 2002) définie par les enseignants qui se

forment à ce métier, selon les compétences formalisées par l'institution, les inscrit dans une dynamique identitaire qui pourra varier selon leur parcours postérieur de formation continue et les contextes d'exercice du métier qu'ils rencontreront.

L'année de professionnalisation favorise selon plusieurs auteurs une « *socialisation professionnelle* » qui construit la conscience d'une professionnalité en partage (Perez-Roux, 2012, p103) (Charlier et al, 2013, p11). L'existence des groupes d'APP contribuent à cette « *socialisation professionnelle* » comme l'a montré Y.De la Monnneraye (1999) et, que nous reprenons ici en substance, car ils favorisent des pratiques collaboratives entre enseignants dans un métier caractérisé par l'individualisme et son corollaire, la solitude face aux difficultés rencontrées. Ils permettent de communiquer autrement, en particulier, en s'appuyant sur la posture d'une écoute ouverte. Enfin, ils peuvent accroître la responsabilité et l'autonomie des praticiens et ainsi, œuvrer à un véritable développement professionnel dans lequel ils sont *auteurs*, au sens où l'entend J.Ardoino, de l'évolution de leurs propres pratiques professionnelles. Les discours des formateurs évidemment, mais, ce qui est plus surprenant, ceux des stagiaires CAER aussi, ont bien mis en avant tous les éléments d'une première « *socialisation professionnelle* » à travers les idées d'aide, de mise en commun, de libération des tensions par la parole, d'intérêt de réfléchir sur ses pratiques pour les améliorer etc.

En somme, même si c'est un fait que l'objet enseigné revêt une grande importance pour les enseignants du secondaire, le sens de leur mission d'enseignement est infléchi par d'autres conceptions du métier, sous la pression de « *contextes sociaux mouvants* » (Perrenoud, 2001, p 175). Ainsi, « *la figure de professeur seul dans sa classe mute vers l'image d'un professionnel capable de gérer un ensemble de tâches : d'enseignement, de suivi d'élèves, mais aussi de collaboration diverses avec d'autres enseignants ou d'autres acteurs du monde scolaire ou extra scolaire* » (Perez-Roux, 2012, p98). Les sujets traités lors des séances de GFAPP témoignent bien de ce glissement car ils mettent en avant les questions de l'autorité de l'enseignant dans sa classe, de la gestion des élèves et des relations avec les autres acteurs (collègues, parents d'élèves...). Cependant, tous les stagiaires ne souhaitent pas en passer par l'APP pour explorer ces espaces de réflexivité. De même que « *la transformation des professionnalités ne se décrète pas* » (Guibert, 2013, p64), il n'est pas possible de forcer un stagiaire à entrer dans la démarche de l'APP en groupe s'il n'en voit pas l'intérêt pour lui à ce moment-là de son parcours professionnel. Nous serions tenter de conclure avec P.Guibert (2013) que les résistances à ce type de formation professionnelle sont plus fortes chez les enseignants du secondaire. Mais ce n'est pas pour autant qu'il faut remettre en question la

place de l'APP dans les parcours de formation initiale. En effet, c'est un « monde professionnel » de plus en plus diversifié dans lequel coexistent des professionnalités, et donc des besoins en matière de formation initiale et continue, différenciés.

Cette question de la légitimité des formations à l'APP interroge aussi directement ceux qui ont la responsabilité de les mettre en place (les centres de formation), d'en concevoir l'ingénierie pédagogique et de les animer (les formateurs). C'est la raison pour laquelle nous avons posé la deuxième hypothèse de recherche que les analyses ont pour l'essentiel confirmée.

Tout d'abord, la difficulté de cette question est rapidement venue du fait que le groupe professionnel des formateurs en APP interrogés n'est pas homogène. Nous avons identifié au cours de l'analyse un clivage entre :

- deux d'entre eux qui sont aujourd'hui du côté de la recherche théorique et n'ont plus de contact avec des groupes de professeurs du secondaire depuis longtemps ; ils sont donc ancrés soit le futur, soit dans le passé.
- les deux autres sont animateurs de GFAPP en 2014 et sont plus prolixes sur le thème des résistances des enseignants du secondaire face à l'APP. Ils sont davantage ancrés dans présent de l'action de formation.

Force est de constater que ce constat réalisé sur un tout petit échantillon, fait écho aux écrits de P.Gravé (2003) sur l'existence d'une identité professionnelle des formateurs. Selon l'auteur, les formateurs ne constituent pas un groupe professionnel homogène, cimenté par une identité commune. Il les classe en quatre groupes dont l'un est celui des formateurs-animateurs auquel appartiennent les quatre formateurs interviewés. Le processus de différenciation professionnelle, lié au statut, qualification et parcours professionnel respectif, est réel pour ce groupe des formateurs d'enseignants. Ce processus se révèle aussi avec les transitions professionnelles des formateurs d'enseignants face à la réforme de la maîtrise (Perez-Roux, 2012).

Toutefois, les quatre formateurs de notre corpus ont ceci de commun et, c'est d'autant plus rare d'après le quatrième animateur que cela mérite d'être souligné, qu'ils ont tous une formation théorique et pratique très solide en APP quand ils ne sont pas à l'origine de certains courants théoriques comme c'est le cas pour A1. C'est un argument clé pour fonder la légitimité de leur action de formation auprès des stagiaires. D'après N.Faingold, il faut au minimum avoir pratiqué des dispositifs différents d'APP, en connaître les principaux

fondements théoriques et les finalités en matière de formation. De plus, ils présentent tous les critères d'un formateur réflexif comme l'entend M. Altet (2013), indispensable à la réussite d'une telle formation qui fonctionne « *par isomorphisme entre les pratiques de formation à l'enseignement et les pratiques d'enseignement* » (p44). C'est ce qui leur permet de tous se positionner très clairement dans le choix de la modalité du GEASE ou du GFAPP. Ils ont tous le souci premier d'éviter un écueil courant dans la formation des enseignants, dénoncé par J. Desjardins (2013), que « *l'imitation des gestes professionnels soit la seule et unique source de savoirs d'action pour les stagiaires* » (p 41). Il s'agit pour eux de favoriser une posture réflexive ou une « *logique d'intelligibilité* » (Charlier et al, 2013, p11) des situations rencontrées en suivant un processus en cinq étapes que l'on peut retrouver dans toutes les modalités d'APP soit : Décrire les faits - Problématiser la situation - Analyser - Théoriser - Réinvestir dans l'action professionnelle (Charlier et al, 2013, pp 27-39). C'est une mécanique intellectuelle qui permettrait au stagiaire de relire en permanence ce qu'il fait en classe (Desjardins, 2013).

C'est peut-être sur les deux derniers verbes d'action que les stagiaires CAER interrogés interpellent le plus les formateurs puisque, dans les résistances, ils ont exprimé leurs difficultés à établir le lien entre le cas exposé et analysé et ce qu'ils pouvaient transposer dans leur pratique professionnelle.

En dernier lieu, il convient de revenir sur une des conclusions majeures de notre enquête menée auprès des formateurs et des stagiaires. Pour P. Perrenoud (1996), une formation à l'APP doit remplir trois conditions pour former les stagiaires à une posture réflexive : elle doit être pertinente, acceptée et intégrée. La « pertinence » a déjà été évoquée plus haut. Pour qu'elle soit « acceptée » encore faut-il que les stagiaires aient eu le choix d'y participer ou non. Pour les stagiaires interrogés, tous étaient obligés d'être présents aux séances de GFAPP. C'est vraiment l'écueil sur lequel bute cette question de légitimité de la formation à l'APP. De fait, elle n'est pas reconnue comme le signale, entre autres, Alex. Par ailleurs, le point de vue des formateurs interrogés rejoint celui de P. Perrenoud. Ils insistent tous sur le fait que l'analyse de pratiques ne peut avoir d'effets sur les praticiens que si ces derniers ont choisi de s'y engager totalement. Elle devrait être proposée, selon eux, sous forme d'options parmi d'autres travaillant le « savoir analyser » ses pratiques à travers des modalités pédagogiques variées (vidéo formation, l'autoconfrontation, les études de cas etc).

La dernière partie de la discussion vise à revenir sur la troisième hypothèse au sujet des décalages entre les intentions de formation et les attentes des stagiaires.

Tout d'abord, si tous reconnaissent le rôle joué par l'APP pour accompagner les stagiaires en début de carrière comme P.Roquet (2009) s'efforce de le montrer, il n'est pas le seul levier qui pourrait à la fois solliciter la réflexivité des stagiaires et les suivre au plus près de leurs besoins professionnels. Des auteurs (Perez-Roux, 2008) ont souligné le rôle en particulier des tuteurs pour assumer cette double fonction mais ils ne sont encore pas assez dans une posture réflexive (Altet, 2013), ce qui est confirmé par les dires des stagiaires interrogés.

D'autre part, la pré-enquête montre le souci des stagiaires de mieux appréhender la complexité du métier d'enseignant dans le secondaire et ainsi de favoriser l'apprentissage réussi des élèves, idée forte sur laquelle insiste d'ailleurs Claire. Cela passe selon eux par une prise en compte de la dimension psychologique et relationnelle plus grande, par la nécessité de réfléchir sur ses pratiques et par la découverte du travail en équipe. Autant d'objectifs de formation qui s'accordent parfaitement avec les finalités de l'APP. Toutefois, en situation de formation, un certain nombre de stagiaires en difficulté adoptent une « *posture de protection* » qui « *s'accompagne d'une faible implication dans les dispositifs de formation* » (Perez-Roux, 2012, p 146). Or, comme certains stagiaires et formateurs l'ont évoqué dans leur discours, les groupes d'APP représentent un risque d'exposer aux autres ses difficultés, « *la peur de dévoiler au groupe des zones de fragilités peut induire des stratégies de défense* » (ibidem, p 146). Ils constituent en même temps un péril pour la cohérence identitaire du stagiaire en forte tension entre continuité et changement, entre « *une définition de Soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent* » (Ibidem). Cet état de tension est parfois tel qu'il empêche le stagiaire concerné d'entrer dans une dynamique de changement comme l'ont signalé plusieurs formateurs. Cette « résistance » au changement n'a rien de spécifique aux enseignants du secondaire si l'on en croit les études menées sur les professeurs des écoles (Bordegat, 2006). L'auteur identifie trois cas de résistances rencontrés en formation de PE2 en analyse de pratiques comme nous l'avons exposé dans la partie 1-3 de notre approche théorique. Notre étude ne permet pas de tirer de conclusion argumentée qui irait dans ce sens même s'il est possible de repérer dans les discours de stagiaires et des formateurs interrogés au moins les deux premiers cas de figure. On peut retrouver dans le discours de Zoé l'idée que les séances de GFAPP lui ont été peu utiles car ses relations avec les élèves sont bonnes et, chez tous les autres stagiaires, que la présentation claire des contenus peut suffire.

Par contre, nos analyses convergent avec les quatre décalages entre intentions de formation et besoins des stagiaires théorisés par J.Desjardins (2013, p38) :

- Ils ont des difficultés à accepter les effets différés des actions de formation car ils attendent des réponses « toutes faites » d'adaptation aux imprévus de situations professionnelles rencontrées pendant leur année de stage.
- Ils ont des difficultés à identifier clairement les intentions de formation de ces dispositifs censés favoriser la réflexivité.
- L'injonction de réfléchir peut-être mal vécue à un moment de leur vie où se jouent des choses plus urgentes telles que la validation de leur concours.
- Les stagiaires exprimeraient surtout à travers ces formes de résistance un fort besoin de contextualisation c'est-à-dire d'allers-retours entre ce qu'ils vivent sur le terrain du stage et la théorie dispensée sur le lieu de formation.

Enfin, les propos suivants : « *si le boulot ne m'intéresse pas je ne vais pas forcément y réfléchir, sauf si j'y suis contraint ou forcé pour obtenir une certification* » (A4-8) nous renvoie à un autre décalage sur la motivation des stagiaires à s'engager dans le métier d'enseignant tel qu'il est défini officiellement. C'est ce que s'efforce d'élucider MF.Noel (2013) en explorant les résistances des stagiaires aux formations à visée réflexive à la lumière du concept de motivation.

Ainsi, la résistance, le manque d'engagement, voire le désintérêt, peut donc résulter du décalage entre les attentes de certains stagiaires et ce que proposent les dispositifs de formation jugés pertinents par les formateurs et par l'institution (Perez-Roux, 2012). C'est ce que les stagiaires ont pu exprimé en proposant, comme Alex et Paul, de rendre plus attractif un dispositif jugé austère ou, comme Zoé, de modifier les modalités de constitution des groupes.

CONCLUSION

A l'aube de cette recherche, j'étais partie du constat que le métier d'enseignant dans le secondaire peut-être tout à la fois une expérience professionnelle source d'épanouissement et de déploiement de soi et des autres, en particulier des élèves, mais aussi à l'origine de souffrances psychiques avec, dans certains cas, un renoncement. Entre ces deux états extrêmes que chaque professionnel peut être amené à vivre à un moment ou à un autre de sa carrière, beaucoup d'enseignants traversent des phases de doute et de remises en question. Elles correspondent souvent à un vécu professionnel difficile, face auquel, leurs seules compétences didactiques n'apportent pas toujours de réponses satisfaisantes. L'écho du florilège d'exclamations qui résonne dans les salles des professeurs traduit ce sentiment d'impuissance et d'échec larvé : « C'est la faute des élèves! Du système! Ils ne sont pas au niveau! Ils ne sont pas motivés! Pas intéressés! Pas à leur place dans cette classe! » et, pour les plus passéistes, « le niveau baisse, il n'y a rien à faire ! ». Ces constats basés sur de simples observations subjectives m'ont conduite à explorer des pistes de formation pour faire que l'orientation vers le métier d'enseignant soit et demeure un choix professionnel positif. Ma conviction est que la maîtrise des savoirs et le charisme du professeur d'une matière ne sont plus suffisants pour créer des situations d'apprentissage constructives pour les élèves et un climat relationnel serein dans la classe.

L'APP m'est apparue alors comme une démarche de formation qui pouvait aller dans ce sens. En travaillant sur des situations problématiques qui se posent aux enseignants, elle leur permettrait de quitter la position de celui/celle qui subit et de retrouver les moyens d'agir sur les événements. Parallèlement, je réalisais que l'institution était en train de penser un nouveau modèle d'enseignant à travers le référentiel de compétences (2010 puis 2013) capable d'exercer un métier dont les objectifs avaient complètement changé depuis les années 1990. Les IUFM ont été les relais de cette transformation de la professionnalité des enseignants du secondaire en développant en particulier des actions de formation à visée réflexive en lien avec l'expérience du stage professionnel.

Cependant, au-delà des généralités et de mes convictions personnelles, cette recherche m'a amené à m'interroger sur la manière dont les formateurs et les stagiaires enseignants en

formation initiale percevaient le rôle et les effets des ateliers d'APP. Une pré-enquête menée par S.Connac m'apportait déjà quelques éléments de réflexion. Puis, peu à peu, j'ai élargi le champ de l'analyse, en partant des considérations livrées par les huit acteurs interrogés, pour percevoir ce que leurs propos éclairaient sur leurs représentations du métier d'enseignant du secondaire. A partir de ce moment là, j'ai cheminé, souvent en tâtonnant dans l'obscurité de concepts complexes et nouveaux, autour de la professionnalisation et de la professionnalité des enseignants du secondaire, les deux étant inextricablement liés, soit qu'ils se nourrissent, soit qu'ils s'opposent l'un à l'autre car « *la transformation de la (des) professionnalité(s) ne se décrète pas* » (Guibert, 2013, p 64). Ayant fait le choix de croiser les regards des formateurs et des stagiaires, je réduisais de fait le corpus du nombre d'entretiens pour chaque groupe d'acteurs à quatre. Il s'avérait donc essentiel de conserver une certaine cohérence dans le corpus des stagiaires de façon à pouvoir repérer des récurrences et les situer dans une trajectoire professionnelle avec des caractéristiques communes. Cela m'a conduit à recentrer mon étude sur un groupe de stagiaires en particulier, celui des CAER qui, à la différence des étudiants sortant de l'Université, n'ont pas toujours suivi la formation en Master induite par la réforme de 2010 et encore moins le Master MEEF. L'intérêt d'étudier cette catégorie, en rapport avec une formation à visée réflexive comme le GFAPP, était de comprendre comment leur expérience, souvent de plusieurs années, pouvaient entrer en résonance avec une telle démarche de formation. Il s'agissait aussi d'introduire de la complexité dans l'analyse des résistances à l'APP puisque les stagiaires enseignants arrivent en formation avec des attentes et des parcours personnels et professionnels très diversifiés. Enfin, la démarche comparative entre formateurs et stagiaires CAER visaient à poser les cadres d'une réflexion plus large sur la manière dont les formations à visée réflexive peuvent être proposées dans le cadre des dispositifs de formation initiale d'enseignants, les dimensions partagées pouvant servir de points de repères pour envisager certaines modifications afin de favoriser l'adhésion des stagiaires à ce type de démarche.

Finalement, nous pouvons retenir quelques idées clés issues de cette recherche en réponse à la problématique « **dans quelle mesure la formation à l'APP est-elle un levier de professionnalisation et d'affirmation d'une nouvelle professionnalité enseignante?** ». Elles constituent également de possibles pistes de réflexion sur la manière de penser l'APP en formation initiale d'enseignants du secondaire.

Pour les formateurs comme pour les stagiaires interrogés, l'APP constitue bien un levier de professionnalisation car elle participe à la socialisation professionnelle en favorisant la collaboration entre stagiaires et le partage de valeurs et d'expériences liées au stage. De plus,

même si les stagiaires n'en sont pas tous d'accord, elle induit le travail sur une posture réflexive. Enfin, elle constitue un moyen d'accompagner les enseignants stagiaires dans leur entrée dans le métier.

Toutefois, les conditions dans lesquelles se déroulent les GFAPP génèrent des prises de position contradictoires sur le lien entre l'APP et la construction d'une nouvelle professionnalité des enseignants du secondaire. En effet, un nombre d'heures insuffisant, le caractère obligatoire des ateliers, le scepticisme des institutions, une prise en compte du niveau didactique insuffisante sont autant de freins à la réalisation des objectifs théoriques de l'APP. A cela s'ajoute une professionnalité des enseignants du secondaire encore fortement ancrée dans la tradition d'une maîtrise de savoirs de la discipline enseignée, entretenue jusqu'au concours. Pourtant sur le fond, les stagiaires CAER interrogés n'expriment pas, à l'exception de Zoé, de rejet et ce, malgré l'obligation qui leur avait été faite de participer aux GFAPP. Par leurs témoignages et, au-delà de l'assertion selon laquelle les enseignants du secondaire sont obnubilés par l'objet à enseigner, ils reflètent également le caractère protéiforme des professionnalités enseignantes. Il semblerait qu'une transition s'amorce entre professionnalité héritée centrée sur la maîtrise des savoirs à enseigner, dominante avant la Loi Haby, et celle d'une professionnalité espérée, plus soucieuse des modalités pédagogique et relationnelle à mettre en œuvre en situation d'enseignement. De fait, ils expriment leur intérêt pour toute démarche de formation qui interroge leurs choix pédagogiques et développe une forme d'intelligence des situations. Mais, ils se montrent aussi exigeants sur la façon dont sont conçues ces formations notamment pour aboutir à une « *théorisation de l'action* » (Charlier et al, 2013, p35). Ce n'est pas un hasard si cet aspect est central dans l'ouvrage récent d'Y.Fumat et R. Etienne (2014).

Enfin, toutes les conclusions de cette étude sont à prendre avec beaucoup de circonspection puisqu'elles sont conditionnées par des choix de recueil et de stratégies d'analyse des données mais aussi par la subjectivité de l'auteure, impliquée dans cette démarche de formation auprès d'autres stagiaires. Toutes les précautions méthodologiques, déjà mentionnées, ne garantissent pas la lucidité pendant toute la durée de ce travail. Ainsi, le fait d'avoir opté pour une démarche comparative entre les regards des formateurs et ceux des stagiaires nécessitait forcément de réduire le corpus de données et, par conséquent, le risque de généraliser à partir de quelques cas seulement. De plus, les réponses à la problématique ne sont valables que s'agissant des stagiaires CAER en formation initiale. Cela exclut de fait une très grande partie des enseignants recrutés sur concours externe.

Enfin, n'eut-il pas été plus judicieux d'interroger des formateurs ayant d'autres pratiques d'APP que celles proches du GEASE? Cette question se pose aussi d'ailleurs pour les stagiaires car il y a fort à parier que, derrière la finalité commune de développer la réflexivité des enseignants, d'autres modalités d'APP (Jeu de rôle, théâtre forum, journal de réflexivité etc), contenant de la démarche réflexive, aient eu un impact différent sur les formés.

Le degré de fiabilité de ce travail est donc relatif à ces biais de recherche, sans compter, le plus important d'entre eux, le temps imparti pour mener à bien cette enquête et son analyse jusqu'au bout. Au moment où je conclus ce travail, je ressens un profond sentiment d'incomplétude et de frustration lié à la conscience des lacunes nombreuses que celui-ci comporte tant sur le plan du recueil de données que de l'exploitation qui en a été faite. Il m'apparaît comme évident qu'il lui manque aussi une dimension conceptuelle qui serait peut-être née avec un temps de maturation un peu plus long. Je ressens paradoxalement le sentiment d'avoir vécu au cours de ce travail de recherche l'expérience du cheminement réflexif, tel qu'il est attendu dans la démarche d'APP, faite de questionnements et d'incertitudes, qui permet de découvrir des territoires nouveaux de la pensée, au carrefour entre enseigner, former et faire de la recherche.

« Le parfait voyageur ne sait où il va » Lao Tseu

BIBLIOGRAPHIE

- Alin, C. (2010). *La geste formation*. Paris : l'Harmattan.
- Altet, M. (2010, janvier). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en Education*, 8, 12-24.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013, sdr). *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.), *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances* (pp. 40-59). Bruxelles : De Boeck.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. *Formation permanente* (n°25-26).
- Baluteau, F. (2013). L'entretien pour comprendre. Ou comment articuler subjectivité et objectivité. Dans D. Groux (sdr), *Fabrique de la recherche en éducation* (pp. 93-121). Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J-M., & Galatanu, O. (2004). *Savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bodergat, J-Y. (2006). Dilemmes et ressources de l'accompagnement en formation initiale. *Recherche et Formation*, 51, 27-41.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Editions de minuit.
- Boutin, G. (2002). APP, de l'intention au changement. *Recherche et Formation*, 39, 27-39.
- Bourdoncle, R. (1994). Professionnalisation des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Charlier, E., Beckers, J., Biémar, S., & Boucenna, S. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E., Donnay, J. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. CRP Presses Universitaires de Namur.
- Cifali, M. (2012). <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/33137>. Consulté le 2014, sur <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

- Connac, S. (2013, Juin). *Les séances de GFAPP pour les enseignants stagiaires*. En ligne <http://www.youtube.com/watch?v=zjPemNzyCrE>. Consulté en novembre 2013.
- Cordié, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- De La Monneraye, Y. (1999). S'ouvrir à la parole entre enseignants. *Je est un autre*, 9. En ligne http://probo.free.fr/textes_amis/ouvrir_%20la_parole_ydlm.htm#_top
- De Peretti, A. (1996). Le groupe d'approfondissement professionnel. *Cahiers pédagogiques* (346), p. 45.
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.), *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances* (pp. 23-39). Bruxelles : De Boeck.
- Devos, C., & Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.), *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances* (pp. 230-247). Bruxelles : De Boeck.
- Dubar, C. (1998). Socialisation et construction identitaire. Dans J-C Ruano-Borbalan (Ed.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société* (pp. 135-141). Auxerre : Sciences Humaines.
- Etienne, R. & Fumat, Y (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Editeur : De Boeck.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 51, 89-104.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Fumat, Y., Vincens, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser des situations éducatives*. Paris : ESF.
- Gavard-Perret M-L, G. D. (2012). *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en Sciences des Gestion*. Pearson Education.
- Gavard-Perret, M-L., Helme-Guizon, A. (2012), Choisir parmi les techniques spécifiques d'analyse qualitative. Dans M-L. Gavard-Perret, D Gotteland, C.Haon, A.Jolibert (Eds), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion, Réussir son mémoire ou sa thèse*, Pearson, Montreuil, 247-279.
- Gravé, P. (2003, avril-mai). L'identité professionnelle des formateurs. *Sciences Humaines*, HS 40, pp. 38-41.
- Guibert, P. (2013). Socialisations professionnelles et résistances à la professionnalisation chez les enseignants du secondaire. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.), *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances* (pp. 61-78). Bruxelles : De Boeck.

- Jean, A. (2012). L'analyse des imprévus et des événements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique. Dans L. Paquay, M. Altet & P. Perrenoud (sdr.), La formation des enseignants : en quête de cohérence. Bruxelles : De Boeck.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, 41, 31-47.
- Le Bas, A. (2007). Didactique professionnelle, formation des enseignants et problématisation. *Recherches en Education*, 3, 109-124.
- Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Editions de l'Organisation.
- Legendre, M-F. (2013). Comment les résistances des étudiants aux théories de l'apprentissage et du développement peuvent-elles interpeller les formateurs? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.), Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances (pp. 174-190). Bruxelles : De Boeck.
- Lévine, J., & Moll, J. (2000). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris: ESF.
- Lipiansky, E. M. (2008). L'identité en psychologie. Dans M. Kaddouri, *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 35-49). Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Education Nationale (2010). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>
- Ministère de l'Education Nationale (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre ... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Négrell, M. (1996). Le groupe Balint. *Les cahiers pédagogiques* (346), pp. 48-49.
- Noël, M-F. (2013). Qu'est ce que résister? Une perspective motivationnelle. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.), Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances (pp. 213-228). Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006, février). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Perez-Roux, T. (2013). Les enseignants en formation à l'épreuve de la réflexivité : tensions, ajustements, évolutions. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.), Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances (pp. 115-134). Bruxelles : De Boeck.

- Perez-Roux, T. (2012). Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs. Dans J. Desjardins, *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 131-152). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2012, septembre). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 39-63.
- Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants? Enjeux des dispositifs d'analyse des pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 97-118.
- Perez-Roux, T. (2012). Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs. Dans J. Desjardins, *La formation des enseignants en quête de cohérence*. (pp. 131-152). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherche en Education*, 11, 39-54.
- Perez-Roux, T. (2008). Professionalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du Second degré. Dans R. Wittorski & S. Briquet-Duhazé, *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* (pp. p49-80). Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (sdr.), *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances* (pp. 81-93). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1996). L'analyse collective des pratiques peut-elle transformer les praticiens? *Actes de l'Université d'été « l'APP en vue du transfert des réussites »*. Paris : MEN.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyses de pratiques », un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Robo, P. (2003, 10 01). *Analyse de pratiques*. Consulté le 09 01 2010, sur site personnel de Patrick ROBO- <http://probo.free.fr>
- Roger, J. Y. (2007). *Refaire son métier, essai clinique de l'activité*. Ramonville: ERES.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Bordas.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement, une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, 62, 13-24.
- Salomé, J. (2004). *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*. Paris : Albin Michel.

- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir professionnel dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Tap, P. (1998) Marquer sa différence. Dans J-C Ruano-Borbalan (Ed.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société* (pp. 65-68). Auxerre : Sciences Humaines.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 101, 105-116.

ANNEXES

ANNEXE 1 : VERBATIM D'ENTRETIENS

Verbatim de l'entretien n°1 avec un formateur/chercheur en APP

Date : Mercredi 28 mai 2014 par téléphone

Durée : 45 minutes

A1-1	Avant notre entretien je peux vous dire que vous avez des compléments dans le livre qui va paraître au mois de juin donc si vous avez le temps de le lire avant, pour votre travail, avant de soutenir, je vous renvoie à ce livre et surtout à la conclusion qu'on a voulu longue et complète mais on peut le lire à l'envers si vous voulez, on peut le lire à l'envers on peut lire la conclusion lire les 7 exemples du chapitre 7 qui sont vraiment les résumés de tout notre travail de la décennie passé et puis ensuite si on, si on a jamais fait de GEASE, ensuite si on a jamais utilisé le modèle je rappelle le modèle c'est le fait le modèle pour analyser une situation bon c'est un modèle qui était déjà dans le livre aux éditions ESF (oui le précédent) que je précise c'est vraiment ce livre il permet de bien comprendre l'articulation du modèle et du GEASE ce qu'on fait pas toujours, alors ça donne des pistes pour travailler plus en profondeur alors je pense je pense que je vous ai un peu résumé et conseillé d'aller au livre mais euh maintenant on peut partir de votre demande sur les professeurs du secondaire . C'est vrai qu'on a eu beaucoup de public, assistant sociaux, personnels de santé, les GEASE sont intéressants pour de multiples professions mais c'est vrai qu'au fond ils ont enfin personnellement ils ont été d'abord utilisés pour les enseignants, et même pour les enseignants je dirais du secondaire en tout cas les gens en poste c'était des enseignants du secondaire, pas du primaire.
A1-2	On avait 2 choses, on avait- ça remonte loin je suis quelqu'un qui est à la retraite qui remonte avant les IUFM avant qu'existent les IUFM -alors on avait 2 choses : une formation pré professionnelle pour les étudiants où euh en un sens c'était des conditions exceptionnelles c'est-à-dire y'avait des GEASE encadrés par ceux qui étaient encore professeurs d'Ecole Normale à ce moment là y'avait un accord avec la Fac et lié à ces GEASE y'avait un cours en amphi et ça, ça change tout quand même par ce qu' au fond y'avait une manière d'articuler la pratique à des apports théoriques, c'est moi qui faisait le cours en amphi et c'est moi qui coordonnait les 15 GEASE qui étaient, disons 15 quelque chose comme ça, pour les étudiants donc ça c'était pré-professionnel, les étudiants n'avaient pas d'expérience d'enseignants donc ils rapportaient des situations éducatives qui étaient plutôt des situations d'élèves ou des situations de jeunes qui avaient encadré des groupes euh des groupes comment on appelle ça (colonies de vacances, des animations) voilà des animations diverses alors c'était euh justement ils n'avaient pas de pratique professionnelle et on était pas orienté vers des problèmes professionnels mais par ailleurs assez vite la seconde année on a eu un accord et c'est moi aussi qui était au cœur de tout ça avec le CPR, les Centres Pédagogiques Régionaux c'est peut-être ce que vous avez eu comme formation vous?
SG	Non, j'ai démarré avec les IUFM dans le cadre des accords Lang-Cloupet de 1993
A1-3	Donc c'était le début, avant c'était plus disons que les directeurs des CPR faisaient un peu leur cuisine eux mêmes voyez. Ils avaient des apports divers y'avait des conférences, y'avait ...donc y'avait des gens qui démarchaient, qui allaient les voir et qui disaient « moi je peux vous apporter quelque chose sur la voix » hein « pour parler, pour poser sa voix » , donc y'avait des choses diverses pas inintéressantes mais euh c'était un peu hétéroclite et les groupes de pratiques, d'analyses de pratiques, mais enfin on les appelait GEASE - je vous en parlerai après là - ils étaient formés avec nos formateurs c'était les mêmes qui

	faisaient l'encadrement des pré-pro qui faisaient l'encadrement des professeurs nouvellement capétiens alors c'est, le souvenir que j'en ai, c'était, c'est un peu lointain,
A1-4	m'enfin dire les quelques points qui à mon avis sont toujours les mêmes peut-être que j'extrapole mais il me semble que vous rencontrez les mêmes problèmes c'est que ces stagiaires étaient essentiellement soucieux de didactique donc les maths avant tout, la géographie avant tout et le reste on nous l'impose un peu ils voyaient pas vraiment en quoi ça allait les aider ils étaient nouveaux donc ils n'avaient pas encore eu de problèmes dans des classes et ils pensaient que ce transversal de la formation était un peu du luxe quoi donc il y avait une sorte de méfiance peut-être de principe sur ce qui leur paraissait dans les conférences et mêmes dans ces séances d'analyse de pratiques comme un peu du bavardages quoi!
A1-5	enfin on raconte sa vie c'était pas bien reçu de plus y'avait une contradiction qui a été euh évidente c'est que c'était obligatoire la première année et après on a rencontré ça aussi dans les IUFM hein et on doit pas rendre ces groupes obligatoires c'est pas possible alors elle (la contradiction) a été résolue assez vite parce que obligatoire euh ça l'a été partiellement dans la mesure où on a mis en regard d'autres options donc finalement c'était obligatoire si on le choisissait hein sinon si on pouvait prendre des options je me rappelle même plus ce qui était en regard c'était assez souvent choisi quand même bon ...
A1-6	...et quand c'était accepté euh la le 2ème problème qu'on rencontre assez vite c'est qu'il y a le souci de remédiation immédiate on le rencontre très vite et quand c'est un peu plus et quand on fait ces groupes un peu plus tard dans une formation professionnelle qui n'est pas initiale c'est peut-être encore plus fort comme problème « je vais raconter ce que j'ai vécu la semaine dernière qu'est-ce que vous pouvez me donner comme conseils? » il faut toujours essayer d'y répondre un peu parce que quelque fois c'est vraiment l'urgence et puis c'est le problème d'éviter de donner à croire qu'on est là pour ça c'est de maintenir le GEASE dans une sorte de Groupe d'Entraînement donc ça donne l'impression que ce que je viens d'énoncer est toujours le même problème avec le poids du contenu enseigné, des didactiques des disciplines et rapport avec les euh... l'enjeu des situations et illusion qu'on va répondre aussitôt à un problème énoncé euh finalement je crois qu'on a encore les mêmes problèmes si on a des groupes actuels
SG	J'ai une question le caractère optionnel des GEASE en formation m'interpelle car ce que j'ai connu dans les dispositifs de formation en font une obligation?
A1-7	C'est toujours obligatoire?
SG	Oui
A1-8	ah bon! moi je sais que, après j'ai un peu perdu de vue les Lycées, mais Mr X m'a dit que là vraiment vu que c'est le problème il faut vraiment que ce soit optionnel, ceux qui refusent alors j'ai vécu autre chose moi plutôt dans le primaire où dans des stages de formation pédagogique impulsés par les IEN et là obligatoire les gens venaient parce que leurs inspecteurs l'avaient proposé et exigé si je puis dire mais après ils avaient une attitude extrêmement passive, ils disaient rien, ils ricanaient, ils restaient en arrière, ce problème de l'obligation c'est qu'ils se sont pas engagés à parler, ils se sont pas engagés à analyser et donc euh il y a une sorte de fausse présence donc il me semble que là c'est un problème que l'on rencontre toujours.
SG	Est ce que vous feriez le parallèle avec la démarche de celui qui va entreprendre une psychothérapie ou une psychanalyse?
A1-9	Oui mais attention pas, pas, pas, c'est pas des...
SG	Dans la démarche de volontariat
A1-10	Oui, oui, il faut pas qu'il y ait c'est compliqué parce que parfois il y a une espèce de pression douce des autorités hiérarchiques, j'ai même connu, puisque c'est dans le même ordre d'idées ça peut vous intéresser, des stages impulsés par le Ministère concernant le personnel vraiment du Ministère pour qu'on sache ce qu'était ces analyses de pratiques. On

	a connu une session une fois à la Grande Motte avec des gens qui étaient là de manière imagée en costume 3 pièces qui étaient bien là, ils n'avaient pas pu refuser cette formation et à ce moment vous avez quelqu'un qui est là mais qui sort sans arrêt parce qu'il est très très occupé et quelqu'un d'important, il sort sans arrêt dehors pour téléphoner, voyez, c'est une façon d'être là sans être là quoi ! donc c'est au plus haut niveau que j'ai connu ça donc cette obligation à mon avis ça reste toujours un problème, bon euh on va pas parler que de ça ...
A1-11	il me semble que la 2ème réticence que j'ai enfin on va pas parler de réticence mais d'analyse vraiment questionnante c'est, on appelle ça analyse de pratiques alors que nous nous avons toujours toujours gardé le sigle analyse de situation alors est-ce que c'est la même chose? Selon vous est-ce que c'est la même chose à première vue?
SG	Ben l'APPil me semble est plus généraliste alors que « situation » est plus contextualisée à un moment donné dans un espace donné, peut-être que je me trompe mais euh qui correspondrait à ce qu'on fait en réalité dans ces GFAPP la pratique euh j'ai l'impression qu'elle peut se décliner en gestes professionnels génériques avec des invariants « l'entrée en classe » etc.
A1-12	Et donc bon bah ça peut s'inverser? Dans notre idée c'est plutôt l'inverse on maintient situation parce qu'au fond pratiques , pratiques nous semble suggérer qu'on reste centré sur un sujet qu'on part d'un sujet, d'une action à la 1ère personne si vous voulez et puis après qu'on aurait une réflexivité mais de quel type? Une réflexivité, plutôt la prise de conscience de ce qu'on fait, de soi alors que si on garde le sigle situation il nous semble que ça donne d'emblée l'idée que l'on part d'un contexte large et qu'on arrive au sujet, voyez c'est un peu à double entrée mais c'est quand même important de choisir l'un ou l'autre, nous, enfin surtout moi peut-être, je pense qu'il faut partir d'une situation globale qui pose une sorte de contexte, des conditions globales générales qui seront aussi des conditions d'action dans un groupe que d'action dans une institution et qui finalement seront, selon différentes perspectives, et on risque moins d'oublier que toute action est prise dans un contexte si on parle de situation.
SG	Est-ce que vous faites un lien direct avec la multiréférentialité?
A1-13	C'est ça et c'est ce qui fait que toute la 1ère partie du livre ça revient sur ce modèle qui fait qu'on oublie jamais que aussi bien l'élève que l'enseignant est pris dans un groupe et agit selon un rôle qui est ce lui qu'on lui impose dans une institution. Donc ça on le garde, on le souligne on y revient et je pense que c'est ce qui nous distingue d'ailleurs d'autres groupes d'analyse que vous connaissez par exemple Peretti, Balint, Blanchard-Laville, moi j'ai beaucoup travaillé les travaux de Blanchard -Laville les plus récents et dans la conclusion je souligne notre différence hein. Chez elle et, je dis pas que ce n'est pas passionnant, mais c'est accompagner les gens vers une meilleure professionnalité en dégageant je pense autant que faire se peut d'enjeux strictement personnels on revient vraiment sur le passé des gens et c'est une orientation psy et psychanalytique donc elle n'oublie pas la profession mais elle fait en sorte qu'on dégage qu'on comprenne dans quelle mesure la manière d'agir, on s'enlise parfois parce que, qu'on a un fonctionnement narcissique ou voyez des choses psy donc on pense aller vers quelque chose de plus maîtrisé mais c'est toujours au niveau psy...
A1-14	...au niveau psy alors que quand intervient dans ces groupes le problème des institutions elle renvoie elle dit « on peut pas tout faire » elle renvoie à quelqu'un d'autre elle ne le traite pas alors qu'il me semble que sont trop laissés de côté chez elle et chez d'autres les phénomènes de groupe et institutions donc, dans le livre, on souligne vraiment moi je reprends tout ça je définis les phénomènes de groupe et les rôles institutionnels donc nous travaillons nous pas vraiment, c'est pour ça que j'ai un peu réagis tout à l'heure, le...autrement dit dans le GEASE, y'a vraiment un travail sur soi qui se fait comme dans d'autres types de groupes il existe ce travail sur soi pourtant c'est pas une thérapie parce

	qu'au fond nous travaillons plutôt à la frontière entre identité personnelle et identité professionnelle c'est pas seulement sur les problèmes personnels des personnes ni simplement sur leur rôle mais à la frontière des deux alors ce euh c'est dans là, dans cette fameuse frontière qu'on va trouver les choses nouvelles, qu'on apporte le problème des petits groupes et le problème des institutions parce que dans un groupe restreint aussi dans le groupe où qui travaille en GEASE que dans des groupes réels professionnels, conseils de classe où groupes de ce type hein euh dans ces groupes surgissent le passé des individus, ce qui se joue en sourdine et qu' analyse très bien Blanchard-Laville mais aussi le Présent des institutions qui leur impose certains rôles et la variété de la manière de tenir leur rôle c'est là que tout se noue et se joue hein...
A1-15	... le récit de la situation nous présente souvent un moment de crise qui a provoqué une assez grande turbulence émotionnelle il s'agit à la fois d'une mise en question de soi, le plus souvent le plus intime- narcissisme, estime de soi etc. -mais aussi d'un raté du point de vue de l'Institution « à ce moment là j'ai pas fait ce qu'on voulait de moi ! » On le ressent comme une faute ou on le ressent comme une erreur, donc ce sont les identités professionnelles qui sont mises à mal dans chaque histoire alors c'est vrai par son orientation multiréférentielle le GEASE peut mieux saisir les différents niveaux, perspectives que préfère dire Ardoino et les différents registres théoriques qui permettent d'aborder ces perspectives
SG	Dans le cadre d'une formation initiale d'enseignants, quel dispositif de formation pourrait être appliqué?
A1-16	C'est vraiment ce qu'on vous a toujours dit hein euh mais on peut dire qu'on est obligé de se plier à ce qui arrive hein par ce qu' obligé de se plier à ...on fait vous fait venir pour initier au GEASE quand je vous parlais des représentants de l'administration centrale bon tout à l'heure, on avait 2 jours donc on faisait 2 GEASE, 1 jour de présentation et 2 ou 3 GEASE avec eux, quand on est devant des Directeurs, des Principaux je me souviens près de Marseille là-bas, bon ben on avait 1 journée hein... donc c'est toujours des contraintes, on peut faire quelque chose souvent tant bien que mal et plus ou moins satisfaisant pour nous selon la demande alors, on refuse rarement parce que ça nous permet par exemple à Marseille, MrX y est retourné..., il y a eu une autre demande voyez ? Si c'est un peu succinct, on espère faire mieux mais bon pour une formation normale de professeurs de secondaire on peut imaginer qu'il faudrait exiger 6 séances au moins
SG	Et après cela peut avoir un effet contre productif parce qu'il y a quand même une entrée dans cette démarche qui n'est pas naturelle chez les professionnels surtout les didacticiens j'allais dire...
A1-17	Oui euh bien sûr mais là les didacticiens on est dans le cas de figure où la formation a prévu d'accepter de faire du transversal non?
SG	Euh oui, actuellement les profs du secondaire font leur parcours sans aucun apport pédagogique et il rencontre les enseignements transversaux après l'obtention du concours pendant leur année de professionnalisation avec 3 modules de 3 heures répartis sur l'année pour le GFAPP
A1-18	Oui c'est pas beaucoup, c'est sûr que finalement et ça ça remonte à très longtemps euh l'idée de pré professionnalisation était plus progressive, plus en biseau y'avait l'idée qu'on commençait puis on s'orientait puis l'année suivante moi c'est la période que j'ai appréciée le mieux m'enfin il y a eu tellement de modalités différentes depuis euh que c'est globalement que ça pas été un progrès je pense ...
SG	Et à cette époque, y avait-il un travail de concertation avec d'autres formateurs plus centrés sur la didactique?
A1-19	Alors, on en était pas là, si vous voulez à la Fac euh y'avait tellement de cloisonnements entre les UFR et tellement peu d'intérêt des UFR elles-mêmes pour la formation des Maîtres dans certains cas, non, on en était pas là! de pouvoir travailler avec des

	didacticiens, y'en avait un par UFR, moi j'ai travaillé avec une collègue en Langues linguistique qui est très connue pour le Français Langues étrangères à Montpellier mais c'est l'exception quoi! c'est le côté amical non, non! c'était pas du tout mûr...
SG	Est-ce que ça paraît dans votre expérience comme un élément un peu isolé des dispositifs de formation d'enseignants?
A1-20	Ce que j'en pense c'est que c'est un idéal, dans la mesure où le GEASE pose qu'il s'intéresse pas seulement à la relation mais aussi à la relation à l'objet à enseigner euh le triangle y'a l'Elève, le Maître et le Savoir, il me semble que là intégrer des didacticiens qui voudraient justement d'abord se former eux mêmes, hein le problème c'est ça et former les étudiants en équipe ça serait beaucoup mieux, je le vois avec des didacticiens bien sûr dans l'avenir mais je crois pas qu'on en est là encore, c'est encore très cloisonné non?
SG	Oui, oui, oui je pose la question parce que justement je veux recueillir votre sentiment, je veux pas orienter euh
A1-21	Non il me semble c'est, c'est l'avenir, justement, on cherchera dans chaque situation ce qui lui vient d'un rapport personnel avec l'élève, ce qui vient de phénomènes de groupe, ce qui vient de, d'une exigence institutionnelle qu'on peut pas remplir et ce qui tient à l'objet, à la spécificité de l'objet enseigné
SG	Hmm, hmm
A1-22	Et si vous voulez dans les exemples qu'on donne dans le livre vous retrouverez bien tout ça, bien que je reconnaisse qu'on fasse nous pas tellement d'analyse de didactique mais on y est très sensible parce que peut-être notre formation aussi est plus généraliste il faudrait arriver à avoir des didacticiens qui ont fait des GEASE si vous voulez ...
SG	C'est un peu ce qui ...enfin moi je suis « didacticienne » en quelque sorte avec à la base une démarche d'entrée dans le métier par la didactique et c'est un petit peu ce que je découvre en entrant, en explorant depuis quelques années ces démarches d'APP c'est le sentiment dans les dispositifs institutionnels que ce sont des éléments isolés voilà!
A1-23	Oui, oui, oui, vous avez raison et je dirais même que même nous qui sommes multiréférentiels qui n'oublions dans le schéma...dans finalement nos cas vous verrez y'a quand même... y'a a pas forcément de dominance d'objet à enseigner et didactique dans les cas qu'on a pris et puis je dirais même que le, la source multiréférentielle qu'est Arduino dans un chapitre du centre du livre, un chapitre de réflexion sur nos origines et nos concepts, y'a un retour sur Arduino, je pense que le défaut, le manque, l'imperfection originaire c'est que lui s'intéressait à plusieurs niveaux pour la multiréférentialité mais qu'y'avait pas vraiment la didactique dans la mesure où il réfléchissait pas à partir d'un (non dit), il présente une classe mais dans la classe c'est comme si il n'y avait pas l'objectif final de l'enseignement qui est enseigner quelque chose voyez ça n'intervient pas vraiment chez lui
A1-24	et c'est ce que j'ai essayé de corriger à un moment mais mes schémas n'étaient pas non plus très satisfaisants et finalement là je propose une arène on peut en faire ce (non dit) qui introduit plus le Savoir cela dit ce serait vraiment aux didacticiens de l'approprier d'abord et de le pratiquer, de l'explorer dans la réalité ce que ça donne. J'avoue qu'on est peut-être à mi-chemin si vous voulez un programme pour l'avenir je vous ouvre des perspectives c'est faire en sorte que dans les équipes on ait, on travaille mieux avec des professeurs de divers origines comme vous et que -parce que finalement quand c'est né dans les Ecoles normales, ces GEASE, les professeurs n'étaient pas des didacticiens ils étaient tous professeurs de psychopédagogie donc vous voyez le trajet là! La psychopédagogie, c'était les élèves et la didactique c'était le secondaire et là, finalement, c'est dès l'origine et qui ne se sont pas encore rejoints je pense que le programme pour l'avenir c'est qu'institutionnellement il y ait plus d'articulations, de liens entre les personnes dans la formation elle-même et puis que la réflexion, que la pratique l'ancre dans les mœurs si vous voulez...

SG	Si on le relie à des réalités de l'Ecole d'aujourd'hui notamment le Lycée qui est de moins en moins sélectif faut voir la réalité telle qu'elle est, si vous deviez exprimer des objectifs en termes de formation des enseignants mais aussi d'amélioration du système parce que les conflits c'est tous les jours, les tensions avec les parents qui font des projections pour leurs enfants dans un contexte de crise et puis la réalité de la formation des enseignants souvent réduite à transmettre leurs savoirs dans leur champ disciplinaire, comment vous placeriez, vous donneriez des objectifs à l'APP?
A1-25	Oui vous pensez que le système est de plus en plus lourd à gérer et à bouger et que les conflits sont encore plus nombreux et que il me semble que justement la solution c'est peut-être ce que nous apportons c'est-à-dire la didactique seule permet pas de régler ça alors que nos analyses de situations ça peut être aussi un conflit avec un parent d'élève les enseignants en tout cas, je dis pas de je prétends qu'on puisse, y' a des choses de fond, faut pas être naïf! Par exemple pour donner des forces à un enseignant, pour l'aider à comprendre ce qui se passe je pense que c'est plus intéressant que même l'analyse des groupes qui paraissent assez voisins voyez et qui posent pas ces problèmes des conflits avec les parents d'élèves tandis que chez nous on peut vraiment le poser
SG	Oui à ma connaissance aujourd'hui, moi j'ai cherché l'existence de groupes d'APP quelque soit les modalités et j'en ai pas trouvé...
A1-26	Moi j'avais l'impression, le souci même, de mieux répondre à une demande en introduisant le mot « conflit » dans le livre, dans le titre du livre voyez ? et puis finalement non, ça s'appellera, alors justement on fait pas ce qu'on veut ça s'appellera justement « pratiques », pratiques parce que c'est ce qu'on dit actuellement, ça c'est l'imposition de la de l'Edition, de l'Editeur et moi je montre à l'intérieur que j'aime mieux « situation » si vous voulez, vous voyez ça existe les contradictions comme ça mais ...j'avais même envie de « conflit » au départ en tout cas on part d'un conflit saisissant pour un exemple qui va être un peu premier, un principe, princeps, qui est l'analyse du trichloréthylène et à partir de cet exemple on essaie de comprendre l'évolution d'un conflit hein donc à mon avis c'est pas seulement le rapport pédagogique maître -élève c'est aussi avec toute autre personne de l'Institution ou proche de l'Institution comme les parents qu'on peut pas vraiment ...y'a des exemples là aussi y'a Geneviève et les parents d'élèves, on est dans le concret, à mon avis c'est un livre intéressant aussi pour tous les exemples qu'il donne mais euh je vais pas vous dire que ça ça changera l'état du système scolaire, je suis pas aussi naïve (rires étouffés de ma part)
A1-27	Peut être dans nos travaux ce qui pour préciser notre apport nouveau, donc je vous ai dit on ne travaille pas seulement sur les problèmes personnels mais sur l'identité professionnelle, ça il me semble que c'est intéressant et puis pour comprendre ce qu'il y aura de plus précis c'est vraiment on se pose la question de savoir comment on passe de situations singulières à d'autres situations, pour monter en généralités si vous voulez parce que toujours ce qu'on nous reproche les personnes qui ont parlé elles sont soulagées, un certain soulagement psychique euh et puis il faut arriver à avoir un certain nombre de séances pour qu'il n' y ait pas seulement ce premier apport mais qu'on construit une compétence à analyser mais en plus vraiment on cherche comment cette compétence à analyser pourra faire face à des situations futures c'est le passage d'une situation singulière à une généralité qui est une question difficile qui est abordée et à la fin de chaque cas présenté, nos 7 cas du chapitre 7, on a des pistes de réflexion pour la formation et l'action donc on passe de ce GEASE rapporté, de ce méta -GEASE qui l'analyse lui aussi, transcrit, à quelque chose d'autre qui est une piste de réflexion concernant l'action donc on montre comment on peut avoir des classes de situations ou des... une sorte de généralité des processus si vous voulez, là on explique ça c'est ça qui est un peu nouveau
SG	Et là je sens un peu de l'approche didactique professionnelle qui est venue euh ...
A1-28	Voilà là vous pouvez faire le pont là il me semble qu'on peut faire le pont et là je pense

	vraiment qu'il y a des gens qui nous suivront qui perpétueront nos idées et qui essaieront de faire cet accrochage plus nettement
SG	Ben d'autant plus ça m'évoque quelque chose qu'en formation initiale quand on a très très peu d'heures d'intervention en APP, tout d'abord les stagiaires recherchent un effet de « recettes » pour l'action mais ça c'est pas forcément le plus courant, recherche une capacité à repérer l'invariant qui leur permettra d'anticiper des situations qu'ils n'ont peut être pas encore rencontré aujourd'hui mais qu'ils seront amenés à rencontrer
A1-29	...amener à rencontrer voilà on est à mi-chemin là
SG	et là on est vraiment sur le sentiment qu'il se professionnalise parce que c'est pas juste vider son sac à un moment donné par rapport à une situation donnée...
A1-30	C'est apprendre à faire face à une situation future...
SG	C'est s'outiller...
A1-31	Oui, oui, c'est ça, c'est ça et je pense et là y'a d'autres personnes qui travaillent, à Montpellier y'avait Richard il travaillait beaucoup avec euh Alain Jean et puis en français là, le début de l'heure de classe, S L oui mais c'est une femme elle va prendre sa retraite et va avoir un successeur
A1-32	Voilà ça a existé, l'idée générale c'est qu'il faut que ça existe enfin si voulez à titre personnel et quand vous aurez lu le livre ou une partie, parce qu'il est assez long, c'est assez costaud et je vous redit on n'est pas obligé de tout lire hein on explique au début que par exemples les chapitres réflexifs les diverses orientations des théoriciens on peut les lire après ou on si vraiment on a déjà bien fait des GEASE et bien posséder la technique GEASE et à lire à plusieurs niveaux si vous voulez ce livre par exemple j'ai écrit des choses en pensant à Monsieur R hein sur des choses où on serait pas tout à fait d'accord or ça ça peut venir après tandis que ce que je vous ai recommandé la conclusion et puis ce que je viens de vous dire sur l'orientation meilleure vers les didactiques ça euh on peut en parler si vous voulez quand vous aurez lu le livre et vous pouvez me rappeler fin août
SG	Ben écoutez volontiers je ne manquerais pas de vous tenir au courant de l'avancée de mes travaux puisque je m'y suis engagée auprès de toutes les personnes ayant contribué à ce travail de recherche
A1-33	La didactique de l'Histoire vous êtes bonne, vous vous êtes bien documentée?
SG	J'ai passé l'Agrégation en 2008...mais depuis j'ai changé mon fusil d'épaule...
A1-34	Ah oui d'accord ça m'intéressait la didactique de l'Histoire j'étais avant tout professeur de philo et alors en philo ils s'intéressent pas du tout du tout à la didactique, à part Michel Tozzi (la didactique du philosophe en 1996) vous n'en trouverez pas mais du coup je m'intéressais aussi aux autres disciplines bon je connais Jourdan personnellement même en didactique d'Histoire j'avais trouvé que c'était passionnant même
SG	Non, non, c'est difficile de mener tout de front, je suis dans une phase d'explorer du champ transversal de l'enseignement alors que la formation en Hist-Géo, en Lettres, en Philo reste très didactique
A1-35	Aussi mais à mon avis les gens en ont de plus en plus besoin au bout de 2 ou 3 ans d'enseignement, ils cherchent autre chose
SG	ce n'est pas ce que j'observe sur le terrain de mon Établissement : peu de départ en formation et toujours le même 1/3 qui part en formation et très rarement des demandes de formation transversale. les ministères successifs ne nous aident pas trop ...
A1-36	puisque à fois il faut porter ses efforts sur ce qu'il y a de nouveau à enseigner, je crois aussi que le plus grand mal français c'est cette valse des réformes on n'a même pas le temps de voir ce qui peut marcher et ça y est et Peillon est parti, il était compétent...ça génère du scepticisme : « ça ne m'intéresse tout ce qui passe au-dessus là -bas! » euh on creuse son expérience et puis on a besoin de stabilité c'est sûr..
SG	C'est ce que j'allais dire pour réfléchir sur sa pratique il faut avoir des ancrages car l'APP génère une déstabilisation par la mise à distance qu'elle occasionne et c'est un élément de

	déstabilisation supplémentaire parce qu'il y a déjà suffisamment
A1-37	Ou alors il faudrait le présenter autrement parce que c'est un élément de déstabilisation pour donner plus de, je disais tout à l'heure, de force il me semble quand même que ça peut stabiliser aussi
SG	Moi les retours d'enquête sur le GFAPP en Formation initiale d'enseignants, le bilan il est très positif donc ça veut dire qu'il y a des attentes, qu'il n'y a pas que des résistances d'enseignants du secondaire, de beaucoup de professionnels en reconversion vers l'enseignement, j'ai senti une vraie adhésion à la démarche, pas d'emblée...
A1-38	Oui ils savent pas trop, il y a tous les risques possibles, « qu'est ce que je viens faire là, on va me faire trop parler » y'a des fantasmes aussi ...Y'a tout ce qui s'interpose là dès que une dizaine de personnes sont réunies là euh ils ont une crainte c'est sûr.
SG	Bon merci beaucoup c'est un plaisir pour moi que vous ayez accepté de partager avec moi la richesse de votre expérience et de vos réflexions avant de prolonger par la lecture de votre livre....

Verbatim entretien n°2 d'un formateur en Analyses de Pratiques

Date : 9 mai 2014 par téléphone

Durée : 32 minutes

SG	Est-ce que vous pouvez me parler sur ce que représente pour vous dans la formation des enseignants l'APP et quelles sont vos représentations du métier d'enseignant notamment dans le secondaire qui est le public auprès duquel vous intervenez en tout cas cette année?
A2-1	Cette année voilà...je n'interviens pas qu'avec des enseignants du secondaire puisque j'ai aussi des professeurs des écoles stagiaires en situation en attente d'être validés donc porteurs de certaines craintes, porteurs de certaines angoisses et pour ce qui est de mon expérience c'est la 1ère fois que je pratique avec des gens de Collège par exemple moi ça m'a personnellement beaucoup apporté parce que j'ai découvert des gens très différents des gens du 1er degré au niveau de leur formation initiale c'est des gens qui sont parfois beaucoup mieux diplômés avec des Masters 2, voire des diplômes plus importants mais qui n'ont pas du tout été formés à ce qu'est la relation pédagogique par exemple ce que c'est une situation éducative, et qu'est une relation conflictuelle donc je me suis sentie tout d'un coup très très utile cette année en particulier, voilà.
SG :	Sur les modalités de la réflexivité qu'est-ce que vous avez mis en place, qu'avez-vous réajusté éventuellement?
A2-2	Alors j'ai rien changé par rapport à ce que je pratique avec les différentes phases euh d'intervention dans le groupe j'ai redis redit les mêmes contraintes mais j'ai surtout insisté parce qu'il m'a semblé que c'était ce qui était le plus difficile sur ce que c'est qu'être présent et sur ce que c'est qu'écouter l'autre parce que je leur ai bien montré les enjeux d'un tel groupe de réflexion c'est-à-dire construire ensemble un savoir à partir d'une expérience <i>vivante</i> mais que on était quand même tenu quand on acceptait de faire parti de ce groupe d'être dans tous les principes que j'énonce c'est-à-dire en particulier la bienveillance et surtout être très présent et écouter l'Autre. Ils avaient au départ beaucoup l'impression que ce que l'Autre énonçait comme situation ils la connaissaient déjà ils savaient d'avance la réponse, ils savaient que là on pouvait rien faire que là on euh ils avaient quand même beaucoup beaucoup

	d'aprioris et j'ai compris que mon principal travail était d'abord de les faire entrer dans une démarche d'écoute de l'Autre et surtout d'écoute active et de les amener à poser des questions même s'ils avaient envie tout d'un coup d'être déjà dans l'émission d'hypothèses voire de résolution du problème donc c'était que se situait à mon avis la difficulté de mon travail de départ.
SG	Est-ce que ça vous est apparu comme propre à ce public là ou est ce que ce sont des obstacles que vous rencontrez avec des publics du 1er degré ou d'autres publics professionnels?
A2-3	Alors je le rencontre avec d'autres publics mais les enseignants du collège, la 1ère, le 1er laissé aller dans le groupe, la 1ère parole libre ça été « bon voilà j'ai une situation j'ai un élève qui n'a rien à faire dans cette classe » alors que les gens de l'école primaire ont beaucoup plus entendu dans la formation le discours sur l'école inclusive ou qu'est ce que c'était un élève en difficulté ou qu'en fonction de la loi de 2005 on se devait d'être à l'écoute auprès de ceux qui a priori ont le plus de difficultés alors que les gens du collège ont pas tellement dans leur Formation entendu ce type de discours d'ouverture aux besoins éducatifs particuliers, ils sont plus dans « ben qu'est ce qu'on fait quand on a des gamins qui sont pas à leur place ? » voilà et le départ était un rejet, les amener peut-être à accepter d'aller dans le questionnement « qui sont ces élèves que nous accueillons ? » au lieu de dire « ils sont pas pour nous ! », apprenons à les connaître, il m'a semblé que c'était cette année le but aussi de mon travail dans ce groupe- là. Je ne sais pas si je suis claire.
SG	Parfaitement clair. Et justement il n'y a que 3 séances, c'est court, est ce que vous avez constaté une évolution des changements de postures au fil des séances?
A2-4	Alors c'est un peu rapide pour dire qu'il y a des changements de posture mais par contre j'ai senti des regards qui et des déplacements de regard je leur d'abord dit que travailler comme ça en groupe ça nous faisait grandir ça nous faisait devenir plus professionnel y'en a quand même qui ont senti que ça pouvait les faire évoluer dans leurs pratiques donc ça a fait tomber certaines de leurs peurs et y'en a qui ont senti qu'ils allaient vers un autre développement de leur professionnalisation mais le déplacement il est pas flagrant quand même mais j'ai senti dans les questions qu'il y avait un réel intérêt sur « qu'est ce qui se passe dans la tête d'un élève en difficulté » alors qu'avant c'était pas chercher ce qui se passe c'était dire qu'est ce qu'on en fait quoi? il est pas à sa place qu'est ce qu'on en fait? parce que y'en a quand même qui disait que sur un groupe de classe de 30 ils en sentaient une quinzaine presque à dire qu'ils n'étaient pas à cette place en 6ème ou en 3ème donc ça c'est quelque chose qui a évolué euhm en particulier chez deux d'entre eux qui avaient l'air beaucoup plus sensible au niveau de l'écoute, qui étaient beaucoup plus impliqués ne serait-ce que dans leur position ou la posture corporelle qui allait se pencher en avant quand un autre parlait alors qu'au début j'avais senti pendant le 1er groupe tout le monde un peu allongé sur sa chaise en arrière avec des beaucoup de préjugés par ce qu'ils avaient déjà vécu à l'université une séance qui ne les avait pas du tout interpellée ils s'étaient senti un peu au tribunal, ils s'étaient senti un peu dans un groupe de paroles psy donc voilà ils se sont petit à petit détendus quand ils ont senti qu'on allait vers « qu'est ce qui peut nous aider à mieux faire notre métier? » « comment écouter les autres parler du même métier que celui qu'on est entrain de pratiquer? ça peut nous aider à faire mieux le nôtre personnellement » ça oui, ça je l'ai senti ce déplacement là
SG	Vous évoquez les peurs, est-ce que vous avez senti qu'elles s'exprimaient, qu'elles se mettaient en mots?
A2-5	Oui, oui, oui par ce que dire cet élève il n'a rien à faire dans ma classe c'est dire aussi qu'est ce que je peux faire avec lui donc euh après ils ont pensé que l'écoute

	des autres pouvait les amener à entendre, comment dire, à trouver des recettes, c'est-à-dire que, c'est vulgaire de parler de recettes mais des savoir-faire des « voilà moi j'en ai eu un comme toi et ben moi j'ai réussi à l'accrocher avec telle ou telle pratique avec tel dialogue pédagogique, l'écoute des autres je pense dès la 3ème semaine que la situation dans tel collège elle est pas forcément la même dans le leur et qu'il y a une autre manière de l'appréhender suivant l'avis de l'équipe dans laquelle on évolue aussi donc ils ont compris que s'exprimer dans une équipe ça pouvait être aussi porteur de nouvelles ouvertures et de nouvelles pratiques alors qu'ils pensaient en arrivant, y'en a beaucoup qui disaient « oui mais la salle des profs ça sert à rien car y'a les vieux qui disent moi je sais et les jeunes qui disent « et bé de toute façon vous y êtes arrivés j'y arriverai aussi ! » , voilà.
SG	Et les finalités de l'APP, vous avez senti qu'il fallait les réajuster par rapport à ce public de stagiaires?
A2-6	Avec eux mon but principal quand je les ai entendu à partir de leur présentation. Moi je leur demande d'abord une présentation professionnelle : présentez-vous, dites quel professionnel vous êtes, dans quel groupe? dans quel genre d'équipe? quel genre de collège? Avec quelles difficultés? dans quel contexte socio-éducatif, géographique vous évoluez? donc je les oblige un peu à parler d'eux en tant que professionnel bien situé dans leur collège ou leur lieu de vie et après je leur, les amène à comprendre que ici ils vont essayer de construire à partir d'une expérience exprimée par l'un deux à construire d'autres gestes professionnels pour les aider à mieux vivre ce métier euh à mieux accompagner et à mieux comprendre ce qui leur pose des difficultés voilà par contre je leur dis que tout ça ça a des exigences et là je pose bien le cadre surtout en particulier leur dire que j'attends d'eux qu'ils soient très très présents j'essaie moi de les motiver au maximum, y'en a qui ne viennent pas avec des ailes avec des sabots de plomb , on leur a imposé, à quoi ça sert? déjà on le vit en équipe et ça sert à rien donc voilà!
SG	Des résistances ou des obstacles dans le groupe?
A2-7	Oui, je les ai senti et par contre l'idée d'un développement elle leur est, le besoin de développement, il me semble qu'elle leur est pourtant commune. voilà
SG	C'est particulier à ce public de collège?
A2-8	Moi je l'ai beaucoup plus ressenti en collège, la peur le rejet de la difficulté et l'obstacle qu'elle représente la peur d'apprendre de la part des élèves ou la peur d'enseigner leur part à eux tout ça je l'ai bien ressenti peut-être plus que dans un groupe euh de 1er degré disons quelque ce n'est pas le 1er degré c'est pas tout à fait le même niveau de peur alors le 1er degré leurs peur elles sont plutôt dans « quelles sont les pratiques courantes pour aider un élève en difficulté? » ils recherchent plus des recettes alors que la peur dans le 2nd degré c'est « oh la, la je vais pas réussir à tenir ma classe » « je vais perdre la face devant mes collègues en salle des profs s'il y a eu du bazar dans ma salle » il me semble qu'elles sont beaucoup plus liées à des problèmes euh plus ardues en collège que sont la difficulté d'un enfant qui est en pleine adolescence , ils ont des craintes par rapport à est ce que je vais les comprendre, est-ce que je vais pouvoir accompagner, il me semble que c'est plus facile avec la petite enfance c'est ce que je leur entend dire que avec un public de collège voilà, la peur aussi de mal connaître le public qu'ils sont en face d'eux parce que moins formés voilà
A2-9	Exactement, ça aussi il le formule
SG	J'ai oublié de vous demander quel est votre parcours de formatrice en analyses de pratiques?
A2-10	Je suis venue à l'APP au départ parce que j'ai participé il y a une dizaine d'années à des groupes ACSAS, vous connaissez, (pas du tout) les groupes de soutien eu

	soutien qui ont été lancés par Jacques Lévine (d'accord oui) voilà avec une dominante un peu plus psychanalytique voilà hein, et puis après je me suis formée avec Richard Etienne et Yveline Fumat dans des groupes de supervision à d'AP sur une année à Paul Valéry et puis à Paris à l'ISFEC et puis j'ai pas mal lu j'ai essayé d'être, c'est quelque chose que j'ai découvert dans les groupes ACSAS, ce besoin, pas seulement le besoin de parler mais le besoin d'entendre les autres parler de leur pratique et moi en tant que chef d'établissement c'est un métier où on est très seul et où quand on se retrouve en équipe pour faire la part des choses je trouve que c'est très important d'avoir un groupe extérieur à son équipe extérieur à son milieu de d'exercice pour évoquer des situations en dehors de tout affectif de tout lien d'équipe, j'avais déjà pratiqué pendant 6 ans le groupe ACSAS et le groupe Balint enseignant
SG	En fait, votre parcours de formation initiale c'est ?
A2-11	J'ai un diplôme en Sciences de l'Education de 1992, c'est pas d'aujourd'hui, justement avec Richard Etienne et Y Fumat qui étaient à l'origine quand même du développement de ces groupes d'Entraînement à l'Analyse des Pratiques, c'est là que je l'ai découvert.
SG	C'est pas toujours évident de trouver des groupes euh dans lesquels pratiquer en dehors des interventions en formation...
A2-12	Exactement, mais bon moi c'est ce que m'ont apporté les groupes d'ACSAS j'ai assisté moi à Paris à 2 groupes de 3h avec Jacques Lévine donc avec sa supervision psychanalytique et j'avoue que là j'avais été assez intéressée d'abord par le charisme de la personne même s'il était très âgé à l'époque mais par son ouverture et à la dimension que ça donnait aux gestes professionnels voilà
SG	C'était dans le cadre du monde enseignant?
A2-13	Alors il y avait beaucoup de gens qui venaient du monde enseignant, du milieu collège et lycée euh des thérapeutes, des médecins aussi, des infirmiers psychiatriques donc c'était très ouvert, très ouvert
SG	Oui parce que moi j'ai pas du tout été formée dans ce giron là, on va dire que c'était plus classique de parcours de formateur et plutôt des méthodes type GEASE
A2-14	Oui oui oui, je connais P.ROBO j'ai lu des choses mais ça m'aurait intéressé aussi de participer à quelque chose avec lui
SG	Quand on travaille selon la démarche Lévine et qu'on n'est pas soi-même formé à la psychologie clinique ou à la psychanalyse comment on gère ça?
A2-14	Non! alors ça je m'en suis détachée de ça, je l'ai travaillé à titre personnel dans mon engagement personnel professionnel mais dans les groupes que j'anime je ne m'en sers pas du tout, quelque fois j'y fais référence quand je sens qu'il y a beaucoup d'affects et que j'ai besoin de cettece que dans les groupes ACSAS on appelle les gens qui viennent là dans une grande souffrance parce que ils sont mal à l'aise dans l'équipe, parce qu'ils vivent un conflit, on appelle ça « déposé dans le sac poubelle » dans les groupes ACSAS mais c'est pas du tout des termes que j'emploie, on est ici pour entendre aussi ce qui fait mal mais on est là aussi pour le mettre à distance parce que dans l'analyse on laisse sortir l'affectif mais on essaie quand même d'être comment dire très très détaché et beaucoup plus technique dans l'approche et elle est pas du tout psychanalytique moi j'ai pas du tout la prétention d'avoir cette formation là je ne l'ai pas je ne l'aurai jamais et je ne m'en sers pas
SG	Cela ne vous a pas donné l'envie d'entamer un parcours en psycho?
A2-15	Si ça m'avait donné envie mais 25 années de Direction d'école dont la dernière très très lourde je pouvais pas tout faire, je pouvais pas tout faire, pendant 16 ans à la tête de Ste G, une équipe de 20 personnes, du personnel voilà non non, c'était un boulot à plein temps Chef d'établissement mais je le regrette aujourd'hui, je le

	regrette car c'était ça qui m'attirait bien plus que la Direction quand on est dans l'engrenage, on y est, on continue, c'est une forme d'engagement aussi mais je crois que la forme d'engagement avec des groupes de réflexion et les groupes d'analyse elle m'aurait passionnée mais bon j'ai 63 ans cette année alors...
SG	Cela fait écho, ce sont des carrefours de choix, de quoi j'ai vraiment envie comme identité professionnelle...?
A2-16	Et oui, c'est pas évident mais je me suis sentie vraiment très utile et cette formation là elle m'a appris beaucoup de choses dans la manière de manager une équipe même si j'ai pas réussi on réussit jamais vraiment à 100% à favoriser un vrai travail d'équipe parce que je pense qu'il y a quelque chose de l'ordre de l'utopie arriver à communiquer sans préjugé, sans jugement, avec bienveillance mais quand même si vous voulez l'apprentissage de cette bienveillance, bien veiller à ce que tout se passe bien ça m'a quand même beaucoup apporté dans mon quotidien de chef d'Établissement, oui
SG	J'avais envie de recueillir vos impressions sur la manière dont l'APP est inscrite dans les parcours de formation d'enseignants.
A2-17	J'ai très peu communiqué et je le déplore moi j'avais dit à PS que ce serait bien qu'on fasse le point après et puis il a pas le temps, c'est compliqué, c'est compliqué après de se retrouver, moi j'ai communiqué avec S parce qu'il a fait, S parce que l'an dernier j'ai fait la même chose avec lui qu'avec vous par téléphone même si pour moi c'est un peu difficile j'aime beaucoup la communication, j'ai peur toujours de ne pas répondre à ce qu'on me demande mais j'ai eu l'occasion avec S de parler, avec C, avec B, mais pas avec des praticiens, pas avec des gens de terrain qui font la même chose que moi sauf dans ces groupes de supervision à Paul Valéry euh là j'avais rencontré Paul je sais plus
A2-18	...Qui pratique dans le cadre de l'IRTS voilà auprès des travailleurs sociaux, je lui avais demandé par ce que mes collègues étaient très intéressés parce que je faisais à l'extérieur mais elles me disaient toujours mais pourquoi tu le fais pas avec nous je leur ai expliqué pourquoi je ne pouvais pas le faire mais comme ça les intéressait j'ai demandé à P avec qui j'avais vécu cette année de supervision avec R d'intervenir sur mon établissement donc il était venu avec 2 personnes extérieures à l'Établissement et 4 de mon équipe donc on avait mis quelque chose en place comme ça sur l'école avec pour principe 1er qu'ils ne communiquent pas avec moi sur ce qui s'était dit et sur ce qui s'était passé mais par contre on parlait de la façon dont il mettait en place les 4 phases de l'analyse, il était assez différent de moi dans son approche, mes collègues me disaient « ah, on parle pas que d'école on élargit » j'ai jamais trop su exactement, elles elles étaient ravies, elles me disaient que ça leur apportait beaucoup dans leurs pratiques, qu'elles se sentaient en développement, voilà mais avec P Alain on aurait pu prendre plus de temps on le disait mais le temps c'est ça le plus difficile à trouver pour les formateurs et pour lui qui venait quand même bénévolement dans le cadre d'une recherche qu'il menait mais il venait animer 3h de groupe par mois dans mon école comme ça bénévolement mais échanger sur ce qui s'était passé c'était un petit peu difficile par ce que il y avait la confidentialité
SG	Et dans le parcours des profs de secondaire?
A2-19	Moi, j'aime mieux les groupes de volontaires, des gens qui disent je viens voir, j'ai envie de devenir plus professionnel, moi j'ai envie de savoir ce qui se passe dans la tête d'un élève en difficulté j'ai envie de savoir ce que c'est le travail d'équipe et comment les groupes d'Entraînement à l'Analyse peuvent nous y aider, il me semble que la démarche volontaire est quand même plus porteuse par ce que j'ai quand même eu des gens qui me disait avec les bras croisés « bon bé nous est ce qu'on peut juste être là en observateurs? » mais en observateur je sentais presque une hostilité et

	ça pour moi c'est une difficulté de passer au-delà de cet a priori défavorable donc moi je suis pour des groupes d'analyse avec des gens volontaires qui acceptent de s'engager parce que, quand y'a pas d'engagement, je trouve que le groupe fonctionne moins bien, voilà!
SG	Il y a la nécessité d'une posture d'ouverture...
A2-20	Oui, et l'écoute active c'est vraiment quelque chose qu'ils ne voulaient pas entendre, non, non, non mais non « écouter activement » cela voulait dire entrer dans le jeu de l'analyse et eux ils étaient vraiment comme vous dites un obstacle et la 1ère séance ça m'a beaucoup gêné parce que y'en a 3 qui se sont exprimés en négatif en disant « moi je sais déjà que ça ne m'apportera rien je l'ai déjà vécu et moi je souhaite être observateur », je leur ai dit que cela s'appelait aussi un méta -GEASE et qu'on pouvait tout à fait être observateur mais en étant actif et ils ont même refusé d'entrer dans le méta GEASE, une très petite minorité mais une minorité qui a évolué quand même sur les 3 séances...
SG	Plutôt que de ne pas revenir ils sont revenus moins résistants donc ?
A2-21	La résistance qui est un peu tombée puisque je les ai vu accepter de poser des questions par ce qu'à un moment de la phase de questionnement je demande vraiment à chacun de trouver une question même si elle est dans le prolongement de celui qui vient de s'exprimer, pour les mettre à l'aise, de rebondir sur la question déjà posée mais ils ont accepté de le faire, voilà
SG	Par rapport à l'importance du groupe, ils sont quand même nombreux...
A2-22	Au- delà de 13 je trouve que c'est difficile moi ils sont nombreux oui, oui, entre 15 et 20 j'interviens dans le BEP ASH le parcours ASH ils sont peu nombreux, c'est quand même, c'est pas pareil, voilà, surtout pour que chacun puisse s'exprimer ce que je leur demande lors de la présentation
SG	On a fait un peu le tour, avez vous envie de vous exprimer sur d'autres points?
A2-23	euh non je pense que ce qui m'inquiétait cette année puisque j'ai quitté mes fonctions de chef d'Établissement là euh je suis à la retraite pour partie j'ai gardé que ça comme activité, je me sentais dans une espèce de tranquillité d'esprit due à mon expérience qui faisait que j'abordais ces groupes avec sérénité mais avec puisque... malgré tout une angoisse qui était celle de « est-ce qu'il vont pas penser que je ne suis plus sur le terrain, que je n'ai plus l'expérience de terrain voilà donc ça m'a rassuré quelque part du fait que l'expérience de terrain elle peut durer encore quelques années même après la cessation de l'activité , même après qu'on se soit arrêté.
SG	Ca m'interpelle, est-ce que pour vous un formateur en APP doit forcément s'ancrer dans une expérience de terrain passée ou présente?
A2-24	Alors je, c'est par rapport à moi que je réagis, je pense par exemple à une remarque que m'ont fait mon dernier groupe là ils m'ont dit euh moi j'étais contente qu'ils me le disent mais ça m'a quand même interpellé parce que je sais pas si j'ai raison de vous dire ça ça reste confidentiel je n'étais pas là parce que mon père est décédé le jour où je devais intervenir ou deux jours avant je n'ai pas pu être là et j'ai fait l'accompagnement de mon père en fin de vie pendant des mois ça a été extrêmement douloureux, extrêmement difficile, et vraiment j'ai été embêtée de rater cette séance et ils m'ont dit « mais non! » - ça c'était pas le groupe des profs c'était des PE en stagiaires- et ils ont eu quelqu'un que j'estime bien plus compétent que moi parce que universitaire et tout ça et ils ne se sont pas retrouvés dans cette séance voilà, ça m'a conforté dans le fait que l'expérience de terrain, ce n'est pas forcément l'expérience d'un universitaire dont ils ont besoin mais quelqu'un qui sait leur dire « ben voyez moi dans ces cas-là... » sans être dans le conseil « ne pensez-vous pas en étant dans l'hypothèse que le chef d'Établissement son rôle à jouer c'est lequel »,

	si vous voyez lequel (hm, hm),
A2-25	vous voyez j'ai pu me situer à toutes les étapes de ce métier, professeur des écoles débutant, professeur des écoles stagiaire puis encadrant maître d'accueil, j'ai tout fait dans ce métier, j'ai été maître d'accueil j'ai accompagné, je fais les visites pédagogiques de certains maîtres donc je veux dire j'ai l'expérience du terrain voilà il me semble que c'est ça qui m'aide à mieux faire mon groupe mais des tas d'autres choses qui peuvent faire qu'on peut bien animer une séance
SG	Mais l'effet de résonance avec le groupe quand on représente un pair peut si je comprends bien accélérer, faciliter l'entrée dans l'analyse peut-être?
A2-26	Moi je pense oui, oui, oui, moi je suis revenue sur certaines de mes actions pédagogiques en les entendant euhm je me voyais agir du coup ça les faisait réagir, je trouve qu'il y a un échange de pratiques qui fait qu'on parle pas uniquement d'une espèce de théorie que j'ai l'impression que ce qui est ressorti de leur dernière séance voilà avec , je pense qu'il leur a évoqué toutes les approches multiréférentielle de ces techniques de ces pratiques, mais eux ils s'en fichent ils étaient là pour venir éprouver leur capacité à faire ce métier
SG	Et partager leur expérience?
A2-27	Voilà, exactement tout à fait, malgré tout si je le fais pas il me semble qu'il y a une espèce de transmission de mon expérience, voilà et par le récit qu'ils font eux de leur situation, par le, comment dire, celui que les aide à refaire après voilà (silence) raconter une histoire, ils savent bien le faire après commencer à la comprendre c'est ce que à mon avis ils font avec quelqu'un qui a la même pratique qu'eux voilà.
SG	Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose avant que j'arrête l'enregistrement? je vous remercie de votre contribution...

Verbatim de l'entretien n°3 avec un formateur en APP

Lieu : Établissement Formateur

Date : 5 mai 2014

Durée : 28 minutes

SG	Comment perçois-tu la formation à la réflexivité des enseignants du secondaire notamment à travers les GFAPP dans le parcours de Formation initiale ?
A3- 1	Tu travailles sur des groupes de Formation à l'APP ou sur des groupes sur la Formation par des GAPP ?
SG	La formation à l'APP, alors justement sur la question générale, je vais partir sur un questionnaire semi directif avec des questions possibles .Je rappelle la question de recherche en particulier selon ton expérience ou parcours...
A3-2	Je vais rester uniquement dans le champ des GAPP euh, donc le dispositif que je convoque, c'est celui proposé par Patrick ROBO euh qui a une visée de formation des enseignants dans leurs pratiques professionnelles mais qui a aussi une visée de Formation à l'APP dont on ne parlera pas aujourd'hui si j'ai bien compris. Euh sur le développement de la réflexivité, moi ce qui me semble 1 ^{er} dans ces groupes là c'est le développement de la réflexivité par l'ouverture de champ professionnels via le phénomène de résonance c'est-à-dire celui qui voit des participants entrevoir des réalités professionnelles inédites pour eux qui ne se

	sont pas forcément présentées à eux dans leur expérience à travers l'expérience énoncée d'un pair. Il me semble que la réflexivité se joue par cette dimension un peu littéraire c'est-à-dire où on convoque, on rencontre des possibles réflexifs que je, qu'individuellement toutes les personnes autour de la table n'ont pas forcément rencontrées et qui vont pouvoir devenir des éléments de la réflexivité professionnelles et donc de la formation par anticipation de ce qui va pouvoir potentiellement arrivé par la suite. Voilà, par exemple, y' a pas longtemps là une stagiaire qui avait de gros problèmes de désordre dans sa classe et puis certains qui découvraient ça parce que dans leur établissement ils n'avaient pas des élèves qui posaient de tels problèmes de chahut et qui en sont venus à anticiper ce type de débordement par l'instauration par exemple de règles dans la classe, choses qu'ils n'avaient pas mises en place jusque là.
SG	Justement tu évoquais un cas, est-ce que tu as relevé des attitudes de stagiaires en tant que formateur dans ces groupes, comment tu pourrais parler de la perception de l'attitude des stagiaires en général depuis le temps que tu pratiques cette animation ?
A3-3	Le problème avec les stagiaires, c'est qu'ils n'ont pas fait la démarche de participer, de s'inscrire dans un GFAPP, c'est dans leurs 20 jours, ils ont pas le choix, ils doivent y être et ça ça modifie le degré d'investissement c'est-à-dire que certains sont là par ce qu'ils, ils le disent et ils ne s'en cachent pas, parce qu'ils sont obligés d'être là. Donc pour le coup la dynamique de l'APP demande un investissement personnel authentique et pas contraint et ça c'est... le problème c'est que dans les groupes de stagiaires certains qui se seraient inscrits s'ils avaient la possibilité de ne pas le faire et d'autres qui sont là parce qu'ils sont contraints. Et donc ça crée un climat particulier quand même où euh, où la dévolution n'est pas partagée par chacun, chacune des personnes, bon voilà au regard d'autres groupes que je peux animer avec des enseignants qui font la démarche de s'inscrire parce que c'est quelque chose qui répond à des besoins professionnels importants là pour le coup il y a des différences de climat (court silence) euh...
SG	Certains spécialistes de l'APP proposaient d'en faire quelque chose d'optionnel dans le parcours de FORMATION initiale des enseignants, qu'en penses-tu ?
A3-4	Oui, non je, c'est quelque chose que je travaille en plus mais ,enfin moi ça me semblerait mais de manière générale même avec des élèves quand on ,à chaque fois qu'on contraint un élève à aller en classe parce qu'il faut aller en classer, à suivre telle discipline parce que c'est dans l'emploi du temps, de toute façon ça altère sa motivation intrinsèque à entrer dans l'activité proposée et y'aura une déperdition d'investissement dans l'activité au regard d'autres situations où le jeune il est là parce qu'il a fait la démarche d'être là donc après en formation il y a toujours ces adages, <i>on ne peut pas forcer à boire un cheval qui n'a pas soif</i> , en formation c'est pareil, est- ce qu'on peut forcer un enseignant qui ne veut pas se former à entrer dans une logique de FORMATION, euh sachant que la FORMATION c'est du changement et en particulier de l'acceptation de ce changement.
A3-5	Y'a des stagiaires qui, et en particulier certains publics CAER, qui disent de fait qu'ils n'ont pas besoin de FORMATION et qu'ils st là parce qu'ils sont obligés, euh et donc ces personnes là quand elles se retrouvent contraintes à participer à des séances d'APP elles manifestent soit de manière formelle soit de manière non verbale et ça a forcément un impact sur la dynamique du groupe , Euh ne serait-ce qu'à travers tu sais les étapes, le respect ou le cadre de sécurité et puis le cadre du traitement de la situation à un moment donné on doit se taire ou on peut

	parler, bon les personnes qui respectent le moins le cadre sont les personnes qui ont le moins choisies d'être là
SG	D'accord, si j'ai bien compris plutôt des profils CAER, des gens qui ont déjà l'expérience ?
A3-6	Moi j'ai pas fait d'études là- dessus mais les exemples que j'ai rencontrés sont des CAER, des gens qui disent « ça fait 10 ans que je suis là ,ça fait 10 ans que je suis enseignant , ça a toujours très bien fonctionné dans mes classes, j'ai pas besoin de FORMATION ! » mais ça c'est pas valable seulement pour les séances d'APP c'est valable pour les situations de FORMATION en général , ce sont des publics qui, pas tous une fois de plus, certains ont le même type de comportement en APP comme ailleurs et malheureusement, moi, ils me renvoient cette image l'enseignant qui sont, même s'ils sont très jeunes, sont rentrés dans des postures de positionnement statique où ça marche alors pourquoi interroger ça ...
SG	Ce qui m'intéresse évidemment ce sont les enseignants du secondaire, comment tu perçois leur intérêt, peut- être en discutant avec d'autres formateurs, envers des formations plus disciplinaires, type coaching didactique comparée à celui manifesté pour la formation en APP ?
A3-7	La différence elle est exprimée au moment de la phase 6 du dispositif lorsque l'on fait l'analyse méta- réflexive sur ce qui s'est passé ce qui apparait pas par tout le monde mais à chaque fois c'est la dimension, l'entrée dans la complexité , c'est-à-dire que contrairement à ce qui peut s'échanger, de ce que j'en comprends dans dans les phases et les situations de coaching, pendant les moments d'APP on a du temps pour entrer dans la complexité de la situation et on ne se satisfait pas de trucs et astuces qui permettraient de répondre dans un contexte de formation à coté des terrains professionnels, de répondre à des questions complexes par des réponses simples parce que quand on a 30 min pour poser des questions à la personne à un moment donné on en apprend plus sur la situation que si uniquement on s'était donné les 5 min où elle fait son exposé pareil quand on se donne 30 min, 45 min à émettre des hypothèses et à confronter des hypothèses forcément qu' à un moment donné on va rentrer dans des champs de préoccupations réflexives bien plus complexes que si on traite la question pendant un quart d'heure.
SG	Les champs abordés dans ces séances sont-ils plus didactiques, disciplinaires ou parviens-tu à les amener vers dans champs plus transdisciplinaires ?
A3-8	J'ai pas l'impression que j'induisse les thématiques parce que le, la phase 1 c'est celle où après avoir laissé 30 secondes à chacun pour réfléchir chacun propose une situation et à chaque fois on se retrouve, je pense qu'on est à chaque fois entre 15 et 20, on se retrouve avec une dizaine de situations et le principe de choix fait qu'on puisse voter chaque proposition de choix donc en fait pour moi il y a 4 domaines qui peuvent intervenir, soit des préoccupations didactiques, soit des préoccupations relatives à la conduite de classe, soit de la participation à la dynamique d'équipe et le travail avec les collègues, soit les relations avec les élèves et puis les relations avec les parents y' a déjà eu des analyses j'ai pas l'impression qu'on se soit centré sur une préoccupation prépondérante toutes viennent, en tous cas moi ça m'est égal, c'est pas ça qui compte c'est plus les modalités de traitement de la situation.
SG	Quel est ton parcours par rapport au GFAPP ? Qu'est- ce qui t'a amené à animer des GFAPP, en particulier dans la FORMATION initiale des professeurs du secondaire ?
A3-9	(silence) La FORMATION initiale des professeurs du secondaire c'est parce que ça fait partie de mon boulot , c'est comme ça, j'ai pas de passé particulier mais

	moi je suis venu à rencontrer ces choses- là parce qu'en tant qu'enseignant je participais à un groupe où une fois par mois on se retrouvait et on participait à des séances d'APP et en y participant on se formait à l'analyse, à l'animation de séances d'APP donc euh j'ai commencé comme participant puis j'ai inclus un groupe où il y avait une FORMATION à l'animation donc au bout d'un moment c'était mon tour d'être animateur et quand je suis arrivé ici j'étais formé pour être animateur de ces moments là
SG	D'accord, dans cette fonction comment tu te définirais ? animateur, animateur-formateur, formateur ? Et comment tu travailles avec les autres collègues formateurs qui interviennent dans la FORMATION initiale d'enseignant ?
A3-10	Pour moi, y'a 3 dimensions euh je suis animateur de ces séances d'APP surtout au début car les stagiaires connaissent pas ,j'ai jamais rencontré quelqu'un qui m'a dit j'ai déjà participé à des séances comme ça, ça m'est jamais arrivé ,là pour le coup je suis animateur, c'est moi qui l'anime euh au moins les 2 premières fois ne serait-ce que pour montrer comment ça se passe, quel est le, quelles sont les règles de sécurité, la posture de l'animateur pour garantir que les règles soient respectées et donc voilà ,euh, ensuite il y a une dimension de formateur, c'est-à-dire qu'au bout d'un moment je le dis dès le début je laisse ma place d'animateur et donc dans la phase 6,on revient sur ce qu'en tant qu'animateur j'ai eu fait de telle manière que quelqu'un qui le veuille puisse prendre ma place et quand cette personne prend ma place je me mets toujours à côté pour être à disposition si en tant qu'animateur impétrant la personne a des questions à poser parce qu'elle se trouve un peu débordée, le but c'est pas de le mettre en situation inconfortable, la personne qui accepte de prendre l'animation et la 3ème c'est en tant que formateur d'enseignant ,là c'est une part un peu réduite mais s'il y aurait une seule dimension en tant que formateur d'enseignant c'est lorsque je m'autorise à formuler une hypothèse (silence) qui euh , dont le champ n'a pas été convoqué par les personnes présentes autour de la table on regarde la situation même en tant qu'animateur comme un participant et si je m'autorise ça c'est parce que j'ai l'impression que les hypothèses qui ont énoncées jusque là se font tous à peu près dans le même domaine on n'est pas dans la multiréférentialité dont on a besoin sur de l'APP et où là, pour le coup, mes expériences en enseignement et en formation me donnent des possibilités de pouvoir orienter une hypothèse dans un autre champ de manière à pouvoir entrevoir encore plus la complexité de la situation et c'est le seul où euh où moi je pourrais avoir cette casquette de formateur d'enseignant, hmm, là où je sais, mais moi je le fais absolument pas, y'a des animateurs de GAPP qui réservent un temps de formation où à un moment donné ils présentent des concepts, ils présentent des théories et ils transmettent de l'information ça moi je le fais
SG	D'accord (silence), est-ce que tu veux rajouter quelque chose sur l'animation de GAPP ? Depuis combien de temps... ?
A3-11	Avec les stagiaires du 2d degré, ça fait 4 ans en fait à X sur Montpellier ça fait pas longtemps qu'ils sont formés ici, avant ils étaient formés à l'IUFM donc on a commencé avec Patrick ROBO y'a, ouais c'est ça, ouais avant y'en avait que pour le 1er degré, y'en avait pas pour les stagiaires 2d degré parce qu'ils étaient pas formés ici en fait !
SG	Si tu devais comparer ...
A3-12	1er degré 2d degré ?
SG	Leur façon de réagir, de fonctionner
A3-13	euh, y'a une différence fondamentale c'est que les séances d'APP contraignent les stagiaires du 2d degré à entre-percevoir leur métier comme étant complexe là

	où la tradition et la facilité pourrait les conduire à le concevoir dans l'unique orientation que leur propose leur discipline. Et donc là pour le coup ce qui ce dit souvent dans la phase 6 c'est « ben oui là on a abordé une situation en EPS mais ce que tu dis là moi en tant que prof de Maths ça m'a parlé tout autant » et on voit que le métier d'enseignant c'est un métier à part entière même si on enseigne des disciplines qui sont pas du tout les mêmes
SG	Ils perçoivent des invariants ?
A3-14	Les séances d'APP seraient de mon point de vue intéressantes car elles travailleraient de fait peut-être de manière un peu inédite dans les parcours de FORMATION le métier d'enseignant comme étant autre chose qu'euh de la spécialité dans une discipline à enseigner, un enseignant c'est aussi quelqu'un qui, qui se préoccupe des relations , qui gère un groupe, qui travaille avec des collègues, qui a le souci de la relation avec les parents et ça dans la FORMATION didactique pour le coup c'est pas l'objet, c'est pas le but, c'est pas le but...
SG	Et ça tu as l'impression que c'est un acquis pour les enseignants du 1 ^{er} degré ?
A3-15	Et dans le 1 ^{er} degré de par la dimension polyvalente pour le coup, de fait un enseignant, un prof d'école, n'est pas spécialiste d'une discipline donc il sait de fait cette dimension là de complexité elle est présente et, en plus, on leur dit quand tu travailles de l'Histoire tu fais aussi du Français ou quand tu fais de l'EPS tu peux aussi faire des Mathématiques, euh ça les profs du Second degré, à part les profs de Lycée Pro qui sont bivalents, mais c'est pfff c'est pas du tout ... et donc là c'est vrai les découvertes sont plus fortes dans le 2d degré que dans le 1 ^{er} degré mais l'attrait n'est pas forcément plus important parce que y' a quand même cette tradition et ce poids dans euh de la part prépondérante de la didactique qui un peu sclérose la visée du métier dans le 2d degré « je m'occupe de mes élèves en Histoire Géo à la limite peu m'importe ce qui leur arrive en Maths ou en Français c'est pas mon boulot » (silence) ça dans le 1 ^{er} degré on pourrait pas l'entendre (silence)
SG	Donc euh l'APP pourrait modifier la posture des enseignants...
A3-16	... Disons que ...pourrait modifier ça j'en sais rien, disons qu'elle induit de fait euh une préoccupation du métier beaucoup plus large (silence) parce qu'on est enseignant mais on est pas que responsable de la transmission d'un savoir disciplinaire, après moi ce qui m'interroge le plus c'est les conditions dans lesquelles les personnes qui participent à 3 séances d'APP vont pouvoir devenir des relais d'organisation de séances d'APP dans leurs établissements, ça, ça reste encore une interrogation
SG	Quand tu dis ça me préoccupe tu as une idée derrière la tête ?
A3-17	Parce que y'en a certains qui sont capables au bout de 3 parce qu'ils l'ont fait plutôt bien mais leur statut de stagiaires ça va être difficile de s'imposer surtout en début de carrière et puis est-ce que dans 3, dans 4 ans cette petite expérience d'APP ça va être suffisant pour qu'ils y accordent suffisamment de crédit au tel point d'être force de propositions dans les équipes en disant « voilà je propose qu'en dehors des heures obligatoires se retrouvent des enseignants qui veulent changer sur leurs pratiques de manière sécurisée »
SG	Tu irais jusqu'à dire peut-être enfin je sais pas j'ai l'impression qu'ils seraient emportés par la machine ou les habitudes ...
A3-18	Ouais
SG	Du fonctionnement des profs du secondaire
A3-19	Ouais, j'y pense ouais
SG	Pour terminer cet entretien pourrais- tu me dire comment tu te représentes ta

	fonction de formateur pas seulement dans le cadre des interventions en APP ? Où tu en es de ton parcours dans la dimension de formateur ?
A3-20	Hmmm, pour moi le formateur c'est la même fonction que celle d'enseignant on s'adresse pas au même public c'est toujours cette idée là c'est-à-dire que euh on peut pas forcer un enseignant même stagiaire à se former s'il a pas envie de se former euhm ...au même titre qu'on peut pas forcer un élève à apprendre s'il a pas envie d'apprendre donc pour moi il y a un travail central dans l'action de FORMATION d'incitation à la démarche de changement et la logique que je m'efforce d'employer en tant que formateur c'est celle que j'emprunte notamment à aux travaux de Michel DEVELAY c'est dans un 1 ^{er} temps de travailler sur les représentations et en particulier que les personnes se rendent compte si c'est le cas que les représentations sur un champ particulier ne sont pas suffisamment étayées, au bout d'un moment, ça m'intéresse en FORMATION quand les personnes en viennent à se dire « et ben mince je croyais savoir et puis je sais pas »
SG	C'est le petit schéma... Qui m'a beaucoup marqué moi !
A3-21	De manière à ce que ensuite dans la 2 ^{ème} partie ce soit la démonstration on appelle ça la monstration de pratiques alternatives « bon tu te poses une question OK, mais c'est pas parce que tu te poses une question qu'il y'a pas de réponse en tout cas y'a des collègues qui y ont déjà répondu à cette question là » . Donc pour moi une des fonctions de formateur c'est de travailler, susciter le questionnement, l'interrogation, la remise en question des représentations et juste après de montrer des exemples et pas des modèles de ce que certains collègues ont déjà pu mettre en place en guise de réponse à des problématiques connexes et puis la 3 ^{ème} qui traditionnellement est la 1 ^{ère} c'est la théorisation moi la théorisation ne vient qu'après le travail sur les représentations, après une mise en sécurité en disant « en fait bah oui c'est possible » et les théories viennent après
SG	Donc t'es sur une démarche d'essence réflexive ?
A3-22	Mais pas seulement réflexive, on travaille sur l'émergence du questionnement mais à un moment donné on montre comment on peut faire aussi parce que surtout quand on débute quand on sait pas faire c'est insécurisant et quelqu'un qui euh quelqu'un qui a peur, qui pense qu'il est pas capable de faire pour moi il est pas ouvert à la réflexivité parce que ce que va piloter ses actions en tant qu'enseignant ça va être ses pulsions, ses émotions euh quelqu'un qui est pas sûr de ce qu'il fait mais comment s'y prendre pour pouvoir y arriver, c'est quelqu'un qui à la limite pourrait être beaucoup plus ouvert pour rentrer dans du concept, dans du théorique, pour faire ces choses là et avec des stagiaires il me semble que travailler sur euh apaiser les peurs et montrer comment concrètement avec des outils très communs on peut faire ça peut être très intéressants par ce que ça libère d'autres possibles. Pour moi on ne peut pas être dans une logique de changement si on est en insécurité.
SG	Ce qui est contradictoire avec la FORMATION à l'APP ?
A3-23	Et oui mais une hypothèse est une forme d'exemple, on est pas que dans, dans l'APP, y'a peu de théorie, il peut y'en avoir c'est quand un formateur dit « bon ben voilà j'apporte tel contenu de savoir » mais une hypothèse ça peut être surtout si la personne qui a proposé la situation c'est « comment je peux faire » ça peut être, l'hypothèse « peut- être qu' en introduisant des règles, ces règles là avec les élève, ça pourrait avoir des effets » et là pour le coup il y a une monstration de pratiques alternatives, ce qui est intéressant c'est ce que c'est pas la seule donc, ça devient pas un modèle.
SG	Je te remercie d'avoir participé à cet entretien (voir guide d'entretien)

Verbatim de l'entretien n°4 avec un formateur en APP

Date : mercredi 7 mai 2014

Lieu : Centre de formation d'enseignants

Durée : 42 minutes

SG	Bonjour!
A4-1	Bonjour!
SG	Je vous remercie d'accorder un peu plus de temps que ce long temps de la journée pour répondre à ce questionnaire d'entretien qui sera plutôt semi directif d'ailleurs, on verra ensuite. Donc, en fait, je mène une recherche sur la formation à l'analyse de pratiques professionnelles en particulier chez les enseignants du Second degré, donc je souhaite en fait recueillir, étudier, explorer un petit peu la manière dont les formateurs qui sont intervenus, cela peut être dans le passé ou aujourd'hui encore dans l'animation de ces groupes, vivent, ressentent, perçoivent et gèrent aussi cette approche- là. Voilà un petit peu ma démarche de recherche. En gros, on va se donner une vingtaine de minutes pour explorer tout ça. Voilà, est-ce que vous avez des questions, des précisions sur le cadre ?
A4-2	Non on y va.
SG	Alors on peut y aller. La question serait : de façon générale est-ce que vous pouvez me parler ou me raconter ce que représente pour vous la formation à la réflexivité plus largement, et en particulier, par les techniques d'analyses de pratiques, des enseignants du secondaire ?
A4-3	Ce que représente ?
SG	Parler de ce que représente pour vous, dans votre parcours de formateur, mais aussi dans votre regard critique, dans le cadre des parcours de formation initiale, la formation à la réflexivité des enseignants du secondaire qui est vraiment au cœur de mon approche.
A4-4	Comme je crois vous l'avoir dit, j'ai un peu travaillé avec des enseignants du 2 degré avant que je prenne ma retraite il y a un certain temps, et je travaillais davantage avec des formateurs ehhhh qu'avec des enseignants du 2 degré. Alors que représente la formation à la réflexivité? Je crois que cela devrait être un incontournable de la formation de tous les enseignants parce qu'il ne suffit pas, par injonction par textes officiels, de décréter qu'il faut être réflexif ce n'est pas une compétence qui est innée, capacité chez certain peut-être, en tout cas c'est quelque chose qui mérite d'être développé si l'on veut avoir des acteurs professionnels qui soient impliqués, qui s'impliquent dans leur travail dans leur activité dans leur pratique. Pour cela, il y a besoin de l'interroger, de la questionner. Cela nécessite déjà une posture, un état d'esprit, être capable de se dire : je peux interroger, je vais faire un retour sur ma pratique. Mais je pense qu'il ne suffit pas de vouloir le faire pour pouvoir le faire de manière efficiente. Autrement dit, de le faire à la manière de M. Jourdain c'est pas trop mal, c'est intéressant, c'est le minimum.
A4-5	Par contre, il peut y avoir une formation qui développe cette aptitude, cette compétence ensuite à devenir un praticien, un réflexif qui sait mettre à distance un vécu professionnel. Après avoir mis à distance, prendre du recul par le questionnement que l'on va apporter et puis à partir de ce questionnement, car il ne suffit pas de questionner, questionner à partir de questionnement en tirer, soit des ouvertures de réflexions, soit des pistes de remédiation, soit des stratégies de travail, d'organisation et puis une démarche qui permet une professionnalisation.

A4-6	Voilà un autre volet que j'ai développé et évoqué avec vous, c'est le fait de pouvoir devenir praticien réflexif efficient permet un développement professionnel. Et ça permet un développement professionnel ou ça peut permettre un développement professionnel tout au long d'une carrière. Pour moi, ce n'est pas uniquement réservé à la formation initiale. Où on pourrait croire qu'il suffit d'être réflexif, praticien réflexif, quand on débute, quand on se forme et puis après, on en a plus besoin. Au contraire, plus on avance et quand on est un praticien et non un pratiquant comme je l'évoquait, un praticien qui s'interroge qui est curieux de ce qu'il fait, qui cherche à améliorer et puis à varier un peu ses approches et ses démarches, on a besoin de cette compétence là et pour ça il faut y être formé et accompagné.
SG	Vous avez évoqué l'implication, je voulais y revenir justement, qu'est-ce cela signifie pour vous un enseignant 1er ou 2nd degré d'ailleurs impliqué ?
A4-7	Qui s'implique, qui s'implique. L'implication, c'est au sens où ce que je fais m'intéresse et je regarde, j'interroge, je réfléchis à ce que je fais. Je ne suis pas simplement un routinier qui reproduit des techniques que j'aurais apprises en formation initiale et que je vais reproduire tout au long de ma carrière. J'ai rencontré rares mais quelques enseignants qui chaque année faisaient le même jour le même travail. A donc, impliquer c'est à la fois sur le plan technique mais c'est aussi sur le plan humain. C'est lié à une reconnaissance et une prise en compte du public avec lequel on travaille. On n'est pas des machines à enseigner. C'est la différence que vous pourrez faire avec de ordinateurs et l'apprentissage informatisé et puis l'apprentissage avec et par l'humain.
SG	Pour vous, la réflexivité ou l'apprentissage de la réflexivité, c'est forcément lié, consubstantiel à une démarche d'implication des enseignants quand ils débutent ?
A4-8	Ben oui oui, je ne vois pas ... si le boulot que je fais ne m'intéresse pas je ne vais pas forcément y réfléchir, sauf si j'y suis contraint ou forcé pour avoir une certification. Mais après bon ...
SG	Et par rapport à la façon dont c'est pensé par l'Institution dans le dispositif de formation, comment vous pourriez me parler de ce point de vue, de cette approche institutionnelle de la place réservée à l'analyse de pratiques ?
A4-9	Ce qu'on trouve pour la réflexivité dans l'analyse de pratiques dans l'institution, Education Nationale, Enseignement Supérieur, et que l'on retrouve aussi, je retrouve un peu les mêmes choses dans les milieux de la santé avec lesquels je travaille actuellement, ou enfin depuis quelque temps, c'est que l'Administration, l'Institution, avec un grand I, a de bonnes idées parce que les conseillers ont dit qu'il faut développer la réflexivité, rendre réflexifs les acteurs, les praticiens euh, et faire de l'analyse de pratique professionnelle. Au-delà de ça, il n'y a pas une réflexion qui a été faite sur la mise en œuvre, de la mise en actes de cette chose là, comment dans un programme de formation, qui soit en formation initiale Education Nationale ou autres, comment on construit, comment on aide, comment on fait pour que les acteurs deviennent réflexifs, comment on fait pour mettre en place l'analyse de pratiques, sur quoi ça joue, de quoi on a besoin et en même temps, de quelle formation de formateur on a besoin.
A4-10	J'ai participé en 2001 ou 2002 à des séminaires de la DESCO (la direction de l'enseignement scolaire du ministère) sur l'analyse de pratiques professionnelles justement. Et à l'issue d'une des universités, d'automne je crois, je ne sais plus, le constat fait par le Directeur des écoles c'était que, en gros, tous les participants présents, tous les décideurs, étaient d'accord sur l'intérêt que représentait le développement de la réflexivité et de l'analyse de pratiques. Par contre, la difficulté qu'ils rencontraient c'était le manque de formateurs formés à développer ce genre de chose là, parce qu'il ne suffit pas d'avoir le titre de formateur pour être formateur

	aux techniques qui permettent de développer, de faire acquérir la réflexivité encore moins l'analyse de pratiques professionnelles qui sont de techniques particulières, des modalités particulières, sensibles, délicates, et qui ne relèvent pas de techniques appliquées.
SG	Parce que vous avez du recul par rapport à cette formation initiale ou continue, quel est votre regard justement sur les possibilités qu'il y aurait pu avoir ou qu'il y aurait aujourd'hui d'accroître le stock de formateurs pour rendre efficient en fait les intentions ?
A4-11	C'est pas forcément d'accroître le stock, entre guillemets, de formateurs mais c'est avoir davantage de formateurs compétents pour développer ce genre d'approche et de formations et d'accompagnement. Et ça c'est lié à la formation des formateurs. Quelle est la formation des formateurs euh depuis des années pour qu'ils développent cela ? Il y en a très peu. J'ai eu à interroger dans le cadre de recherche que j'avais commencé à faire des formateurs qui développaient des analyses de pratiques prof je leur ai demandé comment ils s'étaient formés et où ils s'étaient formés et 90% des réponses c'étaient je me suis formé moi-même sur le tas. Très peu de lieux de formation et encore aujourd'hui des formations de formateurs à ces approches-là. Comme si c'était, en tout ça pour la réflexivité, comme si c'était quelque chose de simple comme il suffisait de dire « soyez réflexif ». Donc, le constat c'est qu'il n'y a pas suffisamment de formateurs formés à ça et donc par la massification le développement de cette formation-là est, à mon avis, insuffisante.
SG	Et à l'échelle de votre parcours, vous, personnel et individuel, vous êtes venu comment à l'analyse de pratiques en fait?
A4-12	Mon parcours personnel, je suis venu à l'analyse de pratiques il y environ 30 ans. Par hasard d'abord sans le savoir dans un stage de pédagogie institutionnelle auquel je participais avec X Où il y avait des groupes de paroles et qui était quelque part les formes d'analyse de pratiques. Ensuite, j'ai rencontré ou j'ai eu connu l'existence de groupes d'analyse de pratiques professionnelles autour de Jacques Levine, et avec un groupe qui développait ça sur Montpellier auquel je me suis inscrit en dehors de l'institution le soir après le boulot. Où j'allais de temps en temps à ces réunions -là. Et ensuite par « le bouche à oreille », j'ai découvert l'existence des GEASE, donc j'ai travaillé avec, j'ai découvert des gens de Montpellier qui développaient ça. J'ai eu l'occasion par mon parcours atypique, puisque j'étais responsable de mouvement Freinet d'organiser des formations des séminaires des colloques et autres. J'ai rencontré des gens qui sont des, j'ai eu cette chance là de rencontrer des, comment dire, les experts de l'analyse de pratiques en France et dans les milieux francophones. J'ai pu parcourir des bouts de chemins avec De Peretti, Cifali, avec l'équipe de Montpellier avec, avec un certain nombre de gens et j'en oublie là parce que je suis fatigué après -midi. J'ai eu cette chance là. Donc, j'en ai d'abord bénéficié pour moi-même mais par une démarche personnelle et volontaire pour l'institution et progressivement je suis arrivé à le développer pour d'autres par mon parcours donc je me suis formé comme ça par la pratique, par la lecture et puis par le retour aux Sciences de l'Education où j'ai fait, après la maîtrise, un DESS ici à Montpellier qui est le Master actuel maintenant qui était, qui travaillait déjà sur l'analyse de pratiques professionnelles. Ce qui m'a permis de remettre un ordre dans tout ce que j'avais ...
SG	glané
A4-13	voilà!
SG	Et justement il y a un moment donné là dans votre discours il y a un basculement dans l'histoire du parcours prof entre celui qui est formé à l'analyse de pratique je suppose au service de votre métier et celui qui veut devenir formateur. Comment

	vous pourriez parler de ce basculement ?
A4-14	Ce n'est pas que j'ai voulu devenir formateur. Dans mon parcours atypique, j'étais formateur accompagnateur hors- institution dans les mouvements pédagogie Freinet où je faisais de la formation dans des stages, dans des séminaires où je recevais dans ma classe donc j'étais quelque part sur un parcours de formateur. Et puis comme j'ai vu que l'analyse de pratiques professionnelles, j'ai constaté que l'analyse de pratiques professionnelles m'aidait beaucoup dans ma propre démarche professionnelle, j'ai essayé de faire en sorte que d'autres puissent en profiter et les circonstances ont fait que d'enseignant, je suis devenu conseiller pédagogique, conseiller technique en formation, formation de formateurs, et j'ai pu en étant dans le système développer ce genre de chose. C'est un concours de circonstances qui m'a permis ça. Quand même ces formations-là ont toujours été dans la marge y compris dans l'institution, considérées comme secondaires, peu efficaces, pas prioritaires etc. Et encore cela continue aujourd'hui.
SG	Vous pouvez préciser ces échos justement secondaires peu efficaces c'est quoi concrètement. Quels sont les arguments qui y étaient rattachés ?
A4-15	Les arguments que j'ai entendus par des décideurs institutionnels de l'EN, que ce soit au niveau local ou niveau national, c'est que : c'est bien c'est intéressant tout ça mais c'est pas prioritaire. Ce qui est prioritaire c'est les programmes, les contenus disciplinaires et puis on a pas le temps, c'est du temps perdu ou bien jusqu'à des remarques péjoratives et négatives du type : oui mais ça ce sont des groupes de « parlores », on a pas besoin de ça et il y a plus urgent et plus important, des méthodes de lecture et accompagné si je reste au niveau du primaire. Voilà.
A4-16	Formations de formateurs, formations des tuteurs aussi, puisque vous parliez du Second degré, déjà on avait une aberration du système, c'est que dans le 1er degré pour être l'équivalent de tuteur, il y a besoin d'un certificat professionnel. Donc, on est reconnu apte à être formateur, accompagnateur, et au Second degré, c'est sur cooptation, il n'y a pas eu de formation ou très peu de formation. J'ai essayé d'en développer quand je travaillais à l'IUFM pour les tuteurs. Il y a très peu de formation au métier de tuteur déjà, métier au sens large, et au sein de ce métier pratiquement pas de formation à l'accompagnement par la réflexivité et l'analyse de pratique. Comme s'il y avait un présupposé que les tuteurs recrutés étaient déjà des praticiens réflexifs et qu'ils étaient formés à l'analyse de pratique pour pouvoir la mettre en œuvre. Si tant est que les décideurs qui les cooptent pensent que l'analyse de pratiques est quelque chose d'important ce qui n'est pas toujours le cas.
SG	On aborde en filigrane le thème des résistances institutionnelles fortes...
A4-17	Il ya beaucoup de résistance
SG	Et du point de vue des formés, quelqu'ils soient premier et second degré, votre expérience dans l'animation de ces groupes, ça aurait pu être des courroies de transmission justement pour diffuser ces formations -là, peuvent venir aussi de ceux qui sont des convaincus, des futurs missionnaires; comment vous pourriez en parler des réactions sur le moment puis après à long terme.
A4-18	Des résistances?
SG	Pas forcément que des résistances la réaction de tous les stagiaires sur le long terme constaté
A4-19	Ce que je peux dire c'est que majoritairement les personnes que j'ai côtoyées, rencontrées, dans les groupes d'analyse de pratiques professionnelles étaient très satisfaits, très contents de cette chose. Ils disaient qu'il y a avait une grande frustration de leur part c'est de ne pas pouvoir en faire davantage, c'est ce qui a été dit aujourd'hui, et que dans l'institution ils ne trouvaient pas de lieu pour pouvoir euh... Le besoin existait chez eux, ils l'évoquaient, mais l'institution ne répondait

	pas car dans les plans de formation continue il y a très peu, très très peu de formations organisées sur l'analyse de pratiques professionnelles. J'ai entendu à x reprises : « en formation initiale on nous en fait faire, c'est intéressant, et puis quand on prend le poste, qu'on devient titulaire, quand qu'on s'adresse à nos supérieurs hiérarchiques et qu'on dit que l'on voudrait faire de l'analyse de pratiques, la réponse est NIET il n'y en a pas, c'est pas prévu dans le plan de formation, il n'y a pas les moyens, c'est trop compliqué, cela demande plusieurs demi- journées étalées sur l'année, les moyens de remplacement pour le premier degré, le coût que cela représente. Tout ça peut-être pour masquer des résistances de ...
SG	... de structures
A4-20	... de décideurs, des responsables institutionnels par rapport à ça. Il y a peu d'académies en France ou les recteurs, les inspecteurs d'académie sont deux rouages principaux à ce niveau-là. Ex inspecteur académie, il y a très peu d'académie où on trouve des personnes qui sont ouvertes à ça, et qui disent, qui préconisent de développer ça. Et ensuite si eux mêmes le préconisent, les rouages en-dessous, les IPR ou IEN, ne sont pas forcément ouverts à ce genre de chose, n'ont pas forcément les compétences pour développer ça. Donc, y'a une absence déjà de, comment dirais-je, de considération sur ces modalités d'accompagnement et de formation même si on perçoit que c'est important et nécessaire, utile, intéressant, après c'est la mise en œuvre qui peut le faire. Sinon de façon dévoyée et après c'est la catastrophe. Les gens disent surtout plus d'analyse de pratiques. J'ai rencontré des ...
SG	c'est ce que j'allais vous dire : vous avez rencontré comme ça des ...
A4-21	oui j'ai rencontré des stagiaires en 2001, c'est en 2001 qu'il y a eu le projet de massification qui était sorti par la circulaire de 2001, qui s'intitulait « accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue » dans laquelle il y avait tout un chapitre préconisé disant que, je cite à peu près le texte, les dispositifs d'analyse de pratique sont des modalités à privilégier dans l'accompagnement de l'entrée dans le métier. C'est pas uniquement dans la formation initiale, l'entrée dans le métier c'est 1er année, 2ème année, 3ème année à mon poste. Ce qu'on appelait à l'époque les T1, T2, T3, on s'est rendu compte que c'était important après la mise en œuvre était impossible, pratiquement impossible. Ou quand elle était mise en œuvre, pour répondre à la question, le ministère avait dit : il faut que tous les entrants dans le métier bénéficient de modalités d'analyse de pratiques professionnelles et que dans les iufm ça soit développé.
A4-22	Après beaucoup de bonne volonté, cela a été mis en place par de formateurs qui avaient lu, avaient vu une fois, avaient entendu parler, qui n'étaient pas formés, qui réunissaient les stagiaires en rond en leur disant, en retour de stage en responsabilité : on va faire de l'analyse de pratiques, si quelqu'un veut nous donner une situation qu'il a vécue, on va l'analyser ensemble. Et comme ils n'étaient pas formés, sans cadre, quels dispositifs ils utilisaient ? On ne sait pas trop, Comment ils le mettaient en œuvre ? On ne sait pas trop. Moi j'ai eu des échos, c'était un peu : on se met en rond, on discute, et avec des participants qui se moquent, des formateurs qui cassent ...
SG	... des débordements ...
A4-23	et donc à plusieurs reprises j'ai entendu : analyse de pratiques ? On en a fait et surtout ne nous en parlez plus. Cela a été le revers de la médaille par le manque de formation et pour en mettre en œuvre les décisions prises avec de bonnes intentions au niveau supérieur de l'EN.
SG	Il n'y a jamais eu en fait de préconisations au delà du terme « analyse de pratiques

	professionnelles » , de modalités qui auraient permis de clarifier ?
A4-24	Non, non, parce que les formations qui ont été développées par le Ministère dans ces universités d'automne ou d'été pour l'analyse de pratiques professionnelles étaient ouvertes à différentes écoles ou courants de l'analyse de pratiques professionnelles et il n'a jamais été préconisé de faire du « soutien/soutien » ou de GEASE ou du groupe d'accompagnement professionnel. Cela n'a jamais été préconisé. Par contre, ce qui a été présenté, à titre d'information, c'est les différents courants ou différentes écoles, on appelle ça comme on veut.
SG	Vous en pensez quoi du fait qu'il n'y ait pas eu de choix, cette ouverture au choix ou au contraire ...
A4-25	L'ouverture au choix est louable, comme on l'a évoqué dans la formation. En fonction des objectifs que l'on vise, du public avec lequel on travaille, on ne va pas utiliser forcément les mêmes modalités, les mêmes entrées; puis c'est relié aussi à la liberté pédagogique qui peut être au niveau de la formation pour atteindre les objectifs. Quels sont les objectifs ? Ils n'ont jamais été très très clairs non plus, c'était de la remédiation, de l'accompagnement, c'était ...
SG	Du coup c'est devenu un grand marché de l'analyse de pratique sans qu'il y ait vraiment au niveau national de chose ...
A4-26	C'était une ouverture qui a été proposée mais qui n'a pas été accompagnée. Donc chacun a fait ce qu'il a pu, voulu, senti, perçu. Avec des dérives qui ont pu être constatées.
SG	Et donc aujourd'hui, dans quel espace ça peut se vivre ça pour des enseignants qui démarrent leur métier?
A4-27	ça peut se vivre dans les ESPE aujourd'hui. On est passé des IUFM au ESPE. Est-ce que dans les ESPE il y a dans les plans ou programmes de formation une partie dédiée à l'analyse de pratiques professionnelles ? Est-ce que c'est comptabilisé en terme d'horaires de formation ou est-ce que c'est laissé à la marge ? Qu'en est-il ? Je n'ai pas les éléments de réponse. Je sais que dans certains ESPE on en fait un petit peu, comme on en faisait un petit peu dans certains IUFM. ça c'est pour la formation initiale. Formation continue, alors 1er degré ... « Pchit » . Il n'y plus de moyens de remplacements. La formation continue 1er degré les enseignants devraient être remplacés dans leur classe, il n'y a plus de moyens financiers, plus de moyens humains, c'est laissé à la marge. Il se fait, par-ci par-là, à ce que je sais, quelques informations ou 1 ou 2 séances sur l'année parce qu'il y a un formateur ou un inspecteur ou un conseiller pédagogique qui est sensibilisé à ça et qui va le développer. Formation continue 2nd degré ... « pschitt » . Je n'ai pas connaissance de ... Je travaille en coordination avec l'école supérieure de l'Education Nationale où l'analyse de pratiques est à la marge aussi. Je suis 6 ou 7 équipes académiques, c'est la 2ème année, c'est tout, qui réunissent des cadres, des chefs d'établissement, des inspecteurs 1er degré et 2nd degré et c'est vraiment quelque chose qui est à la marge.
A4-28	L'objectif étant que ces personnes se forment pour développer de l'analyse de pratiques dans leur académie. C'est un petit groupuscule, entre guillemets si je puis dire, qui est invité à faire ça et qui souhaite faire ça et qui a pu faire ça. Ce n'est pas un passage obligé à la formation des cadres. Donc pour que ça se développe, que ça se multiplie, pour ne pas dire massifier parce que ce n'est pas possible, ça reste encore une dimension marginale. J'ai rencontré il y a pas longtemps, l'année dernière, ou il y a un an et demi, un groupe d'enseignants du 1er degré, ici, qui souhaitaient bénéficier d'un dispositif de groupe d'analyse de pratiques, qui était demandeur, qui demandait à l'institution, on leur a dit on a pas les moyens c'est pas prévu dans le plan. Ce qu'ils font, c'est qu'ils en font

	bénévolement sur leur temps libre, hors institution.
SG	Voilà c'est la question que j'allais vous poser : cela existe ?
A4-29	ça existe à la marge. C'est très compliqué de pouvoir réunir tous les mois, des personnes qui ont des vies personnelles avec enfants et autres, en dehors du temps, le même jour, c'est compliqué à faire. Si l'institution le permettait sur le temps de formation continue, peut-être que cela pourrait se développer davantage. Comme ce n'est pas une priorité...
SG	Je sais que, dans l'enseignement privé catholique, il y a un concept en ce moment qui est très à la mode. Qui n'est peut être qu'à l'état de concept. C'est celui des établissements formateurs ou des choses comme celles-là germent, un site de formation pour un bassin. Est ce que ce sont des choses qui ont été déjà tentées ou expérimentées ?
A4-30	Je crois, maintenant, je suis à la retraite depuis un certains nombre d'années, qu'il y a cette idée là aussi dans l'enseignement public, d'établissements formateurs. La question, c'est, quel est le choix des établissements ? Par qui ? Pour quoi faire ? Un établissement ce n'est pas une personne, c'est un ensemble de personnel qui peut être formateur en tant qu'équipe, en tant de groupe? Comment sont-ils formés pour être formateurs, formés à quoi ou est ce que ce sont des montreurs, des démonstrateurs d'organisation scolaire, de pratiques pédagogiques particulières que l'on va voir dans lesquelles on va prendre de l'information? Je ne sais pas, je ne sais pas du tout. L'idée en soit me paraît est intéressante. Elle pourrait être développée. Mais ça nécessite d'être construit, pensé, réfléchi, accompagné par une supervision, je n'aime pas ce terme, Comment on accompagne les équipes de ces établissements formateurs ? Il y a eu un travail, qui existe encore, au niveau de Paris c'est l'accompagnement à l'innovation avec François Muller entre autres à la tête de ces dispositifs là. Il y a un accompagnement des équipes innovantes avec entre autres de l'analyse de pratiques mais pas uniquement ça. Mais là aussi c'est marginal. L'idée en soit est bien, c'est la mise en œuvre comme souvent dans l'éducation. Quels sont les moyens mis en œuvre pour accompagner les changements les innovations ? C'est laissé à la bonne volonté des gens.
SG	L'idée qui me vient, dans plusieurs ouvrages, notamment aujourd'hui, je ne sais pas si c'est dans l'air du temps, il y a une espèce de pessimisme ambiant par rapport à l'analyse de pratiques au développement des dispositifs avec des notions de résistances, d'obstacles. Il est évoqué la résistance même des formateurs dans les dispositifs, c'est une hypothèse, un axe, dans les dispositifs de formation initiale d'enseignants 1er et 2nd degré. Est-ce que c'est quelque chose que vous avez expérimenté ou vécu ? Le clivage qu'il peut y avoir entre le formateur ou l'animateur en analyse de pratiques et les autres formateurs aussi bien en termes de statut, de légitimité sur le contenu ?
A4-31	Le constat que je peux faire, avec du recul, en me replongeant sur mon parcours professionnel, au niveau des formateurs que ce soit en formation initiale ou continue, les formateurs qui sont sensibilisés, sensibilisés je dis, à l'analyse de pratiques, ces formateurs-là représentent une minorité. Les formateurs formés pour la mise en œuvre de ce type d'accompagnement de formation représentent une minorité. Donc, il y a de la réticence, de la résistance de part des représentations erronées que les formateurs, que les cadres peuvent avoir de ce que c'est. L'analyse de pratiques, l'intérêt que cela peut représenter et donc, ne dominant pas ou ne maîtrisant pas ce genre de chose, ils ne préfèrent pas s'y lancer aussi. Il vaut mieux d'ailleurs. Ils ne sont pas formés. Il y a très peu de formations de formateurs et de cadres chef d'établissement, inspecteurs et autres à

	cette chose là. La formation que vous avez ici dans la cadre du Master, même si elle est limitée compte tenu du contexte, du dispositif du système sur une année, je pense que vous avez davantage de formation et d'informations à l'analyse de pratiques que beaucoup de formateurs.
SG	Quand vous dites représentation justement de formateurs pas toujours positives, c'est parce que vous en avez entendues, vous avez eu des échanges ?
A4-32	des représentations erronées ?
SG	Oui
A4-33	« C'est pas de la formation déjà, c'est des groupes de parlotte, c'est de la pseudo psychothérapie collective, c'est de la psychanalyse de comptoir, c'est du temps perdu, ça sert à rien » voilà des choses que j'ai entendues.
SG	Je pense avoir fait un petit peu le tour en tout cas ...
A4-34	je ne sais pas si cela répond à votre enquête
SG	Si très complet. L'idée c'est de ne pas travailler uniquement sur la formation à l'analyse de pratiques mais aussi sur le positionnement des formateurs et de ceux qui ont vécu cette expérience-là dans leur identité professionnelle. J'ai envie de finir sur une note un petit peu personnelle. Aujourd'hui, ce n'est pas l'heure du bilan, vous êtes encore dans une dynamique professionnelle. Si vous aviez à dresser un bilan de votre combat, je le perçois un peu comme ça, pour la diffusion de la formation à l'analyse de pratiques auprès des enseignants, et puis d'autres corps de métier, ce qui m'intéresse ce sont les enseignants?
A4-35	Je ne sais si c'est un combat, c'est une forme de ..., de vouloir partager, faire partager, bénéficier de quelque chose qui est perçu par ceux qui le vivent en général comme positif, intéressant, aidant, utile nécessaire. De pouvoir le faire partager à un plus grand nombre possible. L'écueil que j'ai rencontré c'est l'institution à chaque fois. Par des représentations erronées, par des résistances des décideurs, par le manque de moyens, par des choix politiques de formation
A4-36	Qu'est ce qui est plus urgent aujourd'hui, primordial ? Est-ce c'est d'accompagner par de l'analyse de pratiques ou est ce que, si on a que, je vais dire n'importe quoi, 20 heures à dédier de disponible, est ce qu'on va les utiliser, 20 heures ou 50, pour offrir la possibilité de l'analyse de pratique à des enseignants en formation initiale ou continue ou est ce qu'on va les utiliser pour faire passer des contenus parce qu'il y a des modes, des priorités : la gestion du conflit, l'éducation civique, les méthodes d'apprentissage, les théories scientifiques etc. Généralement le choix se porte sur autre chose que de l'analyse de pratique parce que ce n'est pas perçu comme utile et nécessaire. Or, je le redis, dit ou pas bien dit tout à l'heure, les gens avec qui j'ai pu partager des temps d'analyse de pratiques soit en tant que participant soit en tant qu'animateur, sur de la durée, c'est pas uniquement des séances de 3 heures une fois de temps en temps, tous disent l'intérêt et le bénéfice que cela leur rapporte. Majoritairement, une très grande majorité dit que cela nous aide beaucoup, on en a besoin. C'est un besoin qui est évident. Les milieux de la santé, du travail social, j'ai évoqué d'autres milieux comme l'aide à domicile et autre, l'université aussi, les personnels de l'université qui travaillent avec des étudiants porteur de handicap.
A4-37	Des milieux où l'on dit : c'est nécessaire, on en a besoin, parce qu'on est dans les milieux de l'humain, on rencontre des choses qui nous interpellent, on a besoin d'avoir des temps comme ça qui sont structurés et où on peut échanger, mettre en commun, partager. On en a besoin quand on est en difficulté. Or il n'y a pas de lieu où on peut faire ça ? Il n'y a pas de personnes ressources, on se dépatouille et pour certains c'est le burn out dans les cas extrêmes. Je ne dis pas que l'analyse de pratiques peut permettre d'éviter tous les burn out possibles, et pire encore, par

	contre ça peut permettre de prévenir. Ne serait ce que d'avoir pu déposer. On le sait que des gens qui craquent, soit par du burn out, soit par des souffrances professionnelles, y compris parfois jusqu'au suicide, c'est parce qu'elles n'ont pas pu le poser, l'exposer, le partager, le dire. Ce que l'on conçoit aujourd'hui ...
A4-38	ce qu'on voit aujourd'hui, pardon, c'est que, je parle là du cas particulier des personnels en grande difficulté, qui peuvent se tourner, qui ne peuvent pas se tourner vers les formateurs de formation continue ou de formation initiale, encore moins de formation continue, car souvent ces formateurs là sont ceux qui vont les juger ou les évaluer, et puis c'est difficile de dire à son supérieur qu'on est en difficulté, sur le plan humain on sait que c'est quelque chose de difficile, il n'y a pas de structure, de lieux d'écoute, de lieux de parole pour l'exprimer. Donc, c'est le médecin du travail ou bien la MGEN ...
SG	Quand il y a des médecins de travail! Pour les enseignants par exemple, c'est le vide!
A4-39	Normalement cela existe. Actuellement, avec tout ce qui est la réflexion et la mise en œuvre autour des risques psychosociaux et des souffrances au travail, normalement il devrait y avoir, dans les académies, dans les universités cela y est maintenant, des groupes des dispositifs, j'appelle cela des dispositifs car je ne me souviens plus du sigle, qui permettent d'entendre les personnels et là il y a des médecins du travail. L'Education Nationale publique-privé ... L'information ne circule pas en tout cas. Mais quand on en arrive au point de rencontrer un médecin du travail par ce qu'on est en souffrance c'est parce qu'avant il n'y a rien eu. On sait que le fait d'avoir pu porter une situation, partager une situation dans un groupe d'analyse de pratiques a permis déjà de l'évacuer, de respirer, d'être réassuré, être entendu, partagé. Je ne dis pas qu'il faut utiliser ça pour prévenir les risques psychosociaux au travail.
A4-40	C'est déjà intéressant pour l'accompagnement parce qu'on est confronté à des élèves de tous niveaux, il y a des moments où, il n'y a pas que des élèves, il y a les collègues avec qui on travaille, la hiérarchie, le système, les familles, les partenaires, il y a des moments où on est en difficulté ou on a besoin de partager, on est en questionnement. Et il n'y a rien qui est fait pour accompagner dans de tels dispositifs. De plus en plus, il est dit le besoin d'avoir ces genres de dispositif, dans différentes structures Santé Education ou autres. La Santé le met un peu en place en formation initiale, dans les IFSI par exemple, mais après, à la sortie des IFSI, il y a très peu de structures qui sont, dans les CHU ou autres, où les gens se débrouillent. Ce n'est pas prévu dans notre culture française, pas que française, comme dispositif de professionnalisation et d'accompagnement professionnel. On est sur : « vous vous formez et une fois que vous êtes formé, vous vous débrouillez et puis si vous n'y arrivez pas on verra » . C'est une carence je pense.
A4-41	Les travaux de recherche qui sont menés montrent l'intérêt que peuvent présenter ces approches là après ce sont des choix politiques. Est ce qu'il faut remplacer tous les décideurs institutionnels ? Ça c'est autre chose, ne serait-ce que de les former. Cela a été dit aujourd'hui. Les Chef d'Établissements comment les sensibiliser à l'intérêt ? Comment faire pour qu'ils comprennent que cela peut être intéressant, utile et nécessaire ? On pourrait avoir la réponse si dans leur formation initiale, déjà leur faire découvrir toute cette approche là, pouvoir les mettre en situation, pouvoir les en faire bénéficier aussi. Par ce les chefs d'établissement, quand ils sont en difficulté, qu'est-ce qu'ils font ? A qui ils s'adressent ? Leur difficulté c'est d'aller dire à leur supérieur au dessus je suis en difficulté dans mon établissement. Ils n'ont pas de lieux. Ils se dépatouillent en fait.

SG	Cela serait par percolation en fait que ...
A4-42	Les inspecteurs que je côtoie, j'ai côtoyé beaucoup d'inspecteurs, et quand on est dans l'authenticité, l'intimité professionnelle entre guillemets, ils avouent, ce qui est humain, les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier. A qui ils en parlent, avec qui ils en parlent ? Entre eux, entre collègues, à l'occasion de rencontres informelles. Il y a absence de lieux d'accompagnement, de dispositifs d'accompagnement. Or on sait que les difficultés existent, ça c'est incontournable! Voilà donc le combat continu, si je puis utiliser cette expression-là. Moi, j'essaie de continuer à faire savoir que cela existe, à faire partager et tout ça c'est hors institution majoritairement. Après quand je suis sollicité je réponds à des demandes comme ici, ou ailleurs, mais c'est peanuts.
SG	Les grandes révolutions se sont faites ...
A4-43	On va parler d'évolutions !
SG	Merci pour cet échange... (cf. : Guide d'entretien)

Verbatim de l'entretien n°1 avec un enseignant - stagiaire CAER de Mathématiques

Lieu : Établissement de stage du stagiaire

Date : 25 avril 2014

Durée : 38 minutes

SG	Depuis quand as-tu commencé à enseigner, peux-tu me parler un peu de ton parcours de formation et/ou professionnel?
E1-1	Je suis contractuel depuis 8 ans dans les matières scientifiques (Phys – chimie et Maths) ben collègue et lycée privé et j'ai passé le CAER cette année et donc j'ai bénéficié de la formation initiale et de cet atelier d'APP.
SG	As-tu bénéficié d'autres formations avant celle-ci avant ?
E1-2	Aucune, c'est la première.
SG	Comment imaginais-tu le métier avant de vivre ta 1 ^{ère} expérience dans un établissement ?
E1-3	Avec quelques clichés, quelques images de souvenirs d'élèves guidé avant tout par l'idée de pouvoir aider et d'accompagner des enfants, c'était une base assez simple et un peu naïve
SG	Et le rapport enseignants-élèves tu le voyais comment ?
E1-4	Je le voyais professionnel parce qu'il y a un apport de savoirs et de compétences ça reste avant tout un travail social mais professionnel. C'est un cheminement qui m'a conduit vers le métier d'enseignant, je viens du Privé, de l'ingénierie culturelle et à partir d'expériences dans les quartiers Nord de Marseille, j'ai été amené à travailler avec des enfants qui avaient des difficultés, les aider au début de l'informatique puis en venir progressivement sur des matières plus scolaires. Voilà ce qui m'a donné envie de ce métier, de faire ce métier, l'envie d'aider les autres et l'envie aussi de partager une passion, j'avais des portes d'ouverture sur certaines matières comme l'informatique et je voyais que cela pouvait donner quelque chose, que ça s'allumait dans leurs yeux.
SG	Peux-tu me parler de ce que représente ce métier pour toi aujourd'hui dans ta vie ? Après la formation ?
E1-5	Ouais, ouais, ouais...ça a beaucoup évolué ces dernières années, cette année en particulier suite à la formation, euh, ben le regard global est un peu le même, cette envie d'accompagner les enfants, de les faire grandir de leur amener quelque chose euh qui moi-même me passionne et bon peut-être avec un peu plus de recul, avec une approche plus professionnelle, plus réfléchi de la manière dont on va les accompagner justement tout au long de l'année
SG	Plus professionnel, plus réfléchi, que mets-tu derrière ?
E1-6	Disons que, euh on part avec pas grand chose au début de l'année et au cours des 1 ^{ères} semaines on arrive à tracer une trame de la manière dont va se passer l'année, on a identifié les différents profils, il y a une stratégie qui consiste à adapter la manière dont on va enseigner la matière euh justement aux profils très divers des élèves, pouvoir être plus dynamique, plus réactif, bon ça c'est la partie avec les élèves et puis il y a aussi l'équipe pédagogique, les interactions qui permettent d'en savoir plus, les retours d'informations, de partager aussi euh ces expériences et puis d'arriver à mettre en place un plan qui fonctionne pour la classe
SG	Est -ce un métier valorisant pour toi ?
E1-7	Oui, <i>rires</i> , parce que je vois des réussites, bon y' a des échecs aussi, c'est un métier qui est plein et qui remplit quand même (<i>rires sourds</i>) au niveau temps investissement, c'est un métier complet.

SG	Pour vous, y a-t-il une différence lorsque l'on est enseignant à l'école primaire et dans le secondaire ? Pensez-vous que c'est la même chose en Collège et en Lycée ?
E1-8	Particularité sur le Lycée ? ouh la la ouais pour la compréhension de la psychologie des ados, euh, bon personnellement sur les enfants très jeunes, je reconnais quelques similitudes au niveau des approches mais moi je me sentrais moins à l'aise avec un public plus jeune , après au collège y'a déjà une jonction avec le Lycée en 3 ^{ème} -2 ^{de} euh quand j'enseignais moi beaucoup sur les 2 ^{des} oui j'ai cette approche de faire quand même une passerelle entre le collège et le Lycée et c'est avançant vers le Bac que se crée une sacrée différence entre les élèves de collège et de Lycée. (relance sur l'image comparée de l'enseignant de lycée et d'enseignant de collège et à fortiori d'école, est ce que ce sont pour toi les mêmes contraintes, les mêmes conditions ?) – ah oui, oui absolument, on est un corps de métier et on a des missions principales à mon avis qui sont les mêmes.
SG	Ton stage tu l'as effectué dans quelles classes ?
E1-9	En classe de 2 ^{de} et Tle.
SG	Qu'est ce qui dans votre formation initiale vous a été utile pour faire cours cette année
E1-10	Euh (temps de silence) et tape des doigts sur la table, bon c'est vrai que l'APP était une nouveauté qui permettait aux ...(professeur qui ferme la salle où nous étions en entretien=> enregistrement sur pause=> dynamique de l'entretien à retrouver par relance de la question)...c'était plus des ateliers qui étaient liés à la pratique de l'enseignant qui n'était pas uniquement lié aux questions, problèmes quotidiens, l'idée c'était plutôt d'avoir plutôt une vision des autres participants par rapport à leur expérience et pouvoir piocher comme ça des solutions à des problèmes ponctuels .y'avait l'APP ms y'avait d'autres ateliers où on parlait de la gestion de classe, où on parlait des difficultés rencontrées au quotidien
SG	Si j'entends bien plutôt formation transdisciplinaire que formation didactique des Maths ?
E1-11	Oui plutôt formation transdisciplinaire absolument, oui parce que , si on prend ces ateliers propres aux matières, on restait enfermé dans des problèmes que chacun va avoir mais qui sont pas forcément liés, que tout le monde ne va pas rencontrer, ça permettait une ouverture dans le sens où on va avoir un autre rapport que celui sur lequel on focalise sur notre matière, je sais pas si c'est très explicite mais y'avait quand même euh il y avait des idées qui n'apparaissait pas dans d'autres ateliers pour cette qualité d'ouverture vers d'autres champs.
SG	Est- ce que si je te disais que ça permet de prendre de la hauteur pour dégager des choses concernant les gestes du métier qu'on soit prof de maths ou d'eps comme l'accueil d'une classe, intervenir pour reprendre l'attitude d'un élève, est ce que c'est cela dont tu souhaites dire ?
E1-12	Oui des choses un peu globales qui pouvaient montrer des différences d'une matière à l'autre et c'est ce retour, cette projection qu'on avait des autres enseignants qui permettait de se remettre en question
SG	Est –ce que cette formation initiale a fait évoluer la conception du métier que tu avais il y a 8 ans quand tu as commencé ?
E1-13	Honnêtement non, le cadre est plus précis parce que justement il y avait des réponses précises à des questions, à des choses qui étaient là depuis longtemps, la formation aurait été utile avant le 1 ^{er} cours, là il y avait un réel besoin d'avoir des clés, des choses rapides à mettre en place pour ne pas avoir à construire par soi même tout ce dispositif, à comprendre le métier en autodidacte. Donc, ces clés étaient présentes cette année mais elles arrivaient bien trop tard. Y'avait des ateliers qui étaient plus en adéquation avec une expérience déjà passée donc là

	y'avait des possibilités d'un peu arrondir les bords, les angles, l'idée c'était de pouvoir se servir de toute cette expérience et de pouvoir un peu synthétiser les choses, de savoir ce qui n'allait pas, ce qui allait et donc voilà, y'avait des aspects qui auraient du se présenter avant dans mon métier, dans mon expérience , dans mon vécu et d'autres choses qui avaient leur place à cette époque de mon expérience .
E1-14	Ce qui est vraiment nécessaire au moment où on va prendre une classe en main c'est déjà la gestion de la classe le jour de la rentrée je ne me souviens plus de la dénomination exacte de l'atelier mais il y avait des choses très structurées sur le, la manière dont on allait faire entrer les élèves, la manière dont on allait se présenter, euh les 1ères minutes qui allaient être vraiment décisives pour avoir un cadre de travail qui soit intéressant et euh d'un autre côté tout ce qui était APP euh tout ce qui pouvait utiliser l'expérience d'un point de vue pédago euh était intéressant puisqu'on avait une réflexion à mener sur ces années d'expérience qu'on pouvait synthétiser et, à partir de cette synthèse, on pouvait en tirer des éléments forts qui pouvaient ensuite s'appliquer à d'autres enseignants, à d'autres cas de figure
SG	Et justement tu reviens sur l'APP, quel est l'intérêt majeur que tu trouverais et quel a été ton rôle dans ces modules de formation?
E1-15	Ouais, j'ai fait un peu tout le tour, on a fait 3 séances la dernière je l'ai laissé un peu aux autres donc j'ai été d'abord animateur euh bon a eu une 1ère séance de préparation, de présentation de ce genre de dispositif et euh bah donc j'ai un double point de vue, d'un point de vue de ce que cela peut apporter, c'est vrai que dans le quotidien on va être plutôt par groupe de matière ou par classe et on va avoir peut-être avoir du mal à s'ouvrir vers les autres à demander de l'aide à exposer ses difficultés et à les partager et donc le 1er aspect qui était intéressant dans ce dispositif c'était donc de pouvoir justement avoir une ouverture euh dans la parole euh tout en étant sûr que bah y'a un cadre qui vienne appuyer cette discussion (mmh) que ce soit pas uniquement 3 mots échangés dans un couloir après bon y'a des difficultés pour animer la situation parce qu'il faut choisir ses , les participants il faut qu'ils soient évidemment d'accord, il faut qu'ils soient d'accord avec le cadre en termes de sécurité et de bienveillance et euh et puis ensuite y' a quelque chose d'un peu formel, un peu difficile à poser sur les temps de parole, sur le recadrage du débat et donc bon, au niveau de l'animation de l'atelier du dispositif, c'est un peu compliqué d'un point de vue des participants, euh moi ce que j'ai vécu en exposant des situations c'est que tous les participants n'arrivaient pas forcément sur un quart d'heure d'explication à saisir les clés, la situation, le contexte euh qui m'était propre donc là y'a déjà une 1ère déformation euh individuelle et le débat perd un peu de sens quand on va à la chasse aux questions aux informations ça prend un certain temps pour arriver à structurer quelque chose qui est en adéquation avec les attentes du , de la personne qui expose sa situation
SG	Donc tu parles de la phase d'éclaircissement après que tu aies exposé ta situation et pour toi en fait les participants avaient des difficultés à formuler des questions qui correspondent à la situation que tu avais présentée ?
E1-16	Voilà, donc dans l'atelier ça pouvait, bon c'était assez euh amusant parce qu'on était dans un jeu d'énigmes, bon tout le monde ne comprenait pas le côté professionnel et ce qu'on pouvait tirer de ce genre de discussion mais, après, quand on doit le mettre en place dans un établissement, ce côté il n'y est pas on n'est pas à la recherche d'une réponse et on pose des questions pour aller dans une certaine direction. Là je trouve que ça patauge un peu. En tant qu'animateur... on fait des hypothèses donc on n'est pas là pour apporter tout de suite un jugement et c'est difficile de faire la part des choses quand tout le monde se met en route, tout le

	monde veut donner son avis et il faut faire déjà un peu dans ces choses là, recadrer les gens, leur réexpliquer un peu les règles, c'est pas évident disons que ce cadre qui est là pour formuler des hypothèses est pas forcément bien structuré en tout cas à expliquer c'est pas évident.
SG	Comment tu as perçu l'empressement des participants à arriver vite à une réponse? Comment interpréterais-tu cette attitude d'impatience?
E1-17	Disons que la situation ne les touche pas forcément, la situation rencontrée c'est surtout sur le stage et ils se disaient « je ne rencontrerais jamais cette situation donc cette situation ne m'intéresse pas ! on va jouer un peu le jeu des questions-réponses... » mais sans se dire qu'il pouvait y avoir des éléments qui pouvaient ressortir de la discussion qui leur seraient utiles ou pour lesquels ils auraient pu être utiles pour la personne qui avait, qui exposait cette situation ...J'ai apporté 3 situations
SG	A chaque fois c'était toi qui apportais la situation, sur les 3 modules?
E1-18	Et ouais, ben disons si on est sur le principe du stage tout le monde ne voyant pas l'intérêt de l'atelier s'est fermé, donc il fallait casser ce froid euh puisque personne ne voulait aller de l'avant j'ai mis sur la table un certain nombre de choses, après, euh on amène l'intérêt des participants en présentant des situations qui ont un peu plus d'amplitude , c'est vrai ça partait mieux d'amener quelque chose qui touche au moins d'un point de vue émotionnel les participants
SG	Tu as le sentiment d'avoir joué le rôle d'auxiliaire de l'animateur-formateur?
E1-19	Oui, Oui, voilà, on aurait eu beaucoup de mal, ça aurait pris une heure pour lancer le dispositif et c'était pas l'intérêt quoi, y'avait l'idée de susciter l'intérêt des participants et ensuite y'avait des situations personnelles, vécues et qui demandaient des réponses, j'avais besoin d'aide et d'en parler ...Y'a un sujet c'est une classe qui était difficile à gérer euhm j'avais essayé déjà pas mal de discussion au sein de l'équipe pédagogique donc avec le PP, avec les autres enseignants, bon le CPE, toute l'équipe et je voulais un avis moins personnel, le fait de pouvoir s'ouvrir à des gens qui étaient extérieurs à mon équipe faisant aussi qu'on pouvait mettre des mots, essayer de structurer le problème, lui donner des limites pour qu'il soit compréhensible d'un point de vue de personnes extérieures
SG	Qu'est-ce qui se passe pour toi au moment où tu exposes ta situation?
E1-20	C'est l'envie d'être précis sur les faits, justement de ne pas avoir, de donner une situation trop complexe, trop particulière, d'essayer de structurer les choses, c'est vraiment ce qui m'embêtait pendant que j'exposais il fallait que, qui ,que ce soit clairement dit pour que les participants aient envie et participent mais bon ça impliquait aussi que, y'a je donnais aussi quelques clés au fur et à mesure que j'expliquais ma situation et comme je cherchais aussi à obtenir des solutions euh je cherchais également voilà à laisser quand même la question ouverte et donc le , ce qu'on ressent c'est vraiment d'être précis sur les choses ce qu'on ressent c'est vraiment d'essayer d'être précis sur les choses tout en influençant par les autres vers certaines directions qui ont déjà été exploitées
SG	Qu' entends -tu par « ils cherchaient certaines solutions?
E1-21	Ca serait pouvoir utiliser l'expérience des autres, la mettre au service d'une communauté qui pourrait piocher ce qui peut l'intéresser dans son quotidien
SG	Et pour toi qu'est-ce que cela signifie?
E1-22	C'est peut-être des avis contradictoires, de quoi avoir le choix sur rebondir sur des comportements de classe, le comportement d'élèves, le comportement de l'enseignant, la manière dont on peut modifier les choses donc je cherchais pas une réponse euh statique mais plutôt un chemin ou plusieurs chemins qui permettraient de réfléchir moi-même à différemment à ce que j'avais pas réussi à faire.

SG	Voudrais -tu faire quelque chose de cette expérience du GFAPP?
E1-23	L'idée de structurer le dispositif, poser bien les hypothèses, d'avoir un cadre, ça me paraît très intéressant par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure sur les discussions de couloir, ça laisse quelque chose d'un peu plus synthétique et euh le mettre en place ça nécessite de l'ouvrir à tout le monde c'est difficile après dans son quotidien d'y intégrer, d'aller vers les autres enseignants qui sont pas forcément avec les mêmes classes ou avec les mêmes matières et de proposer un cercle de discussion et de recherches de solutions, évoquer des problèmes, pour moi c'est difficile encore de me dire que je vais monter ce genre de dispositif à la rentrée ...pour moi c'est important, je pense que cela devrait être imposé , enfin imposé, disons qu'il devrait y avoir une possibilité d'avoir un créneau sur lequel on pourrait installer le dispositif
SG	Que penses-tu du caractère obligatoire du GFAPP dans le parcours de formation initiale?
E1-24	C'est un peu tôt, enfin disons que les enseignants qui ont déjà une certaine expérience y trouvaient un intérêt immédiat, ça sautait aux yeux, les débutants avaient un peu plus de mal à voir, manque de recul, d'expériences, ça leur faisait plutôt peur par rapport aux situations qu'ils allaient rencontrer, ça les déstabilisait plus qu'autre chose, on voyait que les personnes qui avaient plus d'expériences rentraient plus facilement dans le dispositif
SG	Le matériel leur manquait? autre chose qui peut freiner leur adhésion à cette démarche d'APP?
E1-25	Non, je pense qu'ils sont quand même demandeurs d'échanges puisqu'on construit pas un métier seulement sur ses acquis personnels et je pense que voilà le débat l'échange, le conseil est important et que ça porte vraiment sur l'expérience quand on se livre aux autres, on a aussi un certain recul, un vécu et on s'appuie là dessus pour essayer d'être assez explicite, si on n'a pas ce recul c'est difficile d'exposer une situation qui pourrait paraître au regard un peu ridicule ou qui n'aurait pas sa place dans ce genre de discussion
SG	Le fait qu'il y ait un suivi du groupe d'une fois sur l'autre dans ce module du GFAPP...
E1-26	...ça permettrait de construire une cohérence au sein du groupe, le 1er est assez impersonnel, le 3ème est beaucoup plus dans un esprit de groupe, on connaît les autres et on a envie de faire fonctionner cette idée de communauté plus que d'évoquer quelque chose de personnel et de le transmettre au suivant qui le transmet au suivant voilà donc, l'idée c'est que plus on avance dans un groupe plus à mon avis on a de chance d'avoir des choses intéressantes qui ressortent à la fin des séances.. (la confiance) oui, oui et puis le principe de passer d'une séance à l'autre, de rappeler ce qui a été vu dans les séances précédentes, de mettre sur la table ce qui a évolué, de faire ce suivi c'est un plus oui
SG	Quelles seraient tes propositions pour améliorer le fonctionnement des GFAPP dans le cadre de la formation initiale existante?
SG	Comment tu donnerais cette envie?
E1-27	Des petites réalisations, une scénarisation pour amener les participants à rentrer dans le cercle de discussion et que ça soit pas imposé comme un dispositif rigide et finalement un peu austère dans lequel on a pas envie de rentrer de suite, d'avoir un œil un peu extérieur sur ce qui va se passer, c'est un peu, la machine est froide au départ.
SG	Le cadre du GEASE est-il trop rigide pour toi pour une 1ère approche de l'APP?
E1-28	Ouais c'est ça, à la 2ème séance on a compris on suit les règles du jeu mais la 1ère est un peu sèche, il faudrait les faire entrer pour montrer l'intérêt du cadre pour

	l'ébullition et que ça part dans tous les sens
SG	En termes de fréquence?
E1-29	3 séances c'était bien mais le temps de l'atelier laisse des flottements pas faciles à gérer on perd ce dynamisme et pour relancer l'équipe c'est un peu compliqué, bon après le temps des hypothèses, le fait de passer à l'étape suivante était des fois un peu un peu embêtant euh mais non la fréquence c'est très bien : sur 3 séances, la 1ère on a l'idée de lancement, de montrer l'intérêt de montrer le côté vraiment pratique et puis dans les 2 séances suivantes, on a ce suivi cette confiance qui s'installe et qui permet vraiment de rentrer dans le cadre du dispositif
SG	As-tu senti des liens entre ce module là et les autres modules de formation
E1-30	Y'a un lien quand même sur les ateliers pédago ou didactiques qui étaient propres aux matières, y'avait une sorte d'échanges mais absolument pas structurés donc on perdait complètement l'intérêt de l'atelier puisque ça partait sur des questions individuelles parfois qui n'avaient rien à voir avec le thème qui était suggéré dans l'intitulé alors que là on savait dans ce dispositif ce, ce, ce à quoi s'attendre , on avait un cadre défini, bon ça avait un caractère plus professionnel que certains ateliers qui manquaient un peu de structure pas de lien évident y'a quelque chose de remarquable pour cet atelier , soit on adhéraient sur cette pratique plus professionnelle, soit on recherchait des clés et donc les autres ateliers étaient peut-être plus adaptés euh pour un autre public
SG	D'un côté des recettes et de l'autre un questionnement sur le métier à travers le GFAPP?
E1-31	C'est ça...
SG	On va terminer, Finalement, avec du recul, qu'est ce que tu as appris cette année de formation ? Quelles sont ou ont été tes priorités?
E1-32	long silence...Y'a quand même des intervenants qui avaient un certain charisme, pas forcément avec des clés qui permettaient de répondre à des problèmes particuliers mais qui donnaient envie aussi de suivre leur exemple, je pense que l'intérêt aussi c'était de rencontrer des personnes qui pouvaient vous donner certaines réponses sans qu'elles soient très fermées, plus que l'échange avec les autres euh jeunes enseignants qui venaient de passer leur concours c'était vraiment ces encadrants avec qui on pouvait avoir une approche un peu plus...d'un autre niveau voilà que de parler avec des gens qui avaient à peu près la même expérience
SG	Est-ce que les termes de recherche de Sens et d'Accompagnement t'évoquent des choses/cette formation?
E1-33	Ouais l'accompagnement absolument savoir qu'on est guidé qu'on est plus disons qu'après une certaine expérience de plusieurs années où on est livré seul à certains problèmes, c'est bon d'avoir euh des personnes sur qui on puisse s'appuyer , à qui on peut demander des choses pratiques sur site ou par téléphone, mail, voilà c'est ça, ça s'arrêtait pas seulement au vendredi très scolaire mais bon il fallait le chercher c'est-à-dire les encadrants étaient là on pouvait compter sur eux mais si on se restreignant seulement au vendredi sorti de l'atelier il fallait qu'il reste, y'avait une formation initiale certes obligatoire mais il s'agissait de savoir en tirer parti. Honnêtement y'avait des personnes qui venaient pointer, honnêtement y'avait certains ateliers qui manquaient de dynamisme ou d'intérêt de la part des participants, bon on amenait ses copies, on amenait son travail. Il fallait aller chercher aussi avec un peu de bonne volonté pour trouver euh un intérêt, on proposait un certain nombre d'idées, des fois c'était un peu libre, un peu trop et après il existait des dispositifs où c'était trop encadré donc ça forçait un peu les gens et donc qui s'ouvraient pas forcément et donc qui jouaient pas le jeu donc voilà y'avait un peu de tout y'avait de très bonnes choses, y'avait un

	accompagnement, une coordination remarquable et je pense que c'était vraiment utile pour démarrer
SG	Veux- tu rajouter quelque chose autour de ton parcours de Formation initiale?
E1-34	Non pour moi c'est bon
SG	Merci beaucoup, quand j'aurais terminé ce travail d'enquête je pourrais te communiquer ces résultats
E1-35	Avec plaisir

Verbatim de l'entretien n°2 avec un enseignant - stagiaire CAER de Lettres Modernes

Lieu : Établissement de formation

Date : 16 mai 2014

Durée : 28 minutes

SG	Après la présentation de l'objet de l'entretien (voir guide d'entretien) : Est-ce que vous avez des questions, des demandes de précisions ?
E2-1	Oui fin bon est-ce que vous avez une question précise bon là effectivement vous m'avez posé une question qui semble être assez générale et assez développée
SG	C'est volontaire je peux la préciser donc vous avez un parcours donc déjà peut-être évoquer votre parcours professionnel librement sous la forme du récit biographique et après évoquer à votre façon; puisqu'il y a une part de (euh) subjectivité ce que vous a apporté par rapport à vos représentations de départ et votre expérience dans le métier en particulier ce module GFAPP?
E2-2	C'est vraiment en particulier ce module? C'est pas la formation en général? Donc je vais commencer par mon parcours, donc je me présente, je suis JC euhm, j'ai passé le CAPES en externe il y a assez longtemps en 1998 99 je l'ai trouvé particulièrement difficile et j'ai rapidement abandonné je l'ai pas eu un (accélère son débit de parole) ensuite je suis parti faire mon service militaire en tant qu'enseignant à l'étranger donc 1ère expérience en tant qu'enseignant ça m'a encouragé en fait à vouloir poursuivre, hmm, en rentrant je me suis inscrit pour faire des remplacements dans le Public dans un 1^{er} temps donc j'ai fait, j'ai commencé à faire des remplacements dans le Public en 2002 donc mon expérience dans l'enseignement commence en 2000 avec la service militaire et avec la préparation au CAPES externe 98-99 ensuite donc (inspiration) inscrit auprès des Services académiques j'ai fait des remplacements dans la plupart des Établissements publics du département des PO, je suis parti jusqu'en Andorre, ensuite j'ai donc pour ouvrir mon panel d'offre, je me suis inscrit auprès du diocèse pour travailler dans le Privé j'ai été rapidement appelé ça m'a plu pareil j'ai fait beaucoup d'Établissements, Collège Lycée et donc j'ai décidé de passer le concours interne privé, voilà que j'ai mis du temps à obtenir mais que j'ai obtenu euh à force de travail et euhmmmm voilà pour mon parcours donc ça, ça nous amène donc en 2013, j'ai obtenu mon concours donc en 2013 voilà donc...
E2-3	maintenant concernant donc la formation plus précisément le GFAPP, euhmm il va falloir déjà que je fasse un gros effort de mémoire (rires) alors il me semble

	que j'ai suivi au moins 2 modules dans l'année (aspiration), qui nous a été présenté comme un groupe de paroles où nous étions donc réunis à raison d'une dizaine de stagiaires, enfin entre 10 et 20 stagiaires à peu près, on était assez nombreux, oui, on était déjà assez nombreux, disposés dans une salle de manière circulaire avec un formateur au centre qui euhmm qui a commencé par nous demander de nous présenter ce qui a été fait assez régulièrement durant toute la formation ce que je trouve assez positif puisqu'on ne se connaît pas forcément au départ ensuite, euh, on nous a demandé donc en même temps -je me permets de rappeler tout ceci pour y voir clair avant de porter un éventuel, un jugement personnel - donc on nous a demandé euhm de dire dans quel état d'esprit nous étions le jour où nous étions réunis et si on avait éventuellement quelque chose à dire, à apporter en nous confiant que tout ce que nous disons était tout à fait confidentiel et que ceci ne sortira pas du groupe donc chacun d'entre nous a pris la parole et a et a apporté son point de vue sur l'état d'esprit dans lequel il se trouvait et a précisé euhmm les situations problématiques qu'il avait rencontré ou qu'il était entrain de rencontrer au moment même euhm ensuite donc nous avons isolé un cas qui nous semblait être euhmm intéressant à développer et que nous avons donc développé euhmm je crois qu'on en a développé un ou deux sur les 2 périodes enfin on a du en développer plusieurs sur toutes les périodes enfin 2 ou 3
E2-4	alors je sais que ma 1ère expérience concernant ce 1er module de GFAPP m'a relativement surpris je m'attendais pas du tout à voir ce module dans la formation mais surpris de manière plutôt agréable puisqu'on s'est senti relativement libre d'exposer, d'exposer, d'exposer, des situations problématiques, après euh moi ce qui m'a titillé c'est le fait de la confidentialité dans le sens où on nous prévient que effectivement que ce que nous disons ne sortira pas du groupe mais on sait très bien que ces paroles pour celles qui ont été marquantes et il y en a eu j'en reparlerai peut-être tout à l'heure on sait très bien que euh bon certains, certains, certains stagiaires qui seront amenés à travailler les uns avec les autres auront peut-être en tête certaines, certaines choses qui ont été dites donc je ne sais si tout le monde a pu parler réellement euh en groupe comme ça au pu parler librement donc en fait j'avais cette impression que cette liberté n'en était pas une tellement voilà
SG	Je reviens là-dessus le fait d'être tous en formation dans le sérail de l'Enseignement catholique avec possibilité un jour ou l'autre de travailler ensemble ça représente un frein ou en tout cas, un biais, quelque chose qui fausse la démarche?
E2-5	Oui, oui, oui, ça c'est sûr, ça c'est sûr, c'est sûr qu'on soit amené à travailler ensemble ou qu'on travaille ensemble déjà on peut être amené à parler d'un collègue, d'un chef d'établissement d'une situation problème d'un CPE même sans les nommer on connaît l'établissement, on peut rapidement savoir donc euh alors il me semble que certains n'ont pas été freinés moi personnellement je n'ai pas été freiné mais j'ai évité de préciser, de préciser donc effectivement les situations que j'ai pu exposées n'étaient peut-être pas aussi précises que je l'aurais voulu
SG	Quand vous dites exposer ça signifie que vous avez occupé ce rôle?
E2-6	Oui, oui. J'ai aussi moi aussi exposé une situation qui n'a pas été choisie

SG	Ah d'accord, elle n'a pas été choisie, quand on parle d'exposant c'est celui qui va faire l'objet de la séance
E2-7	Non, non, non, pardon!
SG	Vous avez été à chaque fois participant ?
E2-8	Exactement donc j'ai été participant Alors c'est ça c'était pour les 2 premières expériences et pour la dernière je me souviens d'une chose c'est que elle s'est déroulée en fin d'année de stage, les stagiaires étaient fatigués, moi même j'étais fatigué, nerveusement, psychologiquement , satisfait dans l'ensemble de ce que j'avais vécu mais euh vraiment épuisé et je me rappelle d'une expérience où on a vu une stagiaire craquer vraiment euhmm et donc on a profité de cette occasion euh pour, pour exposer une situation et il me semble que ça a permis de libérer de libérer pas mal de tensions voilà donc au fur et à mesure donc des modules, il me semble que s'il y en avait plus déjà on serait encore plus en confiance et on aurait tendance certainement à livrer les choses plus comme nous les ressentons et plus librement
SG	Vous avez dit « groupe de paroles » , ça m'interpelle un petit peu ...
E2-9	Moi c'est ce que j'ai entendu
SG	Y'avait-il un cadre à ces échanges?
E2-10	Y'avait un protocole alors la 1ère fois effectivement je l'ai pas véritablement perçu, enfin j'ai pas perçu un cadre fixe même s'il y avait effectivement une progression et un déroulement, en revanche j'ai remarqué puisque j'ai assisté à plusieurs modules, j'ai remarqué que ce cadre était répété et je l'ai trouvé d'ailleurs contraignant et euh enfin contraignant dans le sens où il était répétitif et il apportait une sorte d'automatisme qui empêchait peut-être une spontanéité plus euh plus intéressante à mon sens bon j'avais l'impression qu'on refaisait le même chose voilà alors bien entendu il y avait toujours des échanges , des paroles libres et euh et des démarches qui permettaient de libérer pas mal de choses mais euh je sais moi j'ai eu l'impression d'un déjà vu , d'un déjà vu, donc cette répétition du cadre personnellement ne m'a pas , n'a pas favorisé l'expansion de ma parole
SG	On dit ce type de formation vise à développer la réflexivité, une prise de distance, comment vous l'avez ressenti, vécu, est ce que c'est quelque chose juste libérateur ou ...
E2-11	C'est vrai qu'on a pas beaucoup de temps à nous pendant cette année pour prendre du recul par rapport à cette formation, ça je tiens quand même à le préciser donc là vous me posez la question ça chaud ou à froid plutôt à froid et euhmmm c'est vrai que j'ai pas pris vraiment de recul par rapport à tout ça euh moi là ce que je peux en dire c'est que ce que, ce qu'il en reste là aujourd'hui avec un peu de recul c'est que globalement c'est positif , ça c'est sur, après euhmm, essayer, essayer d'apporter un avis critique précis par rapport à ce module c'est quelque chose qui n'est pas facile, quelque chose qui n'est pas facile par ce que j'ai un peu de mal effectivement à l'identifier déjà précisément, à identifier ses objectifs mais en tout cas je sais que l'impression qu'il m'a laissé

	est positive ça c'est sûr
SG	sauf ce frein de la confidentialité lié au groupe de collègues
E2-12	Ouais, ouais moi j'avais l'impression que c'était une liberté euffff voilà sous contrôle, oui, oui, enfin moi j'en étais pas dupe voilà
SG	On utilise beaucoup cette démarche de formation dans l'enseignement primaire puis cela a été instauré dans les IUFM à partir de 2001, est- ce vous faites une différence entre être enseignant dans le primaire et donc former des enseignants du primaire et être enseignant dans le secondaire et donc les former à exercer ce métier?
E2-13	Je vais reformuler pour être sûr d'avoir bien compris : Est ce que la formation du primaire et du secondaire sont différentes, présentent des points communs? Donc moi je sais une chose pour partager ma vie avec une professeure des écoles, vous le saviez pas mais je vous l'apprends, bon le métier n'est pas le même ça c'est clair ce que j'ai envie de dire, je ne répondrais peut-être pas à votre question dans un 1er temps, euh ce que je remarque je voulais euh enfin ça va me permettre euh de dire quelque chose que je pense depuis très longtemps, euhmmm, dans la plupart des établissements sont amenés à travailler ensemble des enseignants du primaire des enseignants du secondaire, les échanges qui sont faits entre eux sont très rares et de qualité assez mauvaise généralement, je vous le dit pour avoir travaillé dans de nombreux établissements et ça j'ai toujours trouvé ça déjà bizarre enfin surprenant quand on arrive comme ça avec un regard neuf et euh incompréhensible pourquoi? Pour deux raisons bon déjà d'un point de vue humain je trouve ça insupportable ces sortes de rivalités -professeurs de collège qui seraient peut-être plus diplômés ou meilleurs que les enseignants du primaire euh donc d'un point de vue aussi pédagogique ou didactique dans le sens où on a beaucoup à apprendre d'eux et eux aussi peut-être certainement des choses à apprendre de nous parce que les élèves sont les mêmes ils passent avant chez eux et ils viennent ensuite chez nous et la même frontière entre collège et lycée et euh Lycée et éventuellement enseignement Supérieur
E2-14	voilà ensuite pour recentrer le débat sur la question que vous m'avez posée euh, oui forcément, forcément il y a des questions ou des formations communes qui peuvent être effectivement communes et pertinentes hein dans les 2 niveaux quoi , formation d'ailleurs j'en ai mis dans le formulaire qui n'a pas été pris en compte ou alors c'est peut-être moi qui me suis planté mais euh c'était concernant les contenus tout simplement qu'il y ait vraiment du lien, enfin qu'il y ait vraiment du lien je vais m'expliquer que les enseignants du secondaire soit vraiment au courant de ce qui se passe au primaire ne serait-ce qu'au niveau des programmes c'est-à-dire ce qui se fait pour un professeur de 6ème et même de 4ème ou de 3ème, ce qui se fait en CM , en CM 1 ou CM2, enfin moi il me semble que les formations qui permettraient de faire un vrai lien un vrai lien serait non seulement pertinente mais indispensable c'est comme la formation aux premiers secours qui franchement moi toutes les formations que j'ai suivies je sais pas si c'est bête ce que je dis bon y' a mais cette formation elle devrait être obligatoire, la formation aux 1ers secours bon, on travaille avec des jeunes toute l'année, c'est une formation qui devrait être obligatoire, je suis content d'avoir pu le dire ça aussi voilà

SG	Et quand vous dites les contenus le mot que j'ai saisi au vol c'est « on a les mêmes élèves » et donc est ce qu'on a les mêmes enseignants en face? est ce qu'il y a hormis le concours et le statut d'autres choses qui peuvent différencier l'enseignant du primaire et du secondaire?
E2-15	Alors y'a des points communs certes forcément, on, on échange , on transmet et on partage avec du vivant il faut le rappeler quoi il me semble que certains l'ont oublié mais euhmmm la réalité pratique est différente, la réalité de la classe est différente puisque forcément les enfants, les élèves ne sont pas ne sont pas ne sont pas au même niveau de maturité voilà euh après au niveau de l'enseignement, de la transmission, de la pédagogie, il me semble qu'on a beaucoup à apprendre nous enseignants du secondaire des enseignants du primaire c'est-à-dire qu'ils utilisent effectivement des pratiques, des démarches que nous ne connaissons pas forcément ou en tous cas que nous n'utilisons pas et qui sont efficaces pour la gestion de la classe et la différenciation et la psychologie de l'enfant etc. voilà, après dans l'absolu le métier est le même mais il est complètement différent (silence)
SG	Aujourd'hui après tant d'années d'expérience vous en êtes où de votre vision du métier d'enseignant de Collège?
E2-16	Je peux être amené à travailler en lycée aussi, d'ailleurs je le demanderai peut-être plus tard par ce que bon c'est vrai par ce que ma matière me passionne et que j'aimerais bien revenir vers la Littérature, j'en fais hein, j'en fait au Collège, certains collègues me le reprochent d'ailleurs mais euh l'inspecteur m'a visité et était tout a fait satisfait de mon travail ce qui m'a beaucoup aidé d'avoir ce retour puisque oui, je tiens à le aussi à le signaler, j'enseigne depuis euh donc on peut dire 14 ans et c'était ma 1ère inspection donc le 1er vrai retour, voilà d'une institution à part celui de mon tuteur qui a été le même que celui de l'Inspecteur qui a été vraiment positif mais bon, ce qui m'a permis d'être rassuré puisque forcément vu que je n'avais d'avis critique de la part de l'Institution je n'en savais rien donc j'aimais à dire que je continuais à enseigner par ce que je n'avais jamais été inspecté bon j'en riais quoi mais toujours est-il que cette inspection m'a fait du bien !
E2-17	Pourquoi ? parce que cette année riche, vraiment très très riche je pense que j'en prendrai conscience dans les années qui vont suivre, c'est une année qui m'a beaucoup apportée euh mon formateur a été aussi quelqu'un d'important pour moi par ce que j'ai su, pas mettre de côté mon expérience, m'appuyer sur mon expérience tout en écoutant effectivement ce qui m'était dit et je me suis servi donc de pas mal de petits conseils que j'appelle les « pratiques ingénieuses du quotidien » que chaque enseignant apprend et si chaque allait voir effectivement ce qui se passe chez son collègue, si son collègue lui ouvrait la porte on irait beaucoup plus loin et on s'apporterait beaucoup les uns les autres parce qu'on a tous , ça je l'ai remarqué à travers mes expériences, on a tous ces pratiques ingénieuses du quotidien qui nous permettent donc de faire que ça se passe bien dans nos classes et donc pour que ça profite aux élèves et ça malheureusement on le partage pas suffisamment et donc ce que j'ai appris, ce que j'ai appris cette année c'est que euh, ce que m'a donné envie cette année c'est d'aller visiter en fait des collègues et éventuellement de devenir moi même formateur c'est vrai qu'en remplissant ce fameux formulaire concernant la formation cette année, je me suis aperçu que j'avais envie de donner mon point de vue sur le métier de le

	faire partager surtout par ce que oui ce que je tiens aussi à dire dans cet entretien et que j'avais dit dans le formulaire qui apparemment n' a pas été envoyé
E2-18	euhmm c'est qu'il y a pour moi hein, un souci au niveau des tuteurs franchement alors euh je me rappelle de ce que j'avais noté dans ce fameux questionnaire euh avant de dire ce que j'avais mis dans le questionnaire je veux vous faire part de commentaires donc de certains stagiaires à titre anonyme pour ma part ça s'est très bien passé mon tuteur a été très très bien mais il me semble qu'il y a deux qualités essentielles chez un tuteur la première c'est la qualité humaine et ensuite ce sont les compétences alors cette année et ça je suppose que ça existe depuis des années des stagiaires ont rencontré des tuteurs malveillants bon je tiens quand même à le signaler et complètement incompétent et ça si la personne en face, si la personne du stagiaire n'est pas solide ça peut être difficile, il peut y avoir abandon donc moi je préconise une chose avec mes petits moyens mais il me semble que la sélection alors je suis d'accord c'est une chose extrêmement difficile par ce que je suppose que c'est quelque chose qui est basé sur le Volontariat déjà donc parmi les tuteurs volontaires s'ils le sont il faudrait opérer donc une sélection et prendre en compte donc 2 critères le caractère humain donc il faut effectivement que ce soit quelqu'un qui aille vers les autres, pas quelqu'un qui est complètement isolé en salle des professeurs et malheureusement y'en a qui sont tuteurs et euhmmm quelqu'un qui soit compétent et qui aime son métier voilà et qui n'impose pas sa parole qui la partage voilà par ce ça c'est vraiment...moi j'ai eu cette chance d'avoir ce regard qui était bienveillant et qui m'a permis donc pourtant j'étais relativement confiant parce que j'enseigne depuis quelques années mais cette année est vraiment très déstabilisante donc on a besoin d'être mis en confiance, la première des choses c'est ça , c'est pas dire « moi j'ai la bonne parole » mais « je vais te donner mon point de vue effectivement sur le travail que tu fais »
SG	Est ce que vous avez le sentiment que ces stagiaires n'ont pas été aidé pour comprendre ce qu'il faisait?
E2-19	Mettre du sens dans la pratique, c'est évident
SG	Devenir réflexif devient alors plus difficile c'est une posture générale que le tuteur contribue à forger...
E2-20	Oui puis cette année de stage nous permet d'avoir une attitude réflexive et je pense que ce stage ou le GFAPP sera efficace sur du long terme c'est-à-dire que je pense que la réflexion et tout le travail que l'on a fait, que l'on a fait cette année de stage sera bénéfique sur du long terme c'est dire qu'on pourra vraiment prendre du recul et euh bénéficier de tout ce que ça nous a apporté sur le long terme c'est-à-dire que pour mettre en place tout ce qu'on a vu il faut effectivement une période je dirais sur une période d'année quoi , moi j'ai commencé de suite, de suite ça a été efficace et comme je le dis c'est bien parce que ce sont de suite les élèves qui en bénéficient et ça vu été vu de suite par mon tuteur qui d'ailleurs a repris des choses que j'avais apprises et mises en pratique euh dans ma classe alors j'en mettais déjà en pratique mais j'ai augmenté effectivement ces petites ...
SG	Quelle collaboration réciproque, je rebondis sur le rôle des tuteurs...

E2-21	Ah ouais, exactement donc très très riche moi j'ai vécu une année vraiment chouette, épuisante
SG	Une année de transformation?
E2-22	Ouais transformation on peut dire ça, transformation c'est une sorte d'essai aussi qui est transformé moi j'ai été reconnu aussi, j'ai été reconnu dans ma pratique et ça je pense que j'étais vraiment en attente de ça effectivement ça fait plusieurs années que j'enseigne, j'avais passé le concours interne à plusieurs reprises bon en travaillant c'est pas facile donc en fait l'Institution me renvoyait « vous ne valez pas ... » et là donc effectivement j'ai eu le concours et là j'ai été validé et validé de manière très très positive de la part de l'inspecteur ah oui avec qui j'ai eu un dialogue très très riche à bâtons rompus ça aussi c'est bon ça aussi je tiens à le signaler, y' a des stagiaires qui ont été inspecté et qui ont vécu ça de manière pas traumatisante, mais de manière relativement négative alors que moi je sais pas si c'est par rapport à moi mais j'ai vécu une expérience tout à fait positive, d'accompagnement, ouais, ouais vraiment, d'accompagnement, de franchise de franchise aussi c'est-à-dire qu'en dehors de la séance et de la progression que l'inspecteur vient voir euh il y a eu un côté humain vraiment j'insiste là dessus euh les inspecteurs eux aussi ils nous le rappellent peut-être trop rarement moi je sais pas c'est ma première inspection mais d'après ce que j'ai entendu ils le rappellent trop rarement qu'ils sont humains hein et les échanges peuvent être vraiment très très riches, très très sincères très spontanés et ça aussi ça m'a beaucoup aidé voilà
SG	Bon je pense qu'on a fait le tour, merci beaucoup de ce partage sur vos ressentis et votre expérience professionnelle, je ne manquerai pas de mettre à votre disposition mon travail de recherche.

Verbatim de l'entretien n°3 avec une enseignante -stagiaire CAER en Histoire-Géographie

Lieu de l'entretien : Établissement de formation de la stagiaire

Date : le 16 mai 2014

Durée : 28 minutes

SG	Bonjour, je vous remercie de participer à cet entretien qui correspond à un travail de recherche que je mène sur le regard porté par les stagiaires, en particulier CAER, sur la formation à l'Analyse de pratiques dans leur parcours de formation initiale. ça c'est le sujet global sur lequel porte ma recherche, plus généralement comment on devient un enseignant réflexif, c'est un entretien libre, je reviens sur des questions éventuellement, vous pouvez vous exprimer librement.
E3- 1	C'est pas préparé donc ce sera libre (rires...)

SG	Est-ce que vous pourrez d'abord me parler de votre parcours puis ensuite me dire quels sont vos ressentis, votre regard, vos perceptions par rapport au parcours de formation proposé et surtout à ce module d'analyse des pratiques. Est-ce que cela vous a éclairé par rapport à votre parcours professionnel, comment vous l'avez vécu qu'est -ce qui s'est passé pour vous enfin voilà...
E3-2	Moi, je j'ai commencé par des études d'Histoire après un Bac L j'étais plutôt tournée littéraire. Ensuite j'ai eu une prof d'histoire géo en Terminale qui m'a, très dynamique, qui m'a vraiment très intéressée et donc moi j'étais déjà, j'aimais beaucoup plutôt l'histoire et là, elle m'a plutôt tourné du côté de la Géographie, elle m'a fait découvrir la Géographie et euh la géographie évidemment qui m'a intéressée et donc je me suis dit je savais pas vraiment quoi faire après le Bac, j'avais pas d'idée précise, et donc j'ai été à la fac Histoire-géo donc j'ai commencé en Histoire plutôt par des affinités, des copines qui allaient en Histoire donc, euh, voilà, DEUG que j'ai passé haut la main, Licence et après c'était, j'ai trouvé que c'était, beaucoup, très théorique, vraiment aucune pratique. J'avais pareil des groupes d'amis qui eux avaient déjà commencé à être dans la vie active donc à avoir un salaire etc. et, en Licence, j'ai décidé d'arrêter mais de rester toujours dans cette branche Histoire quand même, de faire un BTS Tourisme Culture Patrimoine voilà! Mais en alternance comme ça je liais le côté travail avec un salaire et le côté patrimoine culture historique. Ce qui me plaisait! Donc, euh, voilà j'ai commencé ce BTS et là je me suis vite rendue compte que franchement c'était pas pour moi parce que, au niveau des études, j'en avais quand même beaucoup plus que ceux avec qui j'étais, que ça en fait, ça m'apportait pas autant de choses que j'espérais donc j'ai continué en maîtrise d'Histoire, j'ai arrêté le BTS euh je me suis mise en Maîtrise.
E3-3	Justement je voulais travailler sur l'Education euh et c'est moi qui ai trouvé mon sujet de Maîtrise toute seule en allant aux Archives à Perpignan où j'ai euh en compulsant les rapports des Conseils Municipaux donc de Perpignan de la ville de Perpignan du 19 ^e siècle je me suis aperçue qu'il y avait une Congrégation enseignante qui était très importante les Frères des Ecoles Chrétiennes et donc j'ai basé mon mémoire là-dessus. Au départ il devait être sur l'Education dans les PO, en fait sujet hyper traité, et donc y'avait pas de sujet qui avait été traité sur cette Congrégation. En fait, j'ai fait mon mémoire sur 2 ans en traitant donc euh cette Congrégation de son origine, de sa date d'arrivée dans les PO jusqu'à sa date de départ voilà! Donc ça, ça m'a pris 2 ans je me suis vraiment régaler à faire ce travail de recherche...
SG	Tout en travaillant?
E3-4	Tout en travaillant, voilà en travaillant j'étais assistante d'Education, voilà, j'étais assistante d'Education à mi-temps et euh et voilà animatrice péri-scolaire donc j'étais quand même dans le milieu de l'Education euh voilà! Après ce Mémoire, je me suis dit ben quand même il me reste qu'un an pour faire un Bac +5, on va aller au Bac +5 comme ça avec un Bac +5 comme ça, après je peux partir aller travailler en Europe, c'est beaucoup plus facile avec le système du Master, c'était en 2005, l'année du Master voilà donc j'ai fait un Master 2 Management touristique Culture, Patrimoine aussi à l'IUP de Perpignan voilà! Donc là c'était bien parce que franchement ça m'a ouvert plein de trucs au niveau des Langues, j'ai fait une option tourisme et développement durable donc ça me correspondait vraiment très bien, même à mes attentes, à ce, à mes

	croyances etc. C'était très bien j'ai fait aussi option Culture Patrimoine, ça c'est bon et option Tourisme et Economie aussi, euh non, c'était Ressources Humaines, voilà ressources Humaines aussi avec 3 options. On est bien chargé, avec une année de stage euh que j'ai du choisir un peu par défaut donc euh mon stage s'est fait à la Mairie de Perpignan et, là, dégringolade à la Mairie de Perpignan, vraiment pas du tout intéressant ...
E3-5	...et donc là j'ai dit « non, on va passer des concours dans l'Education parce que je peux pas travailler comme ça! ». Je pouvais pas partir pour des raisons personnelles voilà! Et donc, je suis restée là, et j'ai commencé à passer des concours dans l'enseignement. Alors, au début, c'était dans le primaire pour le CRPE (Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles) donc j'ai fait une formation GRETA tout en continuant à travailler en tant qu'assistant d'Education, voilà! J'ai fait le GRETA, j'ai passé le concours euh 2 fois, 2 fois je l'ai pas eu! Et là, j'ai dit, bon bah on va commencer à faire des remplacements et à rentrer vraiment dans le vif du sujet, à faire des remplacements et après j'ai fait des remplacements dans le secondaire, j'ai fait des remplacements dans le primaire, dans le secondaire en Pro en Technique et en Général.
SG	Alors ça je vais rebondir là-dessus, est ce que vous faites une différence entre enseigner dans ces différentes parties du système éducatif?
E3-6	On adapte, on adapte au Public, on adapte au public...quand j'étais enseignante en petite section forcément on s'adapte, notamment dans son vocabulaire, dans sa posture, il faut être beaucoup plus à l'écoute, avec les parents parler beaucoup plus, euh quand j'étais enseignante en Général euh avec une classe de ..., non c'était pas en général en Pro, avec des élèves à peine plus jeunes que « moi fille », euh avec une majorité de garçons jeunes qui veulent passer au-dessus ben là, la posture, est totalement différente et restrictive, essayer de les intéresser tout en restant bien, droite dans ses bottes, voilà on adapte, après je pense que du coup j'ai cette capacité à m'adapter du jour au lendemain. Aussi, parce que c'est vrai qu'en tant que contractuelle on nous appelle le vendredi pour commencer le lundi, c'est pas non plus évident. Donc là, la 1ère partie justement, c'était je m'adapte, je me mets dans la posture, par contre le programme, les textes, la recherche scientifique en Histoire ou autre et ben ça passait (sourire) bien après...
SG	On gère l'urgence...
E3-7	Voilà c'est l'urgence, c'était le manuel, on fait les photocopies, euh on essaie d'avoir les copies (sourire), d'avoir des résultats, on essaie de pas avoir une classe qui déborde etc. Voilà! Donc, euh, c'est donc à partir de cette année, voire depuis 2 ans quand même, où je me suis vraiment intéressée à la logique des progressions, aux programmes etc. Depuis que je suis en Collège et dans le Général voilà! Sinon avant quand j'étais contractuelle c'était franchement du jour au lendemain.
SG	Si j'entends bien, ce qui dominait c'était moins maîtriser un contenu à enseigner que de maîtriser ce qui va se passer dans l'espace-temps de la classe avec des élèves...
E3-8	L'espace-temps et l'espace du remplacement, voilà c'est ça, il fallait que l'espace de mon remplacement ça se passe bien avec les élèves, que j'arrive à continuer

	ce qui avait été déjà commencé par l'enseignant précédent euh voilà, tout en prenant la même optique, en essayant de prendre la même optique, en n'ayant pas forcément les enseignants au téléphone, voilà donc assez difficile aussi quand même...
SG	Difficile ou ça a développé des qualités...
E3-9	Mais toujours très intéressant, ça s'est toujours très bien passé avec les élèves aussi mais euh bon voilà autant en Collège on peut peut-être plus rigoler et en primaire on peut plus rigoler, en Lycée Pro euh, je me le permettait pas, c'était très carré, droit et on évite les débordements.
SG	Et les rapports avec les collègues, est-ce qu'il y a des différences quand on est remplaçant...?
E3-10	Y' a des différences, quand on est en Lycée Pro et quand on est en Lycée Général, quand on est en Lycée Général en tant que contractuelle on n'est pas du tout considéré alors qu'en Lycée pro, pas du tout, on est considéré, on nous pose des questions sur soi, les collègues beaucoup plus ouverts que quand on est en Général remplaçante
SG	Un côté élitiste?
E3-11	Bien sûr, grand côté élitiste, très grand côté élitiste ! Y compris quand on appartient un groupe de collègues de la même discipline, chose que je n'ai pas actuellement en Collège, enfin oui et non, tout est relatif, beaucoup moins que ce que j'ai perçu quand j'étais en Lycée général et Pro, il y avait vraiment les enseignants du Général et les enseignants du Pro, et presque ils ne se parlaient et je trouvais ça, oui ça me questionnait car on allait parler autant à l'un qu'à l'autre parce qu'on est quand même la tête dans le guidon aussi quoi, en tant que contractuelle, y'a le Bac Blanc, y'a ci y'a ça, tête dans le guidon, on se pose pas trop de questions non plus, on essaye de faire son travail, d'être toujours poli, correct mais je me suis pas non plus ... Oui c'est vrai, que je les ai perçu mais telle conception du métier je me suis jamais posé trop la question, ça doit, c'est évident que ce n'est pas la même conception du métier maintenant que vous m'interpelez là dessus c'est sur que ça doit pas être la même conception du métier pour moi c'est évident maintenant, mais à l'époque je ne l'ai pas perçu comme ça.
E3-12	On fait pas la même chose, dans le Général, les élèves doit, on prend un groupe et on les pousse vers le Brevet, vers un Diplôme. Dans le Pro, c'est différent, on le pousse à acquérir des compétences, dans le Général, on essaie de tendre à ça pour le moment, les nouveaux profs essaient de tendre à ça, les anciens j'en suis pas du tout sûr. Tandis que dans le Pro à mon sens c'est vraiment acquérir des compétences pour un métier qui sera celui là dès le début c'est défini, arriver à ce point là alors que dans le Général arriver à ce Diplôme là pour après pouvoir arriver à un autre diplôme et à un autre métier mais ça vient bien plus tard
SG	En H/G ça change la donne, d'un côté, c'est plus le contenu et de l'autre c'est plus un savoir faire, un savoir raisonner?
E3-13	Tout à fait!

SG	On peut peut-être venir au thème de la formation?
E3-14	Au thème de la formation.
SG	Justement qu'est ce que cela a changé pour vous?
E3-15	Terrain de formation (nom du Centre de formation)?
SG	Terrain de formation (nom du Centre de formation) puis en particulier moi ce qui m'intéresse c'est la réflexivité qui n'est pas que l'apanage du GFAPP mais il est au cœur de ce dispositif.
E3-16	L'APP. Alors déjà la formation très intéressante dans le sens où là on avait quelqu'un de très compétent donc Mme C, super, une personne très compétente. On peut lui poser n'importe quelle question elle répond. Et après, sur l'analyse des programmes donc euh des collègues, vraiment la compréhension des programmes, pourquoi on fait ça comme ça? Quel est le lien logique? ça je l'ai découvert euh et
E3-17	ensuite sur l'APP en classe moi ça m'a beaucoup servi dans le sens de la prise en compte de la diversité des élèves voilà des élèves qui étaient en difficultés avant j'étais pas formée les élèves dyslexiques, j'étais pas formée donc je leur retenais pas de points pour l'orthographe mais c'est tout ce que je faisais là cette année ça m'a permis déjà de mieux comprendre et euh d'adapter les séquences, d'adapter les exercices, d'adapter ma posture envers eux, d'adapter la classe envers eux euh voilà j'ai euh, ça m'a permis, pour moi ,très intéressante et du coup ça m'a permis de voir que les difficultés vraiment des élèves auparavant je les voyais pas enfin je faisais quand j'avais les copies euh et ben j'essayais de comprendre le barème n'était pas forcément adapté en fonction des compétences pas du tout et après dans la pratique de gestion de classe, j'ai mis en place un Code de vie euh dans toutes les classes dès le début d'année, chose qu'auparavant je faisais pas du tout, je m'adaptais à ce qui avait été fait avant là j'ai mis en place un plan de classe toute seule comme il me convenait euh on l'a changé avec les élèves, j'ai fait travaillé , j'ai beaucoup plus fait s'investir les élèves également que ce que je faisais auparavant.
SG	Un travail d'appropriation parce qu'avant le fait de remplacer...
E3-18	On s'adapte, là tout à fait, c'était vraiment l'appropriation, on a créé plein de projets et c'est eux qui ont été les instigateurs de ces projets là après j'ai juste été là pour leur donner quelques pistes mais, c'est eux qui ont fait, voilà, c'est aussi cette analyse de pratiques euh quand on fait des remplacements, c'est le prof qui dit, les élèves qui font! Ben maintenant c'est complètement différent et je le vois différemment à partir de maintenant.
SG	Et le fait de rencontrer des situations problématiques, pas besoin de vivre un grand drame le décalage entre ce qu'on vit et ce qu'on aurait voulu vivre avec les élèves, est-ce que les séances d'APP ont été quelque chose de formateur?
E3-19	ça été intéressant surtout pour les collègues qui exposaient leur cas par ce que sincèrement y'en a qui, enfin moi je suis vraiment dans un milieu privilégié, euh vraiment la discipline est telle que je n'ai jamais eu de problème de discipline très grave euh donc ceux que j'avais à traiter c'était très minime par rapport à ce que les collègues racontaient dans, lorsque les collègues racontaient leur cas,

	c'était euh ben pour moi c'était...
SG	Le thème c'était la discipline, l'autorité?
E3-20	Non, non, c'était pas par thème, par contre la personne demandait à chaque stagiaire de proposer un cas difficile qu'on avait du gérer voilà. Principalement ce qui revenait c'était le non travail, le refus des élèves de travailler et gérer la classe
SG	Résistances à l'autorité du prof?
E3-21	C'est ça quand on n'est pas soutenu par le chef d'Établissement quand on n'est pas soutenu par le tuteur quand on est seul en fait donc c'était euh assez surprenant notamment là j'ai une idée enfin j'ai un cas en tête euh d'une stagiaire prof d'EPS qui est totalement laissée, elle arrive pas à gérer sa classe, ils restent pas en groupe lorsqu'ils sont dans le stade ils s'en vont n'importe comment , n'importe où, elle a essayé de mettre en place plein de choses les règles, Code de vie enfin tout ce qui a été dit en formation mais rien ne fonctionne voilà!
SG	Le fait d'exposer, tu n'es pas exposante ? Qu'est-ce que tu as perçu de ce qui se passe pour l'exposant, ça peut l'aider?
E3-22	Oui l'aider dans le sens où dans ces groupes là il y avait toujours trois parties alors y'a le choix du cas concret, d'abord l'exposition de tous les cas par tous les stagiaires, le choix ensemble du cas concret l'exposition par celui qui a énoncé le cas qui a été choisi prend 5 minutes pour exposer, seul, pour dire lui comment il a perçu la chose etc. ensuite il ne parle pas, les autres stagiaires discutent, non, les autres stagiaires posent des questions à celui qui a énoncé le cas, voilà euh pour avoir plus de précision et ensuite vient un temps où les autres stagiaires discutent et font des propositions sans jugement font des propositions sans jugement pour aider à résoudre ce cas voilà et celui qui a énoncé le cas ne doit pas parler et ne le regarde même pas, c'est entre stagiaires.
SG	Y'avait une phase méta? Comment l'exposant a-t-il ressenti les échanges? Le groupe a-t-il été aidant ?
E3-23	La dernière phase? Oui, oui, oui, y'avait des aides, y'avait toujours des idées « bon tu aurais pu enfin il faudrait demander à ce collègue là euh si peut-être vous pouvez les prendre ensemble, prendre les deux classes ensemble, rappeler les règles, faire un rappel du Code de Vie, ne pas sortir et rester une heure dans une salle et refaire ensemble le Code de Vie avec les élèves pour qu'ils soient beaucoup plus acteurs, y'a eu quoi d'autres comme propositions, ben évidemment faire remonter l'information au PP, Prof principal, euh essayer de faire des fiches de suivi de chaque élève euh voilà, voir...
SG	Donc il y a une mutualisation importante à ce moment là de façons de faire...
E3-24	...tout à fait ...et d'idées nouvelles auxquelles on n'a pas forcément pensé en étant seul
SG	Cet exposant est isolé donc le groupe de « copains » stagiaires arrive derrière pour ...
E3-25	...pour apporter des idées nouvelles après peut-être difficiles à mettre en place

	en fonction de l'Établissement dans le quel on est, en fonction de la politique du chef d'Établissement voilà aussi
SG	Toi, avec ton expérience professionnelle, quel regard portes-tu sur la collaboration avec les autres collègues ? Est-ce que c'est quelque chose de facile?
E3-26	Non, non, non, ah non, non, non, non quand on fait des remplacements moi on m'a pas aidé on m'a jamais aidé, en faisant des remplacements, maintenant que je suis en poste un peu plus, un peu plus, mais euh c'est pas un Engagement éternel, non, pas un engagement éternel, non!
SG	Justement cette démarche coopérative il y a quelque chose de coopératif dans le GFAPP, est ce que tu as le sentiment que c'est quelque chose qui pourrait développer au sein des établissements?
E3-27	Ah, oui...ça pourrait l'être. Bien sûr ça pourrait l'être après il est évident que certains profs y participeraient et d'autres non et que ça créerait encore des dissensions, pour moi c'est évident! Y' a forcément des personnes qui sont prêtes à innover, à s'investir mais y'en a d'autres qui ne le sont pas du tout et dans les établissements que j'ai côtoyé et, j'en ai quand même côtoyé certains, j'ai toujours vu les 2 parties.
SG	Quand tu dis innover? ça veut dire collaborer, s'ouvrir à ?
E3-28	Oui voilà c'est ça, faire des séquences ensemble, on part de petit, faire des séquences ensemble, y'en a dans mon établissement il est évident que certains font ça d'autres pas du tout, voilà entendre ce que les collègues se disent y'en a on peut le dire à certaines personnes qui sont tout à fait ouvertes et qui remettent leurs pratiques un petit peu en questions et d'autres pas du tout et ça je pense que c'est dans la ...
SG	...dans les gènes de l'enseignant du secondaire (rires) ?
E3-29	Non de toute personne quoi mais y'en a qui sont investis dans leur métier et d'autres pas du tout mais vraiment pas du tout, qui attendent que les vacances quoi! mais qui cherchent ailleurs, qui ont autre chose ailleurs et qui prennent ce métier un peu comme « bon ben voilà j'ai ça mais je vais essayer de développer autre chose » et donc ils s'investissent pas du tout et donc quand on leur propose des idées « ben non, j'ai pas le temps pour ça! »
SG	Après cette année de formation et tes années d'expérience de terrain, quelle est ta priorité ou tes priorités dans le métier d'enseignant?
E3-30	Mes priorités...mes priorités c'est déjà (fff) d'essayer d'intéresser les élèves et j'espère, j'espère vraiment je vais tout faire pour les intéresser et tout le temps, que voilà qui se disent pas on a 2 heures d'histoire géo, qu'est ce qu'on va bien pouvoir faire, à toujours les intéresser, essayer de les maintenir en éveil voilà, euh donc ça après euh moi c'est toujours me former euh pour ne pas devenir comme mes collègues (rires étouffés) comme certains de mes collègues qui euh qui refusent toute innovation, essayer de rester toujours assez ouverte et voilà c'est d'abord un esprit d'ouverture et de remise en question aussi de soi-même par ce qu'on peut pas tout faire bien, c'est pas possible, voilà, après d'essayer à ce que tous les élèves réussissent quoi, un maximum d'élèves réussissent à se

	trouver euh à trouver leur voie, je veux pas voir un élève déçu dire « j'y arriverai pas », non voilà en priorités je pense que c'est déjà pas mal
SG	C'est pas mal, c'est un beau programme (rires)
E3-31	Je crois qu'il y a du travail...vu qu'on travaille avec de l'humain forcément euh ce ne sont pas des machines, il y aura toujours des ...
SG	Incertitudes...
E3-32	Ouais et c'est ça aussi qu'est bien dans ce métier !
SG	Merci beaucoup de ta participation à cet entretien.

Verbatim de l'entretien n°4 avec une enseignante -stagiaire CAER d'EPS

Lieu de l'entretien : Établissement de stage de l'enseignante- stagiaire

Date : vendredi 23 mai 2014

Durée : 25 minutes

SG	Bonjour je te remercie de m'accorder un peu de temps pour répondre à ma demande d'entretien. Dans le cadre d'un Master de recherche ...(voir introduction entretien). Je lance l'entretien autour de deux questions: ton parcours d'enseignant et ton ressenti sur la formation à la réflexivité dans le cadre de la formation initiale et ce que cela a pu modifier dans tes représentations du métier.
E4- 1	J'y vais? Alors on va commencer par le parcours alors. Ben moi j'ai fait toute ma scolarité dans une école catholique euh quand je suis rentrée en 6ème je voulais être fleuriste, je voulais être fleuriste parce que j'aimais la nature, j'aimais tout ça, j'avais dit à mes parents je veux être fleuriste et puis en 6ème euh en EPS ce qui change complètement du secondaire au Premier degré je suis tombée sur un prof qui m'a donné le goût de la matière et dès la 6ème j'ai su que je voulais être professeur d'EPS donc en fait j'ai la chance que cet enseignant m'ai accompagné pendant tout mon cursus parce qu'en fait j'ai fait toute ma scolarité au même endroit donc il m'a suivi petit à petit au fil des années il m'a donné des responsabilités par exemple quand j'ai eu 14 ans il m'a autorisé à animer l'UNSS le mercredi après-midi il n'avait pas le droit mais voilà il me laissait 1h avec les élèves qui étaient de mon âge ou plus petit pour me laisser des responsabilités et me montrer un petit peu ce qu'était le métier d'enseignant du coup quand j'ai eu mon bac en 2005 c'est naturellement que je me suis dirigée vers des études sportives donc STAPS à Font- Romeu, là j'ai passé ma Licence en 3ans au bout de 3 ans j'ai voulu passer le concours externe donc euh on m'a proposé à Font Romeu un DU préparation au concours donc j'ai passé la préparation écrite, j'ai passé l'écrit que j'ai pas eu et à ce moment cet enseignant justement qui m'avais suivi pendant toute ma scolarité est tombé malade et m'a appelé pour un remplacement puisque j'avais une Licence pour un remplacement dans cet établissement là donc j'y suis allé, c'est un remplacement

	qui devait durer 15 jours et qui s'est transformé en remplacement de 3 ans et demi puisque les choses ont fait qu'au fur et à mesure...
E4 -2	j'ai commencé 15 jours puis il est revenu et un autre collègue m'a dit « bien puisque t'es là ben je vais partir en congé paternité 11 jours » donc j'ai enchaîné avec 11 jours et au 11ème jour à quatre heure et demi de l'après midi je m'en souviendrai toujours, le premier enseignant que j'avais remplacé qui était revenu suite à une opération s'est pris un ballon de basket dans la nuque et en fait il est resté bloqué pendant plusieurs années et donc il a tiré jusqu' à la Retraite . Trois ans et demi de poste en remplacement alors pendant la 2ème année en 2010, puisque j'ai passé le concours en 2009 pour la 1ère fois, en 2010 j'ai retenté l'Externe que j'ai pas eu une 2ème fois
E4- 3	et là est tombée la réforme du Master : on ne peut plus passer le concours sans le master donc euh j'avais le choix - je savais que j'avais un poste pour 3 ans et demi- soit rester sur ce poste là et préparer le concours en interne puisque j'avais 3 ans pour passer le concours interne jusqu'en 2015 sans le Master, soit partir faire un Master mais qui se faisait pas à Perpignan donc c'était forcément Montpellier donc ça voulait dire laisser l'expérience de terrain pour partir sur les bancs de la Fac ben j'ai pris l'expérience de terrain je suis restée encore à L jusqu'en 2000 ben jusqu'à l'année dernière donc en 2013 l'année dernière j'ai fait une préparation pendant un an à Angers pour préparer ce concours interne par ce que je connaissais pas du tout les attentes et puis j'lai et j'suis là aujourd'hui voilà stagiaire, dans un nouvel établissement donc il a fallu s'adapter et voilà et en parallèle cette année on a suivi la formation à Montpellier
E4-4	Voilà un peu le parcours, il est très simple mais en même temps, enfin je veux dire il s'est déroulé sans accroche, voilà quand on est remplaçant bon baladé d'un établissement à l'autre, chaque année on cherche des heures on a peur de pas en avoir moi en fait mon 1er poste m'a servi à avoir les années nécessaires pour passer le concours donc j'ai pas eu besoin de, j'ai pas eu de difficultés pour ça quoi
SG	Y' a quelque chose d'intéressant, tu as construit ton idée du métier dans un Établissement, c'est ça?
E4-5	Oui
SG	Comment tu as vécu le changement de cette année de stage?
E4-6	Très mal, très mal puisque c'est un établissement où j'ai été du CP à La Terminale quand même, ayant redoublé ma seconde, j'y ai passé une année de plus euh comme mon premier remplacement s'est fait là bas, cet Établissement je l'ai quitté que 3 ans le temps de la Licence donc ça correspond à peu près à 14-15 ans de ma vie euh quand j'ai passé le concours interne mon chef d'Établissement, mon chef d'Établissement me disait « ben écoute il faut que tu l'ais parce qu' à la rentrée y' a 2 postes donc c'est l'occasion justement cette personne partait à la retraite c'est l'occasion de sauter dessus, faut que tu l'ais je te le donne » et puis je sais pas ce qui s'est passé franchement, je sais pas... je me suis retrouvée ici à la rentrée, je me suis retrouvé à J à la rentrée, un établissement où je ne souhaitais pas aller , un établissement où on m'a un peu forcé la main car le chef d'Établissement de J voulait absolument une femme et j'étais la seule qui restait et qui n'était pas affectée donc il m'a bien fait

	comprendre que même si j'étais pas d'accord il allait demandé au Rectorat que ça soit moi et que j'avais pas mon mot à dire donc j'ai été affectée ici j'ai eu un gros gros trimestre d'adaptation, euh, tous les soirs je rentrais chez moi je pleurais, je me demandais ce que je faisais là, « avoir le concours cette année pour être là c'est pas normal! », et j'en voulais un peu à mon autre chef d'Établissement en me demandant « qu'est-ce qu'il a pas fait pour que ça se fasse finalement parce que il m'a encouragé, il m'a autorisé à faire la formation je suis quand même partie 7 semaines à Angers sur des heures de cours pour la faire, félicitée quand j'ai eu l'écrit, félicitée quand j'ai eu l'oral et au final pas me donner le poste! Je me suis dit « mais qu'est ce qui s'est passé? » surtout que les enseignants qui sont venus sur les deux postes libres ne sont pas forcément prioritaires, c'est des choses qui auraient pu se passer autrement il n'a pas demandé de lauréats de concours, pourquoi? Je sais pas, je sais pas ce qui s'est passé et du coup le changement je l'ai très mal vécu. Maintenant, j'ai trouvé ma place à J mais si demain y'avait un poste à L je ne sais pas ce que je ferai si je demanderais une mutation ou pas, je sais pas du tout...
SG	Et justement par rapport à ton métier de professeur d'EPS, ce bouleversement qu'est ce qu'il a changé dans ta façon de vivre ton métier ?
E4-7	A J, j'ai découvert le travail d'équipe qu'il n' y avait pas du tout à L, c'est vrai qu'ici on se sent de suite intégré, euh j'ai été plus épanouie dans mon travail parce que, si tu veux, nous sommes que 3 profs, enfin 3 hommes et moi donc 4, euh, ils ont toujours l'habitude de travailler ensemble donc on fait les mêmes cycles, on fait les mêmes évaluations, y'a une cohérence, tout se passe très bien c'est serein! Du coup moi j'ai pu évoluer quand j'avais des questions sur des activités que je maîtrisais pas ils étaient là pour moi, en plus de mon tuteur, les deux autres étaient là pour moi, y'a des activités dans lesquelles j'ai progressé parce qu'on peut dire ce qu'on veut, même quand on a le concours, on n'est pas au top de toutes les activités et jamais de toute façon, ils m'ont beaucoup apporté à ce niveau là, de stabilité, alors qu'à L, y'avait 8 enseignants d'EPS très individualistes, chacun faisant un peu ce qui voulait, y' a pas trop de cadres. En fait mon travail je le découvrais sur le tas, les remplacements on m'a juste donné les clés et ma liste de classe et c'était « débrouille-toi! »
E4-8	Et là, où j'ai beaucoup appris encore plus que le changement d'établissement c'est quand je suis partie en formation pour préparer le concours interne, la formation que j'ai eu à Angers, tu parlais de réflexivité tout à l'heure, m'a fait complètement changé mes orientations de pratiques et m'a amené à réfléchir sur des choses, à me poser des questions qui venaient même pas à l'esprit
SG	C'est-à-dire?
E4-9	Dans les progressions, dans la programmation ...
SG	Tu peux préciser en quoi consistait cette formation?
E4-10	Préparation au concours interne donc, en fait, y' eu 5 semaines de préparation à l'écrit donc, pendant 5 semaines, je montais à Angers sur des thématiques, on travaillait, traitait des sujets, mais en même temps derrière on nous préparait déjà un petit peu à l'oral, chaque semaine y'avait 2 jours qui étaient consacrés à l'oral et l'oral c'était « vous avez proposé telle séance, pourquoi tel contenu? En fonction de vos élèves, de l'Établissement, des structures, de leur niveau? » Et là

	je me suis vraiment posé des questions ... » mais là jusqu'à présent ce concours tu l'auras jamais tu t'es jamais posée les bonnes questions, avec tes élèves en ce moment tu fais n'importe quoi, c'est pas possible alors que je n'avais pas cette impression avant cette formation et euh
SG	C'est une posture réflexive...
E4-11	Ouais, mais c'est vraiment cette formation qui m'a fait changé d'orientation dans mon travail encore plus que la formation qu'on a eu à l'ISFEC cette année et encore que le changement des deux établissements
SG	Et c'est vraiment la réflexion sur monter des séances, des séquences, inscrire ça dans une progression...
E4-12	C'est surtout se poser la bonne question pourquoi celle là (séance) avant celle là, parce que moi je viens d'une formation STAPS où on nous avait appris à travailler par compétences, chaque activité y' a une compétence à atteindre et on nous a dit « la compétence vous la découpez et après vous l'articulez comme vous voulez! » Là, du coup, moi je prenais des morceaux de compétences... aujourd'hui on travaille ça, si on n'a pas fini la semaine, on continue et après on passera à ça et ça... au final à Angers ils nous disent y'a peut-être des morceaux de compétences à travailler ensemble, peut-être que celui là il faudrait le faire avant parce que ...et avant, je voyais pas le lien et là, je l'ai vraiment compris et aujourd'hui, même si je suis pas parfaite, je fais un travail de meilleure qualité qu'avant.
SG	Plus de cohérence dans les dimensions didactiques et pédagogiques?
E4-13	Ouais, et c'est cette formation qui m'a permis d'être jugée par mes pairs parce que mon tuteur a été présent tout l'année, je crois qu'il est venu une quinzaine de fois, c'est dire le stress qu'il m'a mis celui-là! Il devait venir 3 fois mais il est venu quasiment à chaque cours, euh, le formateur de Montpellier devait venir nous voir, il a pas eu le temps, donc c'est un autre enseignant de l'Établissement qui est venu, donc ils ont vraiment porté un regard sur mes séances et ce qui en est ressorti c'est quand même du positif, en accord avec ce qu'eux ils font, c'est là cette formation a été bénéfique.
SG	Alors tu me dis peu de souvenirs par rapport à l'analyse de pratiques (rappel des modules du dispositif de Formation)...Peux-tu m'évoquer tes vagues souvenirs?
E4-14	C'est pas des vagues souvenirs! En fait c'est que j'ai, la façon dont c'était mené, c'était très cadré, par contre cela ne m'a rien apporté! L'analyse de pratiques, on fait d'abord un tour de table : chacun se présentait et donnait son ressenti à un moment de l'année, y' a des gens qui étaient fatigués, y' a des gens qui en pouvaient plus, y'a des gens qui étaient en pleine forme, qui se sentaient très bien dans leur Établissement, donc on faisait un tour de table ...chacun évoquait ses problèmes et ensuite on devait choisir un cas, « quel est le cas qui vous interpelle et le cas que vous voulez choisir et qu'on peut traiter? » Donc on en choisissait un, généralement c'était toujours le plus compliqué et le problème, c'est que ça ne touche que la personne qui est concernée à chaque fois. On a évoqué un cas en Technologie, d'un professeur qui avait un problème avec son élève, dont la maman était aussi enseignante, c'était le cas, mais au final, quand on n'est pas concerné, c'est assez délicat de

	s'investir, de formuler des hypothèses, euh moi j'aurais préféré par exemple qu'on traite plusieurs cas en petits groupes et pas en grands groupes et que chacun aille dans le cas qui l'intéresse le plus ou qui se rapproche le plus de sa pratique actuelle, je sais que les 2 cas qu'on a traité, je me suis pas du tout retrouvé dedans et euh pour moi ça m'a servi strictement à rien
SG	Voilà, pour les petits groupes il faut avoir acquis des compétences pour animer un GAPP, est-ce que vous avez été formés à cela, les rôles tournaient?
E4-15	J'ai joué le jeu, mais c'était toujours le formateur qui tenait les ficelles, qui donnait la parole, qui nous rappelait à l'ordre quand on n'était plus dans les hypothèses mais déjà dans les questionnements
SG	Y'a pas eu de rotation dans les responsabilités de l'animation du groupe?
E4-16	Pas du tout ! il/elle nous disait maintenant on en est à la formulation d'hypothèses, là vous allez faire le questionnement, c'est toujours elle qui anime.
SG	Et les modalités choisies, y'a a plein de façons de faire de l'APP...est ce le protocole du GEASE que vous avez suivi? (rappel des étapes)
E4-17	Oui, les 2 séances où j'ai assisté et je pense que la 1ère devait être pareille, on s'est inscrit là-dedans, après c'est vrai qu'en petits groupes, peut-être qu'on aurait dévié, on aurait pas suivi le protocole, par ce que je vois déjà en grand groupe, elle nous rappelait souvent à l'ordre « attention vous n'êtes plus là... » On se laissait un petit peu, disons qu'à un moment, le cas même s'il nous intéresse pas forcément, on veut aider la personne, on intervenait mais pas forcément en formulant des hypothèses et elle nous disait « non, reformule comme si c'était une hypothèse »
SG	C'est embêtant cette histoire d'hypothèses...
E4-18	Honnêtement oui, à chaque fois on perdait du temps mais ça c'était pas trop grave, mais c'est surtout que la 1ère fois le prof de techno, il est reparti sans réponse quoi ! Parce qu'on a pas eu le temps, à chaque fois, fallait formuler les hypothèses ,les questions ben il est parti finalement il a exposé son cas mais pas...
SG	Qu'est-ce que tu entends par réponse?
E4-19	Si tu veux à la fin, il fallait un bilan « est ce que tu te sens mieux? » « est ce qu'on a essayé de répondre à tes questions? » , « est ce que tu crois que tu pourrais faire ça avec ta collègue pour que ça se passe mieux? » c'est le genre de chose...
SG :	Il est parti sans éclairage nouveau?
E4-20	Pas trop
SG	Quels aspects du métier étaient abordés à travers les cas proposés par les stagiaires?
E4-21	Ben c'est plus le relationnel

SG	Le relationnel?
E4-22	Le relationnel avec les collègues et les élèves sur les 2 cas.
SG	Et la thématique qui ressortait le plus sur le métier lors des tours de table pour proposer des cas?
E4-23	La discipline, on était quand même 5 profs d'EPS dans ce groupe là, donc nous c'était surtout la discipline en EPS et ensuite c'était surtout le relationnel (gestion de groupe, autorité) oui, voilà, pas d'autres cas
SG	Même à travers les cas qui sont évoqués sur des sujets généraux comme l'autorité ou la gestion de groupe, toi tu n'as pas eu le sentiment qu'il y ai une démarche, sans parler de réponse, une réponse transposable dans des situations que tu pouvais être amenée à vivre dans ta pratique?
E4-24	Non, non ça m'a pas...après parce que j'ai peut-être pas encore vécu le problème non plus, j'ai toujours eu des bonnes relations c'est vrai que jusque là je suis quelqu'un d'assez souple, d'assez ouverte. Moi, quand tu me conviens pas, je te parle pas ! Je vais pas au conflit c'est vrai que là dessus euh...
SG	Même avec les élèves?
E4-25	Ah non ! Les élèves c'est pas pareil (rires), les élèves, on a déjà une autorité sur eux, quand on parle à un pair c'est différent ça va jusqu'au conflit, l'élève y suffit qu'on hausse un peu le ton, ça va! Après y'a 2 ou 3 élèves, on s'accroche mais ça reste, enfin, moi je sais que l'élève on s'est accroché, on a discuté, parfois il est sanctionné, parfois non et la séance d'après c'est oublié. Je vais pas le prendre en grippe jusqu'à la fin de l'année parce que sur une séance il m'a pompé l'air (rires), il a compris moi aussi.
SG	En fin de compte à t'écouter, ton groupe d'analyses de pratiques, tu l'avais sur place, c'était tes collègues vous étiez 4 et tu arrivais avec ton problème et vous faisiez un groupe de résolution? C'est un peu comme ça?
E4-26	Oui et puis ils étaient assez ouverts, je vois y' a des enseignants avec leur tuteur ça passait pas du tout, parce que les tuteurs les jugeaient, avaient un sentiment de supériorité par rapport à eux et donc ils avaient vraiment cette impression d'être stagiaire, moi j'ai pas eu l'impression d'être stagiaire, j'ai eu des collègues, euh mes séquences y' a des choses qu'ils ont pris dont ils se sont servis parce qu'ils m'ont dit « tu sais ça peut-être tu peux laisser tomber par contre moi j'ai un cours là dessus » Voilà vraiment échanger (sonnerie de fin de récréation) on a fait un travail d'équipe, donc c'est vrai que toutes ces souffrances, euh à chaque fois qu'on parlait de souffrance dans cette formation à l'ISFEC, c'est compliqué , moi je me retrouvais pas du tout là dedans.
SG	Tu as identifié les éléments faisant blocage pour entrer dans la démarche de l'APP dans le cadre du GFAPP?
E4-27	Je ne suis pas rentrée dans la démarche...Je pense pas que ça soit le fait qu'on soit trop nombreux, ça restait des cas très très personnels et que - je sais même pas comment l'expliquer - on aurait pu être 5, ça aurait été la même chose si le cas te touche pas euh... Je sais moi, je sais que je discutais avec les personnes avec qui je faisais du covoiturage, euh on était tous d'accord hein, on était là

	pendant 2 heures, OK, mais ça nous a pas servi à grand chose! Après on n'a pas discuté avec tout le monde peut- être qu'ya des personnes qui sont dans mon cas, peut-être qui y'a des personnes qui se sont très bien reconnues dedans. Les 2 fois, on a pris les 2 cas les plus désespérés (rires étouffés) non mais on a pris vraiment...le prof de techno qui n'en pouvait plus, qui se demandait s'il n'allait pas arrêter son travail euh parce que sa collègue lui menait vraiment la vie dure et la 2ème fois on a pris la collègue qui a fondu en larmes quand elle a exposé sa situation parce qu'on a vu qu'elle en avait besoin donc au final même les choix ils étaient orientés vers ...se posaient à nous de façon naturelle y'a avait le cas d'une collègue qui m'intéressait mais on l'a pas traité parce que voilà cette personne en avait plus besoin
SG	Tu dis « cette personne en a plus besoin » quel est ton sentiment par rapport à ce collègue à ce moment là? Qu'est ce que tu te dis ? J'ai envie de l'aider...
E4-28	Oui bien sûr j'ai envie de l'aider, ça peut arriver à n'importe qui , ça peut m'arriver à moi demain, de pas m'entendre avec mon collègue et puis on en a tous des enfants d'enseignants, c'est délicat de gérer avec ces élèves là par ce qu' il faut les traiter comme les autres et d'un autre côté, quand il y a quelque chose qui va pas, le collègue se gêne pas pour te dire « oui ma fille » et ben « non tu devrais rester à ta place! C'est ta fille mais c'est une élève comme une autre! » Donc euh, non je, je l'ai écouté, j'ai formulé des hypothèses , j'ai questionné ...
SG	Pour ta formation, tu n'en as pas tiré de...
E4-29	Non, maintenant si jamais je rencontre le cas peut-être je me dirais et ben tiens il a vécu la même chose...si tu veux je l'ai plus vécu comme un groupe d'écoute, tu sais comme dans les groupes d'alcooliques anonymes, les gens m'écoutent, me connaissent pas, donc euh je peux parler librement et puis, je peux parler librement, je peux dire tout ce que j'ai sur le cœur , ça me soulage, mais je sais si quand je vais retourner dans mon Établissement ça aura changé quelque chose
SG	D'accord, j'entends bien...pour terminer est-ce que tu pourrais évoquer ce qui t'a été le plus utile cette année dans la formation en général? Quelles ont été tes priorités sur cette année de formation?
E4-30	Sincèrement ce qui a été le plus utile ça a été les phases de coaching didactique pour la simple raison qu'on était au cœur de notre matière et ben voilà on échangeait avec...on était en groupe d'EPS donc euh on disait « voilà actuellement j'suis en gym, je bloque là dessus, est-ce que quelqu'un a une idée et bah tiens, moi aussi j'y suis regarde, si ça peut t'aider prends-le et puis... » On était comme ça, après ce que je reproche, la seule chose au coaching didactique c'est qu'on était pas guidé, en fait, dans toutes les autres matières, y'avait des thématiques à respecter par jour, par exemple, euh aujourd'hui vous devez travailler sur les compétences, aujourd'hui vous devez travailler sur l'évaluation, ben nous ça a jamais été cadré : c'est, on arrivait, chacun s'installait devant son ordi, chacun préparait ses cours et quand on avait une question ben voilà on interpellait un collègue « j'ai besoin de ça » , le formateur, si tu veux il aurait pas été là ça aurait été la même chose , il est gentil, il était à notre écoute, des fois « P j'ai besoin de ça » il nous aidait mais lui était très peu directif , il aurait pas été là ça aurait la même chose du coup alors voilà c'est ce que m'a aidé le plus voilà je préparai mes séances on venait pas en formation, je perdais pas

	mon temps , moi je rentrais chez moi le lundi mes séances étaient prêtes quoi ! Je n'avais pas perdu mon vendredi à venir en formation pour rien!
SG	Tu venais préparer des cours bien réfléchis contrairement peut-être à ce que tu faisais avant?
E4-31	Je suis incapable de gérer un cours actuellement non préparé, les élèves le verraient de suite, ça partirait en queue de cerise, c'est pas possible (rires étouffés). Si j'ai pas la trace écrite de mon cours, s'il est pas préparé un minimum, si je sais pas où je vais, les élèves le ressentiraient de suite et, (baisse le ton) ils seraient dissipés, donc euh moi, c'est important pour moi d'arriver le lundi matin et d'avoir préparé toutes mes séances même si des fois je le fais la veille pour le lendemain parce que j'ai pas le temps euh parce qu'en EPS ben c'est comme vous en Histoire Géo, vous avez plusieurs niveaux donc à préparer des fois en EPS, on a 5 disciplines dans la journée euh qui ont rien à voir, faut les préparer donc si j'ai pas ça, je sais que je vais mal commencer ma journée quoi donc le coaching didactique c'est ce qui m'a le plus apporté euh ensuite tous les autres modules honnêtement à part le cours sur les Droits qui était très très intéressant et même temps quand je suis rentrée dans mon Établissement j'ai dit euh « faut pu enfin je dois plus rien faire parce que finalement tous les jours je suis en infraction, tous les jours je risque euh je risque quelque chose » , il était vraiment très intéressant
E4-32	après tous les autres modules honnêtement s'adressait plus à des concours externes qui n'avaient pas d'expérience qu'à des concours internes et c'est là où la coordinatrice de formation l'a évoqué peut-être faire 2 groupes, je sais pas si c'est possible avec le nombre de formateurs prévus, mais voilà un groupe pour l'Interne un groupe pour l'Externe, on n'a pas du tout les mêmes attentes, les mêmes besoins et moi y'a des fois où je, c'est pas bien, mais où je faisais autre chose que ce qui m'étais demandé, très honnêtement euh moi euh (cite un formateur) ça me passait au-dessus, je préparais mon cours derrière l'ordinateur, c'est pas respectueux, mais tant pis à un moment donné, euh ça m'a pas servi du tout! Ah le cours sur la dyslexie, tous les dys aussi, je sais pas si vous l'avez vu ,(non), une intervenante , je ne me souviens plus de son prénom, sur toutes les dys qui existaient très très intéressants ça et pour moi ça a été d'autant plus bénéfique cette formation qu'on m'avait sollicité pour écrire un article dans une revue et euh justement y'avait un paragraphe à écrire sur tous les élèves comme ça, les dys, et comment les prendre en compte en EPS et je savais pas quoi mettre là dedans parce que j'y arrivais pas et justement suite à la formation, là c'est allé tout seul, l'écriture est venu de suite donc là, pour le coup, vraiment très très bien.
SG	Merci...

Les temps de l'analyse de pratiques

Ce protocole est largement inspiré de la grille créée par Patrick ROBO pour mener un GFAPP (Robo, 2003, version n°19 de 2012)

Les temps de l'analyse	Animateur (différent à chaque séance)	L'exposant	Les participants	Temps consacré (env 1h)
Phase 1 : Choix d'une situation professionnelle	Rappel des objectifs et le cadre <u>éthique</u> du Groupe d'analyses de pratiques Pro		<i>Les participants volontaires</i> proposent à l'écrit une situation pro. Le groupe choisit selon les <i>modalités variées</i> : vote, co-détermination ...	5 min
Phase 2 : Le temps de la description de la situation professionnelle	<u>Rappelle le contenu</u> : Décrire la situation*de la manière la plus précise possible. Régule le temps et peut faire préciser le contenu du récit.	Un <i>volontaire</i> présente le récit d'une situation professionnelle qui a retenu son attention de professionnel*	Ecoutent la description sans intervenir	5 à 10 min
Phase 3 : Le temps des questions	Distribue et régule les prises de parole. Peut intervenir pour recentrer les échanges/orienter les échanges vers un niveau d'analyse pas encore abordé <u>Contrôle le temps et le respect du cadre éthique</u>	Répond aux questions s'il le souhaite (pas de justification nécessaire en cas de non réponse)	Posent des questions à l'exposant pour faire préciser la description de la situation professionnelle et <u>comprendre où est l'enjeu pour l'exposant</u> Ces questions ne sont pas des conseils...mais de vraies interrogations sur la situation professionnelle*	10 min

Phase 4 : Le temps des hypothèses pour mieux agir sur la situation pro décrite	Rappel: ce ne sont pas des conseils (« il faudrait faire... ») mais des hypothèses de compréhension (« je fais l'hypothèse que si ... »)	Ecoute	Un temps de réflexion à l'écrit Emettent des hypothèses de compréhension sur la situation pour mieux identifier sur quoi l'exposant pourrait agir.	15 min
Phase 5 : Le temps de l'exposant		Réagit à ce qu'il vient d'entendre sur les hypothèses posées par les participants	Ecoutent	5 min
Phase 6 : Phase de méta-analyse	Participe à la synthèse réflexive Fait déterminer qui sera animateur la prochaine fois	Participe à la synthèse réflexive : qu'est ce qu'on peut retenir de l'analyse de cette situation ? Sur quoi est-il possible d'agir ?	Participent à la synthèse réflexive. Un des participants anime cette phase de synthèse (prise de notes possible) Les observateurs apportent un regard extérieur La rédaction d'un <u>écrit réflexif</u> permet de prolonger ce travail de groupe.	10 à 15 min

***Pour décrire une situation professionnelle, repérer et questionner sur :** profil de classe, objectifs d'apprentissage, contexte dans la journée, conditions matérielles, affinité du professeur avec le thème du cours, stade dans l'apprentissage annuel, postures du prof, évaluation prévue, ce qui est dit par le prof, ce qui est dit par les élèves, valeurs mises en jeu, ressentis du professeur, représentation sur les institutions à toutes les échelles (EN : prescriptions du BO, Établissement : perception des autorités pédagogiques et éducatives) etc.

D'après l'entretien n°1 avec Animateur (A1) en APP (Voir annexe 1)

Rubriques	Enoncés et extraits de l'entretien n°1	Catégories
Q1: Comment est défini l'APP?	- C'est l'utilisation d'une démarche, d'un « modèle » spécifique d'analyses des pratiques : le GEASE particulièrement adapté au public des enseignants du secondaire (A1-1) - Dans le contexte de pré-professionnalisation, cela associait cours théoriques et GEASE « ça change tout! » (A1-2) - C'est un groupe d'Entraînement : la répétition de la démarche est importante (A1-6) - Ce n'est pas un groupe qui offre des réponses toutes faites, « des recettes » , à celui qui expose sa situation pro (A1-6) - Cela doit être basé sur le volontariat des participants donc optionnel en formation initiale pour éviter la résistance ou le risque de « pression douce des autorités hiérarchiques » (A1-8 A1-10) - L'analyse de Pratiques, centrée sur le sujet en action, n'est pas l'analyse de Situation, qui part des conditions globales dans lesquelles se déroule l'action pour remonter vers le sujet et valorise la prise en compte des groupes et des Institutions : « nous travaillons à la frontière entre identité personnelle et identité professionnelle » (A1-12/ A1-14) - C'est une lecture multiréférentielle des situations professionnelles rencontrées pour saisir les différents niveaux » de ce qui est souvent « un moment de crise » , « d'assez grande turbulence émotionnelle » où les « identités professionnelles sont mises à mal » : je n'ai pas fait ce que l'Institution attendait de moi! (A1-15) - Prend en compte dans son modèle le Triangle pédagogique permettant d'intégrer la dimension didactique, soit « ce qui tient à la spécificité de l'objet enseigné » (A1-20, A1-21) - Les objectifs en formation d'enseignants sont : « donner de la force à l'enseignant en l'aidant à comprendre ce qui se passe » notamment dans les zones de tensions du métier c'est-à-dire construire une compétence à analyser (GEASE et Méta-GEASE) et à généraliser pour anticiper les situations futures rencontrées (A1-25, A1-27, A1-30)	Réflexivité - APP- ingénierie pédagogique - professionnalisation

Q2: Représentations sur la professionnalité des enseignants du secondaire?	- Des enseignants « essentiellement soucieux de didactique » (A1-4) - Pour les entrants dans le métier n'ayant pas encore vécu la classe, les formations transversales étaient « un peu du luxe » et du « bavardage » (A1-4) - La psycho-pédagogie c'est le primaire, la didactique c'est le secondaire (A1-24) - Un métier fait de tensions de « conflits » au sens large entre les personnes, entre le Savoir et l'Elève, l'Enseignant et les demandes de l'Institution etc. (A1-26) - Des enseignants ballottés par la « valse des réformes » ministérielles : sceptiques, qui portent « leurs efforts sur ce qu'il y a de nouveau à enseigner », avec un sentiment d'instabilité (A1-37)	Professionalité - Identité au travail - représentations professionnelles
Q3: Obstacles/résistances à l'APP observés?	- Des préjugés : c'est du « bavardage », du luxe, on raconte sa vie » (A1-4) - Les risques d'exposer ce que l'on fait devant les autres (A1-38) - Le caractère obligatoire car « ils ne se sont pas engagés à parler » (A1-5/A1-8) - « Le souci de remédiation immédiate » contraire à l'APP, encore plus marquée pour les enseignants déjà en poste (A1-6) - Attitudes de résistance : passivité, « ricanaient, restaient en arrière », une « fausse présence » (exemple de la session à la Grande-Motte) (A1-8/ A1-10) - Pas d'autre apport que celui de soulager l'exposant(e) sur le plan psychique (A1-27)	Professionalité enseignante - motivation
Q4 : Rôle du formateur en APP?	- Un formateur réflexif lui-même : lit, écrit, s'interroge sur la démarche de l'APP (A1-1) et articule théorie et pratiques (A1-2) - Un formateur-animateur en APP s'adapte aux commanditaires ce qui génère des écarts entre le dispositif préconisé et la réalité vécue du temps de formation (A1-16) - Un travail de concertation difficile entre formateur en APP et formateur disciplinaire à la Fac à cause des « cloisonnements entre les UFR » (A1-19) - Enjeu de former plus de didacticiens à l'APP (A1-20)	Identité pro
Q5 : L'APP dans les dispositifs de formation initiale?	- Pense que la généralisation de l'APP dans les dispositifs de formation enseignants est un « idéal » (A1-20) mais qu'elle ne résoudra pas toutes les difficultés rencontrées par ceux qui exercent ce métier aujourd'hui (A1-26) : « je vais pas vous dire que ça changera l'état du système scolaire, je suis pas aussi naïve! » - Une longue évolution depuis les années 1980 : avant la formation initiale des enseignants était assez peu harmonisé sous la tutelle des CPR (A1-3) : il y avait des GEASE là où des formateurs pouvaient offrir leurs services comme à Montpellier. Les étudiants pouvaient bénéficier d'une formation en pré-professionnalisation (A1-2) - La création des IUFM a rendu l'APP obligatoire à partir de 2001, ce qui n'était pas une bonne idée vite rectifiée par une proposition de plusieurs options dont l'APP (A1-5) - Pour une formation efficace : 6 séances de GEASE au moins en formation initiale, cela doit s'inscrire dans la durée, l'idéal restant ce qui existait au temps de la pré professionnalisation (A1-18). « depuis ça n'a pas été un progrès je pense » (A1-18) - L'avenir pour lutter contre l'isolement (A1-23) et la réduction des modules d'APP en formation d'enseignants serait de favoriser l'implication des formateurs en didactique dans la formation à l'APP (A1-20 et 21)	Professionalisation - Ingénierie de la formation

Q6 : Formation didactique et formation à l'APP?	- Dans l'absolu, ce lien existe puisque le GEASE s'appuie sur la multiréférentialité et intègre dans les schémas des « niveaux » à analyser la didactique (A1-24) - Mais l'objet à enseigner apparaît peu dans les cas concrets étudiés (A1-23) - La responsabilité en revient à J. Ardoino qui considère pas assez la classe dans la finalité pour laquelle elle existe : l'enseignement (A1-23) - Programme pour l'avenir : Nécessité de travailler avec des professeurs du secondaire préoccupés de didactique à intégrer à l'APP en formation initiale (A1-24) car après 2 ou 3 ans d'enseignement « les gens en ont de plus en plus besoin, ils cherchent autre chose » (A1- 35)	Professionalité
---	--	-------------------------------

Rubriques	Enoncés et extraits de l'entretien n°2	Catégories
Q1: Comment est défini l'APP?	- Des approches multiples de l'APP expérimentées: Groupe de soutien au soutien, GEASE (A2-10 et A2-12) mais approche GEASE en formation d'enseignants (A2-14) - Objectifs d'apprendre à « être présent », « écouter l'autre » sans jugement de valeur et avec bienveillance (A2-16), « construire ensemble un savoir à partir d'une expérience vivante » (A2-2), « mieux vivre ce métier » (A2-6), « mieux faire son métier » (A2-4), « mettre à distance l'affectif » et comprendre ce qui s'y joue (A2-14) comme les peurs et angoisses (A2-1) - Accepter le cadre posé par le formateur : « bienveillance », « être très présent », « écouter l'autre » (A2-2 et A2-6) - Démarche : Séance de groupe de 3h de type GEASE avec différentes phases (A2-2) : à partir d'une expérience exprimée par l'un deux, comprendre ce qui se joue derrière les difficultés (A2-6) et les réactions de peur, rejet (A2-8), les souffrances (conflits, malaise dans l'équipe) (A2-14) Le travail de groupe « ça nous faisait grandir, ça nous faisait devenir plus professionnel » (A2-4) car il y a partage d'expériences et de pratiques sur le même métier (A2-4 fin) pour ouvrir sur de nouvelles pratiques (A2-5) - Un levier de professionnalisation : changer de regard sur une situation ou sur des attitudes d'élèves, de collègues (A2-5), de réfléchir sur ses pratiques en groupe (A2-21)	Réflexivité - APP- ingénierie pédagogique - professionnalisation
Q2: Représentations sur la professionnalité des enseignants du secondaire?	- Public d'enseignants de Collège en année de validation très différent du 1er degré auquel A2 est plus habituée en tant que formatrice en APP et que professionnel de l'enseignement (Prof des écoles puis chef d'Établissement) : un niveau de qualification plus élevé dans leur discipline mais peu formés à la pédagogie (A2-1) - Des professeurs peu acquis au travail de groupe (A2-2), - Pas formés à la prise en charge d'élèves en difficultés ou en situation de handicap (A2-3) avec un discours d'exclusion type « ces élèves n'ont rien à faire dans cette classe » (A2-3) plutôt que des discours de recherche de solution rencontrés en primaire « qu'est qu'on fait quand on a des gamins... » / « y'en a qui disaient que sur un groupe classe de 30 élèves... » (A2-4) - Des enseignants avec une posture fermée, basée sur de nombreuses certitudes établies « la salle des profs ça sert à rien » (A2-5) comme mécanisme de défense (A2-8) « je vais perdre la face devant mes collègues en salle des profs s'il y a eu du bazar dans ma classe » difficile à changer (A2-4) : « le déplacement il est pas flagrant quand même » - Des enseignants ayant peur de mal connaître le public adolescent (A2-8) car peu formés à la psycho de l'adolescent.	Professionnalité - Identité au travail - représentations professionnelles

Q3: Obstacles/résistances à l'APP observés?	- Leurs préjugés sur l'APP : Le sentiment d'inutilité de ces séances car « beaucoup avaient l'impression que...ils savaient d'avance la réponse » (A2-2). Le sentiment de perdre son temps, de ne pas aller assez vite pour aller vers des solutions (A2-2). Une expérience passée de l'APP qui les a déçue : « s'étaient sentis au tribunal », « dans un groupe de paroles » (A2-4) - Les obstacles : « on leur a imposé » à quoi ça sert? » (A2-6)/ Une posture d'évitement des difficultés rencontrées dans la pratique (A2-8) : le « rejet de la difficulté » « la peur d'apprendre » - Les résistances ouvertes : « j'avais senti dans le 1er groupe tout le monde un peu allongé sur sa chaise en arrière... » (A2-4), « les bras croisés » (A2-19) « y'en a qui viennent pas avec des ailes mais avec des sabots de plomb » (A2-6) avec un « a priori défavorable » voire une « hostilité » (A2-19) ouverte de la part de 3 stagiaires « moi je sais que je l'ai déjà vécu et que ça ne m'apportera rien... » (A2-20) Mais aussi des résistances plus implicites : une manière de poser des situations qui posent problème de façon fermée : « j'ai une situation, j'ai un élève qui n'a rien à faire dans cette classe » (A2-3)/ - Une évolution des résistances vers une amélioration de la 1ère à la 3ème séance : A2-20 et A2-21 « ils ont accepté de le faire (poser une question de clarification), voilà »	Professionalité enseignante - motivation
Q4 : Rôle du formateur en APP?	Auprès les stagiaires : - Motiver les stagiaires à s'impliquer (A2-6) : « les faire entrer dans une démarche d'écoute active... » (A2-2, A2-5), - Les amener à questionner autrement les situations rencontrées « qui sont ces élèves que nous accueillons » au lieu de les exclure (A2-3) ce qui a fonctionné (A2-4 : « j'ai même senti...en difficulté ») - Leur apprendre à se situer professionnellement dès le tour de table de présentation (A2-6) : participe implicitement à la construction de leur identité pro. Pour le formateur lui-même : - 1ère expérience avec des profs du secondaire, sentiment de grande utilité - Parcours de formation et d'expériences riche en APP (A2-10) avec une double entrée psychanalytique (J Lévine- A2-12) et multiréférentielle (GEASE) - Une expérience de terrain dans le monde de l'enseignement au niveau primaire complète : de professeur des écoles à chef d'Établissement (A2-25) : « j'ai tout fait dans ce métier » ; c'est un élément fondamental selon A2 pour animer des groupes d'APP auprès des enseignants (A2-23 et A2-24, A2-26, A2-27) : « ils ont eu quelqu'un que j'estime bien plus compétent que moi... » (A2-24)	Identité pro
Q5 : L'APP dans les dispositifs de formation initiale?	- Peu de communication avec les autres praticiens de terrain à regrets par manque de temps et par « l'éparpillement » des formateurs après leur intervention (A2-17) sauf avec un collègue qui a d'ailleurs accepté de monter un GEASE dans l'Établissement où elle exerçait (A2-18) pour répondre à la demande des personnels. - Souligne l'importance de la démarche volontaire des participants car dans ce cas il y a engagement, corollaire d'attentes pour répondre à des besoins (A2-19), « quand même plus porteuse », « quand y'a pas d'engagement, je trouve que le groupe fonctionne moins bien, voilà! » - Des groupes souvent trop nombreux pour A2 c'est au-delà de 13 participants (A2-22) : « c'est pas pareil », « pour que chacun puisse s'exprimer »	Professionalisation - Ingénierie de la formation

Q6 : Formation didactique et formation à l'APP?	- Enseignants du secondaire avec un haut niveau de qualification dans leur discipline mais peu de formation en psycho-pédagogie (A2-1)	Professionalité
---	--	-----------------

D'après l'entretien n°3 avec Animateur (A3) en APP (Voir annexe 1)

Rubriques	Enoncés et extraits de l'entretien n°3	Catégories
Q1: Comment est défini l'APP?	- Type d'approche : Dispositif de P ROBO car double visée : former les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques professionnelles et les former à animer des séances d'APP (A3-2). Six étapes clairement définies (A3-5 et A3- 7 et A3-8) appuyée sur un « <u>cadre</u> de sécurité » et « un <u>cadre</u> de traitement de la situation à un moment donné on doit se taire ou en peut parler » (A3-5) - Objectifs : Développement de la réflexivité par « l'ouverture de champs professionnels via le phénomène de résonance » (A3-2) qui permet d'anticiper sur des situations professionnelles pas encore rencontrées (A3-2) : « des possibles réflexifs » « ça libère d'autres possibles » (A3-22), par exemple : situation de désordre en classe => « anticiper ce type de débordement par l'instauration de règles en classe » (A3-2) Entrée dans la complexité de la situation d'enseignement contrairement à « ce qui peut s'échanger, à ce que j'en comprends dans les phases et situations de coaching (didactique) » (A3-7) grâce au temps consacré à l'analyse et à la phase 6 de méta analyse (A3-7) Etre dans une démarche de résolution de problème (démarche de M Develay en 3 étapes : représentations, monstration, théorisation)(A3-21) avec monstration de pratiques possibles dans la phase des hypothèses (A3-23) - Conditions de l'APP : Une dynamique basée sur « un investissement personnel authentique et pas contraints » des participants (A3-3) Etre en sécurité (A3-22) pour « être dans une logique de changement » Un temps long consacré à l'analyse : « 30 min pour poser des questions, 30 à 45 min pour émettre des hypothèses » (A3-7) Un groupe de participants de 15 à 20 (A3-8) Le choix d'une situation par vote après que chacun ait proposé une situation (A3-8)	Réflexivité - APP- ingénierie pédagogique - professionnalisation

Q2: Représentations sur la professionnalité des enseignants du secondaire?	- « Quand on débute et qu'on ne sait pas faire <u>c'est insécurisant</u> » (A3-22) : l'enseignant débutant est plus guidé par ses pulsions, émotions, par ses peurs de ne pas être capable de faire. - Les enseignants du secondaire sont beaucoup <u>plus préoccupés</u> par leur discipline car ils sont spécialisés (A3-15) : « je m'occupe de mes élèves en Hist. Géo à la limites peu m'importe ce qui leur arrive en Maths ou en Français » L 'APP leur montre que leur métier est plus complexe que cela (A3-13) : « là où la tradition et la facilité pourraient le concevoir dans l'unique orientation que leur propose leur discipline » (A3-13) « les découvertes sont plus fortes dans le second degré » (A3-15) - La difficulté pour des néo-enseignants d'impulser dans leurs établissements des <u>dynamiques de travail nouvelles</u> comme l'APP (A3-16, A3-17). Perception d'un niveau d'enseignement du secondaire un peu sclérosé (A3-18 et A3-19) - Les <u>préoccupations</u> des enseignants à l'entrée dans le métier d'après les situations proposées en APP sont de quatre types : didactiques, liées à la conduite de classe, à la participation au travail d'équipe avec collègues, aux relations avec élèves, parents (A3-8) - A3 identifie le <u>public spécifique des CAER</u> comme peu demandeur de formation, présents « parce qu'obligés » (A3-5), sont plus nombreux être dans « un positionnement statique » du « ça marche alors pourquoi l'interroger? » (A3-6)	Professionnalité - Identité au travail - représentations professionnelles
Q3: Obstacles/résistances à l'APP observés?	- Obstacles : Les peurs de ne pas arriver à faire ce qu'on attend de moi bloque l'ouverture à la réflexivité (A3-22) Le poids prédominant de la didactique « sclérose la visée du métier dans le 2d degré » (A3-15) Le caractère imposé à tous les stagiaires du GFAPP (A3-3) : « ça crée un climat particulier quand même où euh la dévolution n'est pas partagée par chacun et chacune » . « est-ce qu'on peut forcer un enseignant qui ne veut pas à se former? » Le refus de se former de certains enseignants qui exprime le refus du changement (A3-4) - Résistances : De façon formelle : « ça fait 10 ans que je suis là...j'ai pas besoin de formation » (A3-6) De façon non verbale : le non respect du cadre de travail posé (A3-5)	Professionnalité enseignante – motivation
Q4 : Rôle du formateur en APP?	- Pas de thématiques induites dans les séances (A3-8) - Ce qui prime : les modalités de traitement de la situation (A3-8) - Etre à la fois formateur et animateur de séances d'APP selon les temporalités de la formation à l'APP (A3-10). Etre formateur c'est apporter des savoirs sur un rôle à tenir, animateur de séance, sur un cadre, sur les niveaux d'analyse (multiréférentialité) par la proposition d'hypothèses ou sur des apports théoriques. - A3 exprime sa motivation à former en particulier des profs du secondaire : « parce que ça fait partie de mon boulot, c'est comme ça (...) quand je suis arrivé ici j'étais formé pour être animateur de ces moments là » (A3-9) - L'expérience de terrain est importante pour le formateur en APP : « mes expériences...la complexité » (A3-10) - Le formateur « ne peut pas forcer un enseignant même stagiaire à se former s'il n'en a pas envie » (A3-20) mais il peut « inciter à la démarche de changement » (cf. : théorie de M Develay) par « l'émergence du questionnement » (A3-22)	Identité professionnelle

Q5 : L'APP dans les dispositifs de formation initiale?	- Le volontariat des participants est essentiel en APP car cela part de besoins et cela crée un autre climat dans le groupe (A3-3). Le caractère obligatoire du GFAPP altère, comme chez un élève, « sa motivation intrinsèque pour entrer dans l'activité » (A3-4) - La formation des Lauréats stagiaires du 2d degré est récente ici donc le dispositif n'a que 4 ans (A3-11) - A3 ne sait pas si l'APP pourrait modifier la posture des enseignants du secondaire, leur professionnalité (A3-16)	Professionalisation - Ingénierie de la formation
Q6 : Formation didactique et formation à l'APP?	- Les enseignants du secondaire spécialisés dans une discipline d'enseignement et leur donne une vision plus pauvre du métier (A3-15). La formation à l'APP a un impact plus fort auprès de ce public (A3-15) et « induit de fait une préoccupation plus large du métier » (A3-16) avec un élargissement des responsabilités engagées : « on n'est pas seulement responsable de la transmission d' savoir disciplinaire » (A3-16) - Dans la formation didactique, le temps consacré à l'analyse de situation pro est moins important qu'en APP et consisterait plus à échanger des « trucs et astuces » (A3-7)	Professionalité

Rubriques	Enoncés et extraits de l'entretien n°4	Catégories
Q1: Comment est défini l'APP?	- Type d'approche : Type GAPP de P ROBO. Ce sont « des modalités particulières, sensibles, délicates qui ne relèvent pas de techniques appliquées » (A4-10). Avoir le choix des modalités est positif si ce choix est pertinent en fonction du public avec lequel on travaille et des objectifs visés (A4-25) - Objectifs : Développer la réflexivité (A4-4) : il ne suffit pas de décréter qu'il faut être réflexif parce que ce n'est pas une compétence innée » Se professionnaliser toute au long de sa carrière par l'acquisition de la compétence « réflexivité », posture permettant de prendre du recul sur sa pratique en questionnant, en s'ouvrant à d'autres stratégies de travail (A4- 5) Développer l'implication des enseignants dans leur travail par le questionnement de leurs pratiques : je m'intéresse à ce que je fais et avec qui je le fais donc je réfléchis dessus (A4-4 et A4-7). Aider et accompagner les praticiens dans les métiers difficiles de l'humain pour participer à prévenir les risques psycho sociaux au travail (Burn-out, suicide) (A4-37, A4-38) en verbalisant, déposant un vécu. « On sait que le fait d'avoir pu partager une situation dans un groupe...d'être entendu, partagé » (A4-39) Aider et accompagner les personnels à n'importe quel niveau hiérarchique de l'EN : Chefs d'Et (A4 -, inspecteurs (A4-42) - Effets constatés: « Tous disent l'intérêt et le bénéfice que cela leur apporte » (A4-36) : aide, « c'est un besoin évident », « très satisfaits, très contents » (A4- 19) - Contexte : La circulaire de 2001 fait de l'APP des modalités à privilégier dans l'accompagnement dans le métier : c'est le projet de massification de l'APP (A4-21) sans clarifier les objectifs : accompagner, remédier (A4-25)	Réflexivité - APP- ingénierie pédagogique - professionnalisation
Q2: Représentations sur la professionnalité des enseignants du secondaire?	- Elle est diversifiée : enseignants impliqués (A4-4), enseignants « routiniers » qui « chaque année faisaient le même jour le même travail » (A4-7), « on n'est pas des machines à enseigner » - De manière générale, A4 exprime un intérêt des enseignants rencontrés dans son parcours pour la démarche d'APP(A4-19) découverte notamment en formation initiale et leur regret de ne pas pouvoir poursuivre après. - Pas de propos spécifique sur les enseignants du secondaire car A4 a plus travaillé auprès de formateurs intervenant pour ces publics (A4-4)	Professionnalité - Identité au travail - représentations professionnelles

Q3: Obstacles/résistances à l'APP observés?	- Obstacles : Le manque d'intérêt de l'enseignant pour son travail (A4-8) Insuffisance de la formation de formateurs et les « dérives » (A4-26) liées à ce fait: « Le manque de formateurs formés à développer ce genre de chose là » (A4-10), manque de « formateurs compétents » pour répondre à la massification consécutive au décret de 2001 (A4-11), « les formateurs formés...une minorité » (A4-31). Ils avaient « lu, vu une fois, entendu parler...des formateurs qui cassent » (A4-22), « c'est la catastrophe » (A4-20) et 90% des intervenants en APP se sont formés sur le tas (A4-11) Les interventions improvisées de formateurs en APP a discrédité cette démarche auprès de tous les acteurs de la formation initiale : « surtout ne nous en parlez plus! » (A4-23) Des préjugés et représentations erronées entendues par A4 sur l'APP (A4-31) comme « c'est groupes de parlottes, c'est de la psy de comptoir ...ça sert à rien! » (A4-33) Un manque de volonté politique selon A4 : « ce n'est pas une priorité » malgré le décret de 2001 car aucun moyen mis en place pour généraliser à l'échelle locale dans de bonnes conditions les formations à l'APP (A4-28, A4-30 fin) « il y a très peu d'académies où l'on trouve des personnes ouvertes à ça » (recteurs, IPR, IEN) (A4-20) Pas de relais institutionnels pour valoriser l'APP comme démarche de formation car peu de chefs d'Et et d'Inspecteurs formés à cela (A4-41, A4-31) donc les choix de politiques de formation ne sont pas orientés vers l'accompagnement des stagiaires, « ce n'est pas dans la culture française » (A4-40) mais plutôt vers la diffusion de contenus à la mode (A4-36) (gestion de conflit, Education civique...) - Résistances : A4 insiste surtout sur les résistances institutionnelles : pas d'APP dans les plans de formations (A4-19), trop d'absences pour départ en formation perlée le plus souvent (A4-19, A4-28), les enseignants volontaires le font sur le temps personnel	Professionalité enseignante - motivation
Q4 : Rôle du formateur en APP?	- Nécessité d'être un formateur réflexif et d'avoir été formé à l'APP (A4-9, A4-22) par exemple comme point de départ la formation à l'APP dans le cadre du Master 2 CFE (A4-31 fin) - L'expérience d'A4 : découverte de GAPP autour J Lévine il y a 30 ans, puis à Montpellier le GEASE et ses développeurs, parallèlement à son engagement dans le mouvement de pédagogie Freinet. Formation par lectures, pratique et reprise d'études en Sciences de l'Education : DESS sur l'APP (A4-12). » Les circonstances ont fait que d'enseignant, je suis devenu, CP, puis conseiller technique en formation, en formation de formateurs » (A4-14) et aujourd'hui suit des équipes académiques pour continuer à diffuser l'APP (A4-27, A4-28)	Identité pro
Q5 : L'APP dans les dispositifs de formation initiale?	- « cela devrait être un incontournable de la formation de tous les enseignants » (A4-4) - Former à et par l'APP a été décrété d'en haut par le MEN comme nécessaire à introduire en formation initiale mais pas de réflexion sur la mise en œuvre d'où la très grande hétérogénéité selon les centres de formation (A4-9) sur les modalités retenues (A4-24) - Des formations à la marge des dispositifs de F° initiale « considérées comme secondaires, peu efficaces, pas prioritaires » (A4-14). L'avenir dans les ESPE aujourd'hui dans la formation initiale : « je sais qu'on en fait un petit peu comme on en faisait un petit peu dans certains IUFM » (A4-27) - Programme d'accompagnement à l'innovation sur Paris avec entre autres de l'APP (A4-30)	Professionalisation – Ingénierie de la formation

Q6 : Formation didactique et formation à l'APP?	Ce pont pourrait passer par les tuteurs formés à l'APP pour qu'ils accompagnent à la réflexivité dans le cadre de la discipline d'exercice de l'enseignant (A4-16). Ce n'est pas le cas aujourd'hui car choisis par cooptation sans formation préalable dans la compétence d'un « savoir analyser » sa pratique	Professionalité
---	--	-----------------

D'après l'entretien n°1 avec Enseignant stagiaire (E1) (Voir annexe 1)

Rubriques	Enoncés et extraits de l'entretien avec E1	Catégories
Q1: Comment est défini l'APP?	- Définition personnelle : C'est une démarche de résolution de problèmes professionnels par groupe (E1-20) « je cherchais à obtenir des solutions... » soit l'exploration d'autres façons d'envisager la situation et d'autres pistes pour agir (E1-21, 22) : « je cherchais un chemin ou plusieurs chemins qui permettraient de réfléchir moi-même... » (E1-22) - Intérêts de la démarche d'APP : Parler de ses difficultés au quotidien (E1-10) La verbalisation de son vécu professionnel par un récit précis sur les faits et ressenti (E1-20) Apporter de l'aide (E1-19) L'ouverture sur des niveaux d'analyse d'une situation autres que didactique (E1-11) Des échanges interdisciplinaires (E1-15) Profiter du retour « projection » des autres stagiaires (E1-19) Exploiter son expérience (terme récurrent) comme matériau de réflexion et de formation (E1-14 et E1-12) : « Tout ce qui était APP, tout ce qui pouvait...à d'autres cas de figure » (E1-14) : effet de résonance de l'expérience singulière chez les autres stagiaires pour en faire un savoir transposable à d'autres situations (E1-17) - Cadre et démarche d'APP : Un cadre de sécurité pour les participants basé sur la bienveillance (E1-15) Les différents temps imposés (E3-15) de l'analyse sont nécessaires (E1-23) (GEASE) pour être autre chose que « discussions de couloir » . E1 a occupé tous les rôles au cours des 3 séances : participant, exposant, animateur (E1-15 et 16) : implication Les hypothèses : une étape difficile de l'analyse de situation (E1-16) : « tout le monde veut donner son avis... » Type de situation traité : Une classe difficile (autorité, gestion de classe) (E1-19)	Réflexivité - APP- ingénierie pédagogique - professionnalisation
Q2: Représentations sur la professionnalité des enseignants du secondaire?	- Spécificité de la professionnalité d'un CAER/8 ans d'ancienneté (E1-1) : Autre expérience professionnelle avant : ingénierie culturelle/enfants difficiles (E1-4) Une expérience d'enseignant en LEGT seulement (E1-8) La solitude (souffrance?) du remplaçant face aux problèmes du métier qu'il découvre « sur le tas » (E1-33) « après une certaine expérience de plusieurs années où on est livré seul à certains problèmes c'est bon d'avoir des personnes sur qui on puisse s'appuyer... » Ressenti d'un décalage avec les stagiaires jeunes issus de concours externes (E1-32) : « plus qu'avec les jeunes enseignants qui venaient de passer leur concours... »	Professionalité - Identité au travail - représentations professionnelles

Q2: Représentations sur la professionnalité des enseignants du secondaire?	- Représentations du métier avant/après la formation : <u>Les constantes</u> : « Sur le fond c'est toujours la même conception du métier » (E1-13), « pouvoir aider et accompagner les enfants » (E1-3 et E1-5) et « un apport de savoirs et de compétences » (E1-4), « partager une passion » (E1-4) « C'est un métier qui est plein et qui remplit » (E1-7) <u>Evolutions</u> : « Une approche plus professionnelle, plus réfléchie » pour accompagner les enfants (E1-5) soit savoir identifier les profils d'élèves pour adapter des stratégies d'enseignement (E1-6) et mieux communiquer avec l'équipe pédagogique (E1-6) soit des apports techniques sur les gestes du métier comme « prendre une classe en main », « se présenter » et la réflexion à avoir dessus (E1-14) - Son regard sur les professionnalités enseignantes : C'est « un corps de métier » et il y a les « mêmes missions principales » (E1-8) avec la particularité pour le Lycée de connaître la psychologie des ados.	Professionnalité - Identité au travail - représentations professionnelles
Q3: Obstacles/résistances à l'APP observés?	Obstacles : <u>Sur le dispositif du GEASE</u> : Le cas traité n'intéresse que l'exposant (E1-17) La déformation du récit fait par l'exposant par les participants donc perte de sens (E1-15) - « Un dispositif rigide et finalement un peu austère » (E1-27) - Le caractère chronophage de la démarche : « ça prend du temps pour arriver à structurer quelque chose » (E1-15), « ça patauge » (E1-16). <u>Sur les finalités de l'APP</u> : ce n'est pas une démarche réflexive faite pour tous les stagiaires (E1-16 et E1-30) : « soit on adhérerait...soit on recherchait des clés et donc les autres ateliers étaient peut-être plus adaptés », c'était le cas souvent chez les débutants qui « avaient un peu de mal à voir, manque de recul, d'expériences... » (E1-24) <u>Sur la mise en place d'un GAPP dans son Établissement futur</u> : c'est important que ça existe mais difficile à mettre en place; Il faudrait un créneau réservé à cela dans les EDT (E1-23) Résistances : La fermeture des participants qui ralentit la mise en place du dispositif (E1-18) : « tout le monde ne voyant pas l'intérêt de l'atelier s'est fermé », notamment les débutants (E1-24) car cela « les déstabilisait ». « Honnêtement y'avait des personnes qui venaient pointer (...), bon on amenait ses copies, son travail... » (E1-33)	Professionnalité enseignante - motivation
Q4 : Rôle du formateur en APP?	- Doit susciter l'intérêt des participants « quelque chose qui touche » (E1-18), par une « scénarisation » (E1-27) - Avoir « un certain charisme pas forcément avec des clés qui permettaient de répondre à des problèmes particuliers mais qui donnaient envie aussi de suivre leur exemple » (E1-32)	Identité pro
Q5 : L'APP dans les dispositifs de formation initiale?	- Pour E1, l'AP : un atelier lié à la pratique de l'enseignant et au travail collectif sur l'expérience professionnelle (E1-10) plus important que les ateliers didactiques (E1-11) - Met en évidence la complémentarité entre les formations transversales procurant des astuces pour enseigner et l'APP « où on avait une réflexion à mener sur ces années d'expérience » (E1-14) donc adapté aux CAER (E1-24) : « y trouvaient un intérêt immédiat, ça sautait aux yeux ». - Le dispositif du GFAPP est bien construit autour de 3 séances annuelles (E1-26 et 29) - Un dispositif général de formation axé sur l'accompagnement des stagiaires (E1-33)	Professionnalisation - Ingénierie de la formation
Q6 : Formation didactique et formation à l'APP?	- L'approche réflexive existe dans les formations didactiques mais gagneraient à être plus structurée comme en APP (E1-30) - Nécessité de ne pas rester enfermé dans des approches didactiques (E1-11) - Dans les établissements, l'enjeu d'un GAPP serait de bouleverser les clivages habituels « par équipe pédagogique et par matière » (E1-23)	Professionnalité

Rubriques	Enoncés et extraits de l'entretien avec E2	Catégories
Q1: Comment est défini l'APP?	- Définition personnelle : « un groupe de paroles » (E2-3), « j'ai un peu de mal à identifier ses objectifs » (E2-11) - Intérêts de la démarche d'APP : Ce module GFAPP est une surprise agréable de la formation pour exposer librement des situations problématiques (E2-4) Permet de « libérer des tensions » (E2-8) : donne l'exemple d'une stagiaire qui craque lors de la 3ème séance. Une efficacité sur le long terme pour développer une attitude réflexive : « je pense que ce stage ou le GFAPP sera efficace sur le long terme » (E2-20) car « on n'a pas beaucoup de temps à nous pendant cette année pour prendre du recul par rapport à cette formation » (E2-11) - Cadre et démarche d'APP : Cadre de sécurité basé sur la confidentialité (E2-3) Un groupe de 10 à 20 stagiaires : « on était assez nombreux » (E2-3) dans une salle circulaire avec le formateur au centre. Après un tour de table, choix d'un cas à analyser (E2-3) selon le « protocole » d'analyse répété d'une séance sur l'autre (E2-10) E2 n'a été que participant aux séances (E2-8) E2 attendait plus de séances pendant l'année de formation de GFAPP (E2-8)	Réflexivité - APP- ingénierie pédagogique - professionnalisation
Q2: Représentations sur la professionnalité des enseignants du secondaire?	- Spécificité de la professionnalité d'un CAER 14 ans d'ancienneté dans l'enseignement : remplacements dans le Public et le privé, niveaux Collège et Lycée (E2-2) Une quête de reconnaissance de la part de l'Institution, via l'Inspection académique, très forte : « j'ai été reconnu, j'étais vraiment dans l'attente, « C'est une sorte d'essai aussi qui est transformé moi j'ai été reconnu » » (E2-22), « j'aimais à dire que je continuais à enseigner parce que je n'avais jamais été inspecté » (E2-16) - Représentations du métier avant/après la formation : - Constantes : « ça m'a plu » (E2-2), « on échange, on transmet, on partage avec du vivant » (E2-15), « souhaite travailler en Lycée pour faire plus de Littérature » (E2-16) - Evolutions : Ouvrir les classes pour partager des « pratiques ingénieuses du quotidien » (E2-17) - Devenir formateur (E2-17) à son tour pour partager son point de vue sur le métier et les qualités requises chez un formateur (E2-18) - Son regard sur les professionnalités enseignantes : Les métier d'enseignant du secondaire différent du primaire (E2-13) car : niveau de maturité des élève distinct (E2-15)/ des clivages très forts entre les deux niveaux d'enseignement avec des échanges « très rares et de qualité assez mauvaise, c'est « bizarre », « insupportable », « incompréhensible » car « les élèves sont les mêmes » » (E2-13) Un sentiment de supériorité des profs du secondaire par rapport à leur niveau de qualification (E2-13) Une meilleure formation psycho pédagogique des profs du primaire utile pour différencier et gérer la classe (E2-15) Une formation professionnalisante qui fasse plus le lien entre primaire et secondaire (E2-14)	Professionnalité - Identité au travail - représentations professionnelles

Q3 : Obstacles/résistances à l'APP observés?	- Obstacles Groupe de participants très nombreux-10 à 20 (E2-3) Le cadre de confidentialité pour sécuriser les échanges du GFAPP perçu comme un leurre : « certains stagiaires qui seront amenés à travailler les uns avec les autres (...) que cette liberté n'en était pas tellement une » (E2-4) La liberté de parole est aussi contrainte par la déontologie -le devoir de réserve : « on peut être amené à parler d'un collègue... » (E2-5) » une liberté voilà sous contrôle, oui, oui, enfin moi j'en étais pas dupe voilà » (E2-12) Un cadre répétitif : « une sorte d'automatisme qui empêchait peut-être une spontanéité... » (E2-10) - Résistances : E2 évoque des résistances caractérisées par une autocensure de sa parole à cause des obstacles identifiés.	Professionnalité enseignante - motivation
Q4 : Rôle du formateur en APP?	- Le tuteur perçu comme un acteur essentiel de la formation à la réflexivité des stagiaires (E2-19 et E2-18) car « met du sens dans la pratique » - Un formateur à la réflexivité doit pour E2 deux qualités fondamentales: la qualité humaine contraire à « tuteurs malveillants » (E2-18, ligne8) soit quelqu'un qui soit « ouvert » , « pas isolé » la compétence professionnelle soit « qui aime son métier » , « qui n'impose sa parole qui la partage » (E2-18 ligne 19) - Un tuteur « malveillant » et « incompetent » (E2-18) c'est dangereux « si la personne du stagiaire n'est pas solide » , « il peut y avoir abandon » , « c'est une année déstabilisante » (E2-18)	Identité pro
Q5 : L'APP dans les dispositifs de formation initiale?	- Une année de formation « chouette, épuisante » (E2-21) avec un bénéfice sur le long terme (E2-20) de tous les accompagnements qui développent une attitude réflexive : le GFAPP (E2-20), le formateur didactique (E2-17), le tuteur (E2-18) « pour ma part ça s'est très bien passé » , « était très bienveillant » , « qui donne confiance et aide à réfléchir sur sa pratique » (E2-18) - Beaucoup de retours positifs sur sa pratique de l'inspecteur, de son tuteur (E2-22, E2-16) qui lui confère une vision favorable pour le dispositif de formation (E2- 17) avec emploi redondant de l'adverbe « très » en E2-21 et E2-22 à 5 reprises: « très très riche » , « très très positive » etc.	Professionnalisation - Ingénierie de la formation
Q6 : Formation didactique et formation à l'APP?		Professionnalité

D'après l'entretien n°3 avec Enseignant stagiaire (E3) (voir annexe 1)

Rubriques	Enoncés et extraits de l'entretien avec E3	Catégories
Q1: Comment est défini l'APP?	- Définition personnelle C'est le choix d'un cas concret pour l'analyser en groupe (E3-22) en apportant des « idées nouvelles auxquelles on n'a pas forcément pensé en étant seul » (E3-24) - Intérêts de la démarche d'APP « ça a été intéressant surtout pour les collègues qui exposaient leur cas par ce que moi je suis vraiment dans un milieu privilégié... » (E3-19) donc GFAPP servirait à résoudre des problèmes graves? C'est se faire aider par un groupe de collègues (E3-22) : travail d'équipe (E3-27) C'est apporter des idées nouvelles pour résoudre des problèmes (E3-24) par la mutualisation qui fait écho chez E3 « ...tout à fait » C'est innover à partir d'un questionnement régulier de ses pratiques professionnelles : E3-28. - Les problèmes traités en GFAPP touchaient un « problème grave qu'on avait du gérer » (E3-20) : la discipline et l'autorité de l'enseignant (E3-19, E3-21) à travers « le non travail, le refus des élèves de travailler gérer la classe » (E3-20) la solitude du stagiaire peu soutenu dans son Établissement (E3-21) - Cadre et démarche d'APP : Démarche du GEASE avec le choix du cas concret parmi tous les cas exposés, l'exposition du cas, les autres stagiaires posent des questions pour avoir plus de précision, un 3ème temps avec des propositions sans jugement pour aider l'exposant à résoudre ce cas (E3-22)	Réflexivité - APP- ingénierie pédagogique - professionnalisation
Q2: Représentations sur la professionnalité des enseignants du secondaire?	- Spécificité de la professionnalité d'un CAER :ancienneté de 8 ans (E3-4) - Un parcours caractérisé par des expériences professionnelles liées à l'éducation (assistante d'éducation, animatrice péri-scolaire) en parallèle de sa poursuite d'études (Master2) (E3-4) - Des expériences d'enseignement très diversifiées : primaire, Collège, LEGT, Lycée Pro (E3-5) - A développé une capacité d'adaptation (adapter sa posture) et réactivité aux situations d'enseignement nouvelles (E3-6) pour « gérer l'urgence », « que tout se passe bien » (E3-8) - Peu sensible aux différents clivages qui traversent les différents niveaux d'enseignement par nécessité (E3-11) - Problème de légitimité pour certains CAER (E3-21) ou elle (E3-10) - Représentations du métier avant/après la formation : Présente un métier où les pratiques innovantes sont de faire travailler les élèves par compétences (E3-12) et de développer le travail par équipe (E3-28) E3 insiste surtout ce qu'elle a comme objectifs soit intéresser les élèves, se former en permanence, se questionner sur ses pratiques, accompagner les élèves pour qu'ils trouvent leur voie (E3-30) : identité au travail espérée - Son regard sur les professionnalités enseignantes : Souligne les professionnalités antagonistes : 1- Enseignants de Lycée professionnel plus accessibles avec pour objectif de faire travailler les élèves par compétences pour les préparer à exercer un métier /enseignants en LEGT beaucoup plus élitistes (E3-11), soucieux de préparer leurs élèves à réussir des examens, à décrocher un diplôme donc visée plus utilitariste (E3-12) 2- Enseignants investis dans leur métier (identité négociatoire)/ Enseignants « vraiment pas du tout investis » qui « qui attendent les vacances quoi! mais qui cherchent ailleurs qui ont autre chose ailleurs » (E3-29)(identité en retrait) 3- Clivage entre « nouveaux profs » et les « anciens » de l'enseignement général : les nouveaux tendent à travailler plus par compétences aujourd'hui (E3-12)	Professionnalité - Identité au travail - représentations professionnelles

Q3: Obstacles/résistances à l'APP observés?	- Obstacles : Obstacle à la démarche de résolution de problème : la direction de l'Établissement (E3-25) : « des idées nouvelles après peut-être difficiles à mettre en place en fonction de l'Établissement dans lequel on est » La mise en place d'un GAPP dans un Établissement risquerait de créer de nouveaux clivages visibles entre profs innovants et les autres (E3-27) - Résistances : E3 n'évoque pas d'attitudes directes ou indirectes signalant des résistances chez les participants de son groupe.	Professionalité enseignante - motivation
Q4 : Rôle du formateur en APP?	E3 n'évoque qu'une seule fois au cours de l'entretien le formateur à travers l'expression « la personne » (E3-20). Son discours est plus centré sur l'activité des participants pendant le GFAPP (E3-19, E3-21, E3-22)	Identité pro
Q5 : L'APP dans les dispositifs de formation initiale?	Le dispositif GFAPP est intéressant surtout pour celui qui expose son cas (E3-19) mais d'autres formations ont plus retenu l'attention de E3 en particulier la formation didactique de l'Hist/Géo avec Mme C (E3-16) « la compréhension des programmes » et la prise en compte de la diversité des élèves (E3-17) Un parcours de formation initiale qui a modifié la stratégie pédagogique de E3 : « j'ai fait travaillé, j'ai beaucoup plus fait s'investir les élèves que ce que je faisais auparavant » (E3-17) « c'est aussi cette analyse de pratiques, quand on fait des remplacements c'est le prof qui dit les élèves qui font! Ben maintenant c'est complètement différent... » (E3-18)	Professionalisation - Ingénierie de la formation
Q6 : Formation didactique et formation à l'APP?	E3 englobe dans les démarches d'APP toutes les actions de formation didactiques comme transversales qui lui ont permis d'interroger et de corriger sa manière d'enseigner (E3-16 et E3-17)	Professionalité

Rubriques	Enoncés et extraits de l'entretien avec E4	Catégories
Q1: Comment est défini l'APP?	Définition personnelle : « je l'ai plus vécu comme un groupe d'écoute, tu sais comme les groupes d'alcooliques anonymes, les gens m'écoutent, me connaissent pas, donc je peux parler librement (...) ça me soulage(...) » (E4-29) Pour changer de pratiques professionnelles, réfléchir et se poser des questions, c'est une formation de prépa concours (E4-8) puis le tuteur (E4-26) qui ont eu un rôle déterminant pour E4 « Et là je me suis vraiment posé des questions ... » mais là jusqu'à présent ce concours tu l'auras jamais tu t'es jamais posée les bonnes questions, avec tes élèves en ce moment tu fais n'importe quoi » (E4-10) - Les problèmes traités en GFAPP : le relationnel avec les collègues et les élèves sur les deux cas (E4-22) et la discipline en particulier pour les profs d'EPS (E4-23). Choix des cas orientés par l'urgence des situations rencontrées par certains stagiaires : « même les choix étaient orientés (...) parce que voilà cette personne en avait le plus besoin. Exemple (E4-14) : problème avec un élève dont la maman est enseignante aussi. - Intérêts de la démarche d'APP : E4 dit ne pas être rentrée dans la démarche (E4-27) mais avait envie d'aider l'exposant (E4-28) : « je l'ai écouté, j'ai formulé des hypothèses, j'ai questionné » - Cadre et démarche d'APP : Tour de table sur états d'âme de chacun à un moment donné de l'année choix d'un cas « qui vous interpelle » (E4-14) « toujours le plus compliqué » (E4- puis suivi d'un protocole (E4-16 et 17) dont le formateur est le garant : « nous rappelait à l'ordre quand on était plus dans les hypothèses » (E4-15 et E4-17) et une dernière étape de « réponse » : « un bilan est ce que tu te sens mieux? est ce que tu crois que tu pourrais faire ça avec ta collègue? etc. » (E4-19)	Réflexivité - APP- ingénierie pédagogique - professionnalisation

Q2: Représentations sur la professionnalité des enseignants du secondaire?	- Spécificité de la professionnalité d'un CAER : Parcours scolaire et professionnel <u>dans un même et seul établissement</u> (E4-1 et E4-6) : « ça correspond à peu près à 14-15 ans de ma vie » (E4-6) Recherche moins un niveau de qualification (Licence) que l'expérience de terrain (E4-3) et fait des choix dans ce sens « Ben j'ai pris l'expérience de terrain » . Figure d'identification professionnelle forte : son professeur d'EPS depuis la 6ème : « je suis tombée sur un prof qui m'a donné le goût de la matière (...) cet enseignant m'a suivi pendant tout mon cursus » « il m'a appelé pour un remplacement » (...) (E4-1) Le changement d'Établissement pour le stage de professionnalisation vécu comme une rupture biographique très douloureuse « tous les soirs je rentrais chez moi et je pleurais » (E4-6) mais constructive « maintenant j'ai trouvé ma place » (E4-6) - Représentations du métier avant/après la formation - Une professionnalité largement tributaire de la culture d'un Établissement et de la personnalité d'un enseignant avant l'année de stage (E4-1) - Pendant l'année de stage, découverte de nouvelles professionnalités enseignantes autour de compétences comme travail en équipe, entraide (E4-7), développées à partir des valeurs du projet d'Établissement lassalien - Une professionnalité construite sur des compétences pédagogiques et didactiques prioritaires avec : - L'importance de préparer son cours avec précision (E4-31) - L'importance de la cohérence didactique des apprentissages (E4-30) apportée en particulier lors de la prépa concours (E4-12) : « ils nous disent, y'a peut-être des compétences à travailler ensemble (...) et avant je voyais pas le lien et là, je l'ai vraiment compris, aujourd'hui, si je ne suis pas parfaite, je fais un travail de meilleure qualité qu'avant » - Son regard sur les professionnalités enseignantes : enseignants individualistes, « y'a avait 8 enseignants très individualistes » (E4-7) opposés aux enseignants favorisant le travail d'équipe (E4-7)	Professionnalité - Identité au travail - représentations professionnelles
Q3: Obstacles/résistances à l'APP observés?	Obstacles : - « Chaque fois qu'on parlait de souffrance dans cette formation, c'est compliqué, moi je me retrouvais pas du tout là dedans » (E4-26) - « Le problème c'est que ça touche que la personne qui est concernée à chaque fois » (E4-14) et « ça restait des cas très très personnels » (E4-27) : pas de transposition possible perçue - L'effectif du groupe n'est pas un obstacle : « on aurait pu être 5, ça aurait été la même chose si le cas te touche pas » (E4-27) mais précise « j'aurais préféré par exemple qu'on traite plusieurs cas en petits groupes (...) et que chacun aille dans le cas qui l'intéresse le plus... » (E4-14) - Résistances : En général, le formation sur une journée est considérée par E4 comme une perte de temps « je n'avais pas perdu mon temps à venir en formation pour rien » (E4-30) car les modules proposés concernaient plus les concours externes (E4-32) Pour le GFAPP, sentiment de perdre du temps sur les hypothèses et de laisser repartir l'exposant sans réponse (E4-18). Insiste sur « cela ne m'a rien apporté » (E4-14), « ça nous a pas servi à grand chose » (E4-27) Attitudes de résistance ouverte sur la formation en général : « moi y' a des fois où je, c'est pas bien, (...) ça me passait au-dessus, je préparais mon cours derrière l'ordinateur (...), c'est pas respectueux... » (E4-32)	Professionnalité enseignante - motivation

Q4 : Rôle du formateur en APP?	Il est présenté dans un rôle très directif : « c'était toujours le formateur qui tirait les ficelles » (E4-15), « déjà en grand groupe, elle nous rappelait souvent à l'ordre « attention vous n'êtes plus là » (...) « non reformule comme si c'était une hypothèse » (E4-17)	Identité pro
Q5 : L'APP dans les dispositifs de formation initiale?	- La formation initiale continuée de l'année de stage est présentée comme une perte de temps sauf les apports sur les droits et sur la dyslexie (E4-31) et le coaching didactique « pour la simple raison qu'on était au cœur de notre matière » et que « je préparai mes séances » (E4-30) sur ce temps de mutualisation mais le formateur « il aurait pas été là ça aurait été la même chose » (E4-30) - Ce qui lui a surtout permis de faire un retour sur sa pratique professionnelle pendant l'année de stage c'est : l'accompagnement individualisé par son tuteur et ses collègues (E4-7), « parce que mon tuteur il a été présent toute l'année, je crois qu'il est venu une quinzaine de fois, c'est dire le stress qu'il m'a mis celui-là! » (E4-13), avec lui « moi j'ai pas eu l'impression d'être stagiaire » (E4-26) alors que d'autres stagiaires se plaignaient de la relation avec leur tuteur qui les « jugeaient », « avaient un sentiment de supériorité » (E4-26)	Professionnalisation - Ingénierie de la formation
Q6 : Formation didactique et formation à l'APP?		Professionnalité

Des contenus et des modalités de formation

Le tableau ci-dessous détaille les contenus essentiels du parcours de formation des stagiaires 11-12, tel que conçu et présenté aux intéressés. Ce parcours constitue une base à partir de laquelle des aménagements peuvent être contractualisés pour répondre à des demandes ou à des situations spécifiques (projets personnalisés).

Intitulé des modules	Descriptif des contenus	Modalités de travail préconisées
Enseigner, apprendre, évaluer : les fondements d'une didactique	Module introductif de 4h mettant en perspective les articulations inter - didactiques et la spécificité des didactique disciplinaires	Apport magistral puis travaux en sous-groupes ; exploration des représentation et du « déjà-là » chez les stagiaires
Coaching didactique	Module totalisant 42h soit plus d'un 1/3 du volume de formation (PLC). Il s'agit, dans ce module de se centrer sur les enseignements : conception, organisation, programmation, planification, régulation et de préparer la visite d'inspection.	Même si des temps d'apports sont nécessaires, un temps important est consacré à un travail de co-production donnant lieu à des mutualisations, des échanges. Les stagiaires sont répartis en 9 groupes disciplinaires ou interdisciplinaires pour le 2nd degré et en 2 groupes (élém. et mat.) pour le 1er degré. En volume, pour les PE, on dépasse les 42h par l'inclusion de temps spécifiques (musique - chant, discussion philosophique, plans de travail).*
Autorité, discipline et sanctions éducatives	Module de 9h permettant aux stagiaires de construire et d'analyser des systèmes organisant le rapport à la loi en établissement scolaire et aussi ses propres postures et conduites participant à générer ou non une adhésion, un respect, un rejet...	Un court apport resitue les concepts relatifs à cette thématique. L'essentiel du travail consiste en un travail d'analyse (cas, situations), d'échanges autour d'hypothèses de décisions que peut / doit prendre un enseignant dans les contextes décrits.
Gestes premiers, premières séances	Module de 3h rappelant quelques fondamentaux quant au début d'année et aux premiers contacts avec les élèves	Trois groupes : débutants PLC, PLC ayant une expérience, PE pour confronter des expériences dans ce domaine.
Instances de « relationnel adultes » en établissement	Module de 3h présentant le conseil de classe, le rôle du prof principal, les rencontres parents profs (PLC) et les concertations et réunions de parents (PE)	Deux ou trois groupes.
Groupes de formation par l'analyse de la pratique	Module de 9h visant la construction d'une posture d'analyse des faits éducatifs et de proposition d'hypothèses de résolution des problèmes traités.	Deux modalités : • le GEASE : Le matériau analysé est constitué du vécu qu'un ou plusieurs stagiaires expose(nt) au groupe ; • l'écriture réflexive : le récit comme mise à distance en sujet et objet et conscientisation d'un positionnement personnel.
Communiquer dans la classe	Module de 3h visant à décliner différentes stratégies d'animation possibles selon les objectifs que l'on se fixe dans une séance d'enseignement.	Ce module est spécifique aux PLC ; il est transversal au coaching pédagogique-didactique des PE.
TUIC et C2i2e	Module de 12h (PLC) et (12h) PE permettant aux stagiaires de renforcer des compétences dans le domaine des TUIC et, pour les volontaires, d'obtenir la certification C2i2e.	Selon les séances : groupes de production, groupes de besoins, groupes thématiques. Le coaching didactique intègre l'utilisation des TUIC dans la conception des séquences d'enseignement..
Statut et responsabilité juridique de l'enseignant contractuel de l'état	Module de 6h posant les caractéristiques du statut de contractuel de droit public, des droits et devoirs de l'enseignant contractuel et notamment les éléments caractérisant sa responsabilité juridique	Le module est présenté aux PLC puis au PE (en raison du nombre). Il s'appuie sur un exposé illustré d'études de cas et de situations interactives.
Eclairages psychologiques et aides relevant de l'ASH	Module de 6h (PLC) et 3h (PE) visant l'outillage des stagiaires pour comprendre et agir face à des situations caractéristiques.	Pour les PLC : comprendre deux conduites des adolescents (anorexie et comportements violents). Concernant l'ASH, l'accent sera mis sur les aides concernant les élèves dyslexiques ou dyspraxiques. Pour les PE, on se concentrera sur les procédures de signalement et d'accueil d'élèves handicapés en classe.
Orientation scolaire	Module de 3h (PLC) visant à situer les incontournables de l'orientation, déclinés en collège puis en lycée.	Deux groupes.
Santé Sécurité au Travail	Module de 12h (PLC) ouvrant à la certification SST. Ce module pose les gestes élémentaires à assurer en situation d'accident, de malaise sur le lieu de travail.	Pour rappel, les PE ont présenter, lors de l'inscription au concours, d'une attestation AFPS.
Journée optionnelle	Correspondant à 6h, cette journée permet aux stagiaires de participer à des propositions programmées en formation continue ou par des instances institutionnelles et ainsi de manifester son appartenance à l'institution	Les stagiaires ont le choix entre : • assister à deux des quatre conférences entrant dans le dispositif « Exploration éducative » telle que préconisée par le SGEC ; • assister à la journée régionale des observatoires prévue le 19 octobre 2011.

* Pour les PE, un « projet personnalisé » débouche, en fin d'année, sur la mutualisation de productions ou d'outils pour la classe.

ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE DISTRIBUÉ AUX STAGIAIRES EN 2013 ET 2014



stagiaires ISFEC 2013-2014

Questionnaire sur dispositif GFAPP ISFEC Montpellier

Organisation générale du module GFAPP

Vous êtes enseignant du Second degré

- ☐ 1.Filière générale et technologique ☐ 2.Filière professionnelle
☐ 3.Post-bac

Ancienneté dans le métier d'enseignant au moment du stage de professionnalisation

- ☐ 1. Entrée dans le métier ☐ 2. Moins de 5 ans
☐ 3. Plus de 5 ans

Avez-vous exercé un autre métier auparavant?

- ☐ 1. Oui ☐ 2. Non

Si oui, lequel?

Le choix du métier d'enseignant est le résultat de :

- ☐ 1. La volonté d'exercer le même métier qu'un parent ☐ 2. Une rencontre avec une(e) enseignant(e) qui a marqué votre parcours personnel et/ou scolaire
☐ 3. un choix pragmatique lié aux avantages du métier ☐ 4. Une volonté de transmettre des savoirs aux élèves
☐ 5. la possibilité de faire acquérir aux élèves une culture (scientifique, littéraire, artistique, corporelle etc) à vos élèves ☐ 6. un souhait de travailler en relation avec des adolescents, Autre

Le volume horaire consacré au GFAPP dans le dispositif de formation vous semble :

- ☐ 1. Suffisant ☐ 2. Trop faible
☐ 3. Trop important

Les trois séances de GFAPP sont-elles selon vous :

- ☐ 1. Bien réparties sur l'année de formation ☐ 2. trop rapprochées
☐ 3. trop étalées

La durée de 3h par séance est selon vous :

- ☐ 1. Adaptée ☐ 2. trop longue
☐ 3. trop courte

Pourquoi?

Le cadre éthique du GFAPP posé en début de session est :

- ☐ 1. Clair et respecté par le formateur et les participants ☐ 2. clair mais jamais respecté
☐ 3. Inutile

Quel est l'intérêt pour vous de la technique du GEASE?

Le module de GFAPP vous a-t-il apporté une aide à la compréhension des situations professionnelles rencontrées cette année?

- ☐ 1. Oui pourquoi ☐ 2. Non pourquoi

Est-ce que ces séances ont changé vos représentations du métier d'enseignant?

- ☐ 1. Oui ☐ 2. Non

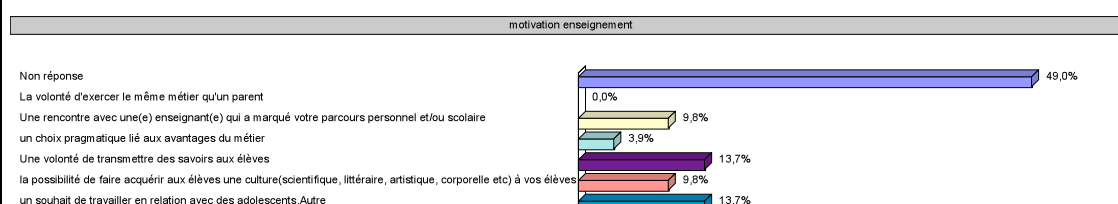
ANNEXE 6 : DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE AVEC LE LOGICIEL SPHINX

1- Profils des stagiaires ayant répondu à l'enquête

- Ce qui a motivé le choix de devenir enseignant :

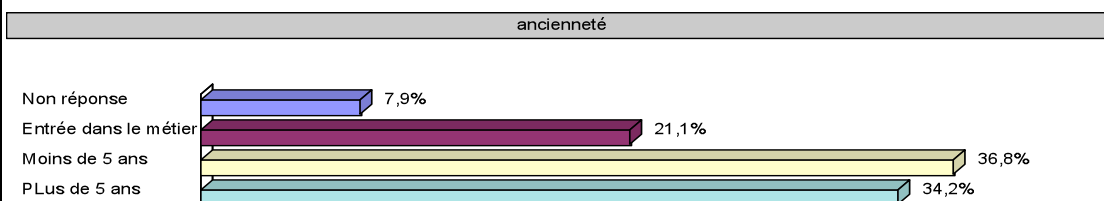
motivation enseignement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	25	65,8%
La volonté d'exercer le même métier qu'un parent	0	0,0%
Une rencontre avec une(e) enseignant(e) qui a marqué votre parcours personnel et/ou scolaire	5	13,2%
un choix pragmatique lié aux avantages du métier	2	5,3%
Une volonté de transmettre des savoirs aux élèves	7	18,4%
la possibilité de faire acquérir aux élèves une culture(scientifique, littéraire, artistique, corporelle etc) à vos élèves	5	13,2%
un souhait de travailler en relation avec des adolescents, Autre	7	18,4%
TOTAL OBS.	38	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (6 au maximum).



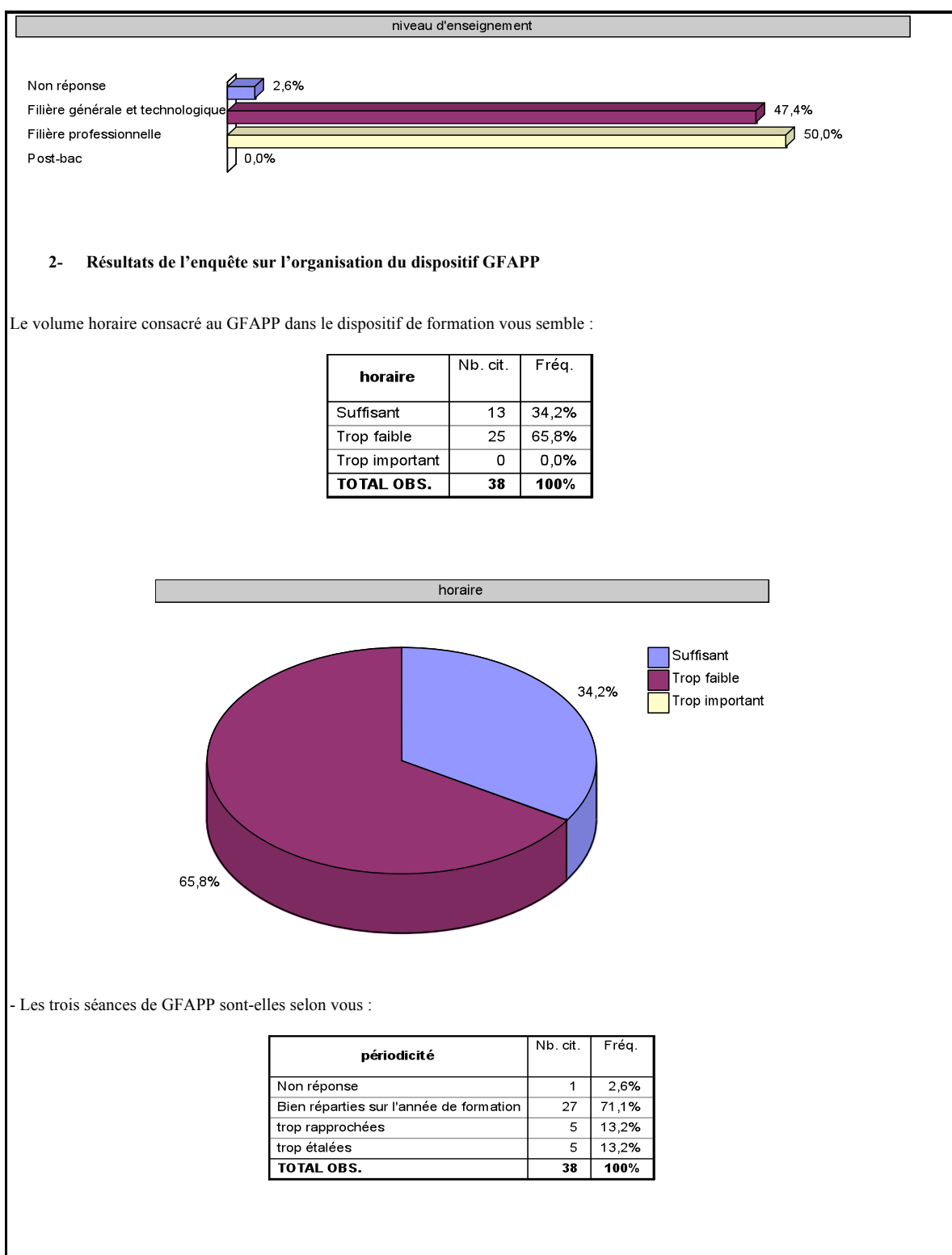
- Ancienneté dans le métier d'enseignant au moment du stage de professionnalisation

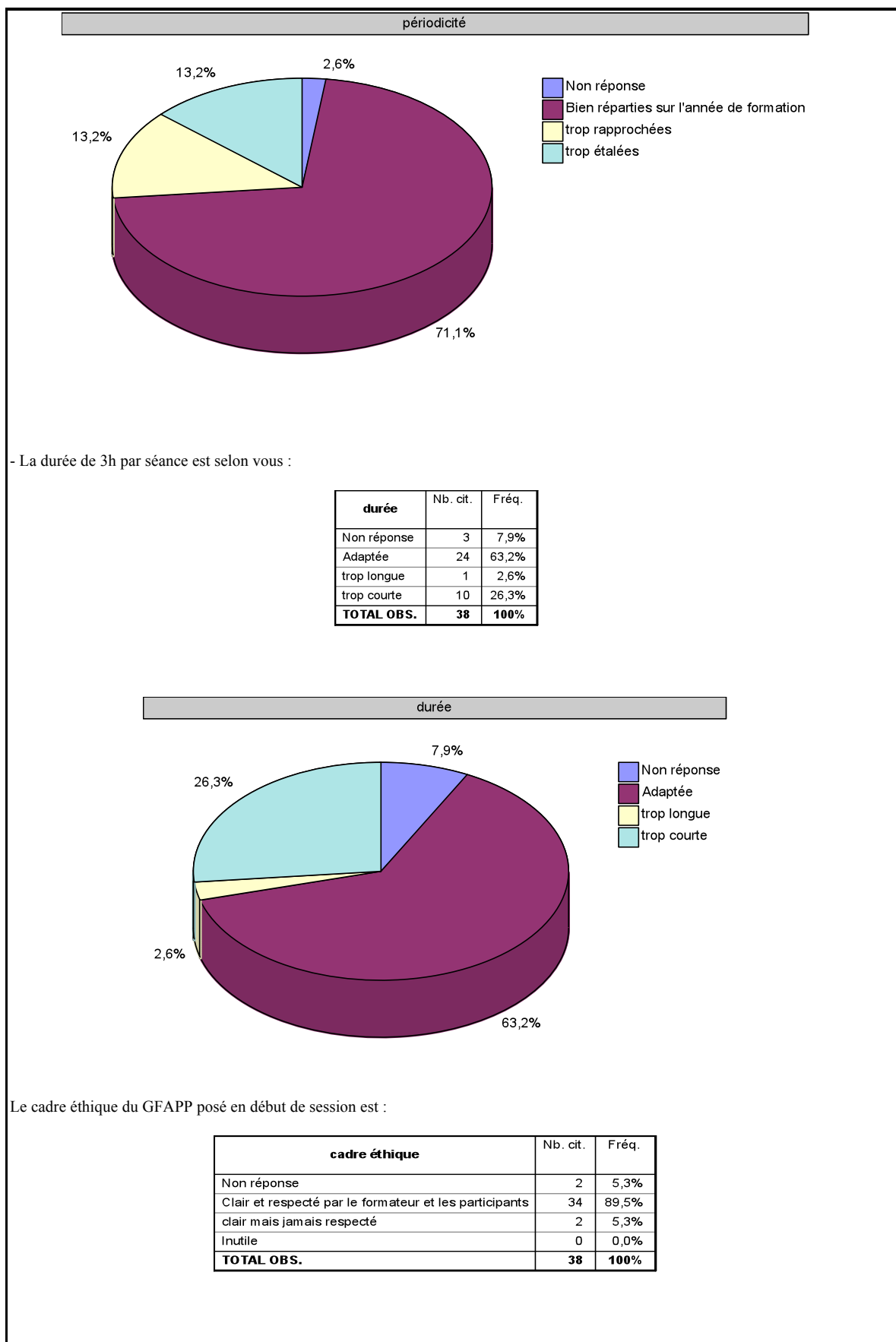
ancienneté	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	7,9%
Entrée dans le métier	8	21,1%
Moins de 5 ans	14	36,8%
Plus de 5 ans	13	34,2%
TOTAL OBS.	38	100%

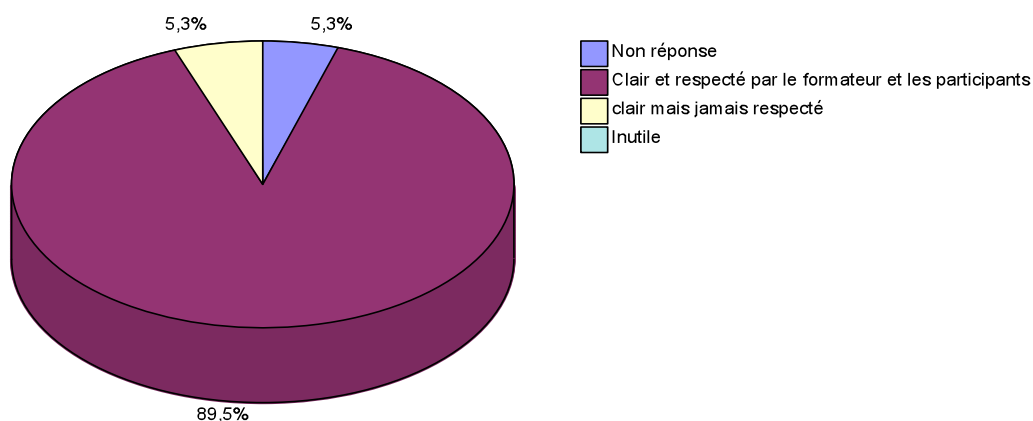


- Filière d'enseignement dans le second degré:

niveau d'enseignement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	2,6%
Filière générale et technologique	18	47,4%
Filière professionnelle	19	50,0%
Post-bac	0	0,0%
TOTAL OBS.	38	100%







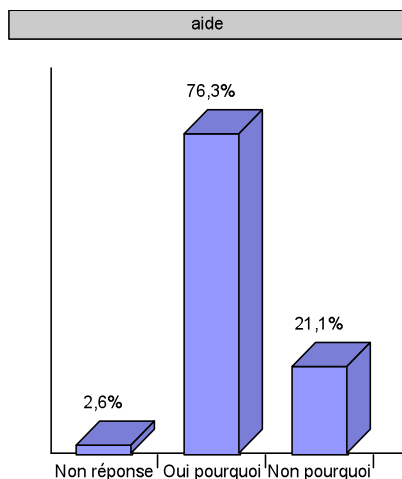
- Suggestions des stagiaires pour améliorer le dispositif du GFAPP :

Valeurs	Nb. cit.
Apporter des solutions claires pour répondre au mieux aux problèmes des stagiaires	1
aucune très bon formateur	1
commencer plus tôt dans l'année, apporter des savoirs théoriques en aval des séances	1
Des notions de psychologie	1
Devrait être basé sur le volontariat	1
faire un point sur la théorie et placer une séance plus rapidement sur l'année	1
formation sur 1 journée entière	1
gestion du temps plus précise	1
groupes de 10, filmer la séance	1
module bien organisé mais attente de plus de savoirs	1
plus d'heures	1
plus d'heures et de mises en situation	1
plus de jeu de rôle en début d'année pour dédramatiser	1
Plus de séances pour expérimenter plus le jeu de rôle par exemple.	1
plus de temps pour plus rentrer dans les sujets et les techniques abordées	1
plus de temps, plus de cas	1
Prendre davantage le temps d'étudier les gestes et réflexions. A découvrir en pré-professionnalisation	1
réfléchir à des situations personnelles avant le gapp	1
scinder le module en 2 moments, apports de connaissance et analyse des pratiques	1
Situations problèmes prédéfinies au choix	1
Utiliser supports audio-visuels pour présenter des cas	1
TOTAL	21

3- Résultats de l'enquête sur les apports du GFAPP pour les stagiaires

- Le module de GFAPP vous a-t-il apporté une aide à la compréhension des situations professionnelles rencontrées cette année?

aide	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	2,6%
Oui pourquoi	29	76,3%
Non pourquoi	8	21,1%
TOTAL OBS.	38	100%



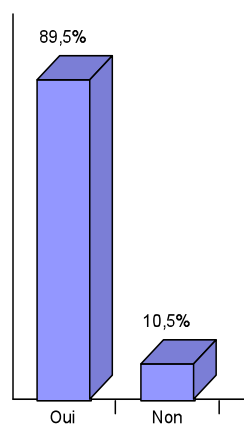
- Quelle aide le GFAPP vous a-t-il apporté?

Valeurs	Nb. cit.
adapter nos réactions et identifier les mécanismes de défenses	1
Aider à comprendre la raison de certaines attitudes	1
analyser des situations professionnelles complexes, proposer des solutions	1
apporter un regard objectif sur les situations	1
avoir des éclairages différents sur une même situation, retour sur les situations difficiles vécues	1
avoir des hypothèses ou des idées, dédramatiser les situations	1
avoir les conseils des autres pour avances dans notre réflexion, anticiper des situations, se poser les bonnes questions	1
Avoir plusieurs points de vue sur une situation, intérêt du travail de groupe	1
bonne maîtrise des termes, réflexion situation de façon concrète	1
Cadre le déroulement et le respect du temps mais une personne pour cela, est-ce bien utile? Permet de prendre du recul	1
échange d'expérience, temps de pose pour réfléchir	1
Echanger avec des collègues d'autres matières et d'autres établissements	1
la mise en commun	1
le partage des différentes expériences peuvent éclairer nos pratiques, les diversités des points de vue, certains problèmes n'ont pas de solutions toutes faites	1
mettre en situation pour mieux s'interroger, anticiper des situations professionnelles	1
mieux gérer une classe et le relationnel prof/élève, partager des expériences	1
outils adaptés ou adaptables pour les travaux de groupe	1
partage des réflexions	1
prendre conscience de nos pratiques	1
prendre du recul sur des situations rencontrées en cours, diffuser une culture de la réflexivité auprès des nx enseignants	1
prendre du recul, identifier les enjeux d'une situation	1
prendre du recul/situation problématique	1
Prendre du recul/situation problématique Développer une posture d'analyse plutôt que juger et conseiller	1
prendre le temps de décortiquer sa pratique, aide à la gestion de la classe, connaissance des mécanismes de défense	1
réfléchir à nos pratiques en prenant du recul, projeter des situations analysées dans sa pratiques	1
réfléchir à plusieurs sur une situation, effet miroir	1
réfléchir, échanger, évoluer sur ses pratiques selon un cadre qui dépend du formateur	1
réflexion et différents éclairages sur une situation professionnelle	1
Réflexion sur les pratiques d'enseignement à par d'exemples concrets en recontrant des situations pro grâce aux collègues	1
repartir avec des pistes de réflexion sur des situations personnelles proche des situations exposées	1
retour sur expérience pour partager des avis formateurs	1
revoir et analyser des situations concrètes vécues	1
s'interroger sur sa pratique professionnelle	1
s'interroger sur sa pratique, prendre du recul	1
susciter une approche plus réflexive de ma pratique de mes problèmes et mieux anticiper	1
travail réflexif	1
TOTAL	36

- Si un GAPP existait près de votre lieu d'exercice professionnel, auriez-vous l'intention d'y participer?

GAPP	Nb. cit.	Fréq.
Oui	34	89,5%
Non	4	10,5%
TOTAL OBS.	38	100%

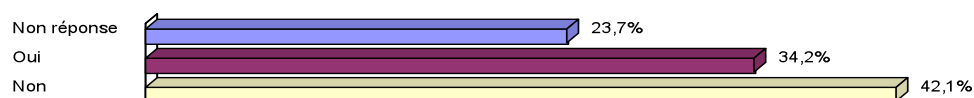
GAPP



- Ces séances d'analyse de pratiques professionnelles ont-elles eu une utilité dans vos classes et vos établissements?

utilité immédiate	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	9	23,7%
Oui	13	34,2%
Non	16	42,1%
TOTAL OBS.	38	100%

utilité immédiate



- Est-ce que ces séances ont changé vos représentations du métier d'enseignant?

représentations	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	7,9%
Oui	23	60,5%
Non	12	31,6%
TOTAL OBS.	38	100%

représentations



- Quelles sont vos représentations du métier d'enseignement qui ont été modifiées?

Valeurs	Nb. cit.
approche psychologique du métier	1
aspect psychologique et relationnel	1
autoanalyse, amélioration des pratiques	1
Connaissance de l'éventail des situations auxquelles un prof peut être confronté	1
dimension d'éducateur	1
être enseignant c'est pas simplement remplir une verre vide	1
faire l'effort d'analyser des comportements d'élèves plutôt que de les juger	1
humilité, ne pas être pudique, accepter de s'ouvrir, formation continue	1
importance de la réflexion sur ces propres pratiques	1
l'aspect professionnel du métier avec des gestes et techniques	1
l'enseignant est là pour accompagner les élèves et se construire comme individu	1
l'importance de notre gestuelle sur les élèves, influence extérieure sur notre comportement, acquérir une posture réflexive	1
La conception humaine du métier pendant une année où nous sommes centrés sur notre discipline et la validation par l'inspection.	1
le travail d'équipe pour résoudre les problèmes	1
métier complexe	1
Métier fait de beaucoup de remise en question.	1
Métier passionnant et complexe avec multitudes de situations rencontrées	1
métier qui nécessite une forte adaptation	1
nécessité de prendre du temps pour analyser toutes situations, pour écouter et pour collaborer	1
on considère l'enseignant dans sa globalité et non que dans sa fonction	1
pas actuellement	1
pas concrètement pour l'instant mais me pousse à plus d'analyse dans mes bilans donc oui	1
prendre en compte la psychologie de l'enfant	1
remises en question permanentes	1
renforce l'idée que l'on travaille pour et avec les élèves	1
un enseignant qui se pose des questions et se remet en question pour progresser	1
un métier où l'on doit s'interroger en permanence, un métier de la relation	1
TOTAL	27

ANNEXE 7 : GUIDES D'ENTRETIEN

Enseignant 1	Questions /questions de relance	Concept théorique mobilisé
E1- Q1	a. Depuis quand avez-vous commencé à enseigner, pouvez-vous me parler un peu de votre parcours de formation et/ou professionnel? (âge, expérience antérieure -enseignement ou autre- nombre de stages réalisés, types d'établissements, de classes, etc.)	Quelle représentation de la professionnalité ? Quelle professionnalité ? Identité professionnelle ?
E1- Q1 –b	b. Comment vous imaginiez-vous le métier avant de vivre votre 1 ^{ère} expérience dans un établissement ? Dans quelle classe avez-vous réalisé votre stage ?	
E1- Q1 –c	c. Pouvez-vous me parler de ce que représente ce métier pour vous aujourd'hui dans votre vie ?	
E1- Q2 -	a. Pour vous, y a-t-il une différence lorsque l'on est enseignant à l'école primaire et dans le secondaire ? Pensez-vous que c'est la même chose en Collège et en Lycée ?	Professionnalité Collège/Lycée
E1-Q3	Qu'est ce qui dans votre formation initiale vous a été utile pour faire cours cette année ? au niveau personnel, professionnel, pour le travail en équipe ?	Professionnalisation, gestes pro et gestes didactiques, changements ?
E1 – Q4	Quel est l'intérêt du GFAPP pour vous ? Qu'avez-vous tiré des expériences vécues pendant les 3 séances ?	Réflexivité/ professionnalité
E1-Q5	Quelle conception du métier d'enseignant avez-vous construit dans le cadre du GFAPP? Qu'est ce qui vous a permis de vous faire une idée plus précise du métier ?	Réflexivité/Résistance-adhésion
E1-Q6	Que pensez-vous faire de l'expérience du GFAPP après cette année de formation? au niveau personnel, professionnel, pour le travail en équipe ?	Module de GFAPP /réflexivité/professionnalité
E1-Q7	Quelles seraient vos propositions pour améliorer le fonctionnement des GFAPP dans le cadre de la formation initiale existante? Durée, fréquence, lien avec les autres modules de formation...	Réflexivité et professionnalité/résistance-adhésion
E1-Q8	Finalement, avec du recul, qu'est ce que vous appris cette année de formation ? Quelles sont ou ont été vos priorités ? Quels sont les modules de formation indispensables pour les stagiaires PLC2 ?	Dispositif de formation général et APP/professionnalisation et professionnalité

Animateur 1 –	Questions /questions de relance	Concept théorique mobilisé
A1 - Q1	Pourriez-vous me parler de votre parcours en tant qu'animateur et/ou formateur en APP? (horaire, F°initiale ou continue, intégration au dispositif de F°). Pourquoi avez-vous choisi d'animer des formations type GFAPP auprès d'enseignants stagiaires ? et pourquoi auprès de stagiaires du secondaire ?	Quelle représentation de la professionnalité enseignante? Quels besoins de professionnalisation?
A1 – Q2	Comment définiriez-vous en quelques mots le métier d'enseignant dans le secondaire aujourd'hui? Qu'est ce qui a contribué à l'évolution du métier d'enseignant ? Dans quel sens a-t-il évolué selon vous ?	Professionnalité formateur/professionnalisation enseignant
A1 – Q3	Comment a évolué selon vous la formation initiale des enseignants du Second degré? avant et après 1989, avant et après 2010 (Mastérisation) et aujourd'hui dans le cadre des ESPE?	professionnalisation
A1 – Q4	Que pensez-vous de la place occupée par l'APP dans les dispositifs de Formation initiale des professeurs du secondaire depuis 2002 (institution de l'APP dans les IUFM)	Dispositif d'APP/professionnalisation des enseignants
A1 – Q5	Quelle trame pédagogique avez-vous utilisé le plus souvent avec des enseignants en GFAPP? (type GEASE, jeu de rôle avec	Dispositif d'APP, professionnalité du formateur

A1 – Q5	Quelle trame pédagogique avez-vous utilisé le plus souvent avec des enseignants en GFAPP? (type GEASE, jeu de rôle avec apports théoriques ou non, avec phase de méta-analyse, quelle place ?) Pourquoi ?	Dispositif d'APP, professionnalité du formateur en APP
A1 – Q6	Quels sont vos objectifs de formation en APP avec des enseignants stagiaires ?	Objectifs de formation, professionnalité du formateur
A1 – Q7	Quels sont les effets que vous avez pu observer sur les enseignants stagiaires de ces séances du GFAPP? Pouvez-vous me parler de l'attitude des stagiaires vis-à-vis de cette démarche de formation ? (votre ressenti, perception)	Réflexivité/ professionnalisation Perception de l'attitude des stagiaires (adhésion/résistance)
A1 – Q8	Quelles seraient vos propositions pour optimiser l'efficacité de la formation à l'APP et l'adhésion des stagiaires aux GFAPP ? (Durée, fréquence, lien avec les autres modules de formation, critères pour constituer les groupes d'enseignants stagiaires...) Que pensez-vous du caractère facultatif des GFAPP ?	Dispositif d'APP/résistance-adhésion/ Démarche de F° intégrée ou isolée/
A1 – Q9	Avez-vous travaillé ou travaillez-vous en concertation avec les autres formateurs. Si oui de quelle manière ? Quel est le regard des formateurs disciplinaires sur le GFAPP selon vous ?	Démarche de F° isolée ou intégrée ?
A1 – Q10	Pour terminer cet entretien pourriez-vous dire ce que représente pour vous de manière générale la fonction de formateur ?	Professionnalité