

CAHIERS

www.cahiers-pedagogiques.com

PEDAGOGIQUES

Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



Animer des formations outils et dispositifs

VERSION DESTINÉE À L'IMPRESSION



Reproduction autorisée. Mention obligatoire de l'auteur et du CRAP-Cahiers pédagogiques. Utilisation commerciale interdite.

SOMMAIRE

1. Réfléchir sur le travail de formateur
2. Démarrer et clôturer
3. Expérimenter des dispositifs
4. Des situations pour le travail en classe
5. Échanger et analyser ses pratiques

VERSION ÉCRAN

UNE VERSION ADAPTÉE
À LA LECTURE SUR ÉCRAN
EST DISPONIBLE SUR LA PAGE
DE VOTRE COMPTE

WWW.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

SOMMAIRE

- 5 Former : un métier qui s'apprend en mutualisant**
ROXANE CATY-LESLÉ, PHILIPPE WATRELOT

1. RÉFLÉCHIR SUR LE TRAVAIL DE FORMATEUR

- 6 De la transmission à la confiance : postures d'un formateur**
ISABELLE ANDRIOT
- 8 Faire avec les imprévus**
CLAUDINE CICOLELLA
- 11 Pourquoi je donne mes fiches-outils en formation...**
YANNICK MÉVEL
- 13 Un cadre qui permet à chacun de changer**
ROSE JOIN-LAMBERT

2. DÉMARRER ET CLÔTURER

- 16 Lancer une journée de formation**
NICOLE PRIOU
- 18 Accueillir des enseignants débutants**
HÉLÈNE EVELEIGH
- 20 L'accueil, premier acte pédagogique**
DOMINIQUE LATASTE, PHILIPPE WATRELOT
- 22 Et ensuite ?**
DOMINIQUE NATANSON
- 23 Une clôture qui ouvre des voies pour la pratique**
NICOLE PRIOU, FRANÇOIS MULLER
- 25 Trente façons de commencer une formation**

3. EXPÉRIMENTER DES DISPOSITIFS

- 27 Réguler la vie du groupe**
FRÉDÉRIC BARRAU
- 31 Pour une auto-construction des savoirs**
JEAN-JACQUES LATOUILLE
- 34 Lire et exploiter des documents écrits**
PHILIPPE WATRELOT, RÉMI DUVERT
- 35 Déléguer certains choix**
- 36 Un dispositif pour une approche par compétences**
ANNIE DI MARTINO, ANNE-MARIE SANCHEZ
- 38 Imaginer ses premiers pas dans l'enseignement**
XAVIER DEJEMEPPE
- 41 Comment rater une formation ?**
CHRISTINE VALLIN
- 43 Les ateliers du CRAP : des groupes de parole**
PHILIPPE LECARME, CHANTAL PICARDA
- 45 Le jeu des planètes**
YANNICK MÉVEL

4. DES SITUATIONS POUR LE TRAVAIL EN CLASSE

- 47 La mise en situation dans une animation pédagogique**
ÉLODIE FOUSSARD
- 50 Dilemmes professionnels ou conflits de temporalités**
YANNICK MÉVEL
- 52 Aider : une capacité transversale à développer**
RÉMI DUVERT
- 53 Animer une discussion à visée philosophique en classe**
MICHEL TOZZI
- 57 Établir des profils d'apprentissage**
KARINE ANSART, DOMINIQUE NATANSON

FICHES :

- 58 19 activités faites en groupes... plus une**
GAËLLE BRODHAG, JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK
- 59 Des situations d'oral**
- 59 Comment les aider à apprendre et comprendre**
- 60 Situations autour de « religion et laïcité »**
- 61 Les gestes du professeur devant les difficultés des élèves : quelques pistes**
- 63 Méthodologie CM2/6^e : réponses possibles et tentatives de réponses**
- 64 Quand les élèves vous interpellent**
- 65 Quels moyens pour accroître la motivation des élèves ?**
- 65 Les consignes : nos attentes, nos objectifs...**
- 66 Travailler l'attention chez les élèves**
- 68 Un atelier professionnel en formation spécialisée**
VALÉRIE BARRY

5. ÉCHANGER ET ANALYSER SES PRATIQUES

- 70 Premiers pas**
STÉPHANE LE BRAS
- 73 Analyse de pratiques et intervention**
MARIE-HÉLÈNE WATELLE
- 75 Animer un groupe d'analyse de pratiques**
RICHARD ÉTIENNE
- 77 Analyse de pratique en formation initiale**
MICHEL RAMOS

ILLUSTRATION DE COUVERTURE : JEAN-LUC BOIRÉ

Former : un métier qui s'apprend en mutualisant

L'année scolaire se termine. Les enseignants stagiaires continuent à dire leur désarroi et leur inquiétude quand ils entrent dans leur classe sans avoir été préparés « à la faire. »

LE MÉTIER

Ce dossier est destiné à ce métier qui peut-être disparaît peu à peu, se transforme à coup sûr : le métier de formateur. La formation initiale tend à n'être plus de l'accompagnement de professionnels sur leur lieu de travail. Et quel accompagnement ? Fait par qui ? Avec quelles compétences ? Qu'en sera-t-il des formations continuées qui regroupaient des profs sur des sites extérieurs ou in situ ? Accompagner et former recouvrent des métiers différents de celui d'enseigner. L'assertion surprend, tant il est courant de dire que tout enseignant est formateur et que chaque formateur est un bon enseignant. Aujourd'hui les professeurs sollicités qui, dans les écoles ou collèges refusent d'être tuteurs, le savent trop bien.

Formateur. Un métier dont le geste essentiel est de créer des situations multiples et complexes qui amènent le stagiaire à se questionner, à mutualiser et à inventer. Un métier qui consiste à considérer le stagiaire, quel qu'il soit, comme un pair qui apprend.

LES RECETTES

Notre intention est de donner à lire des fiches, des trucs, des gestes ou des façons de faire. En effet « la recette », que certains auteurs appellent « fiche », se situe entre la recette de cuisine et la posologie du médicament. « *La tarte Tatin* », exemple même du bricolage et du hasard se trouve dans de nombreux livres de cuisine, mais personne ne fait la même tarte. Il s'agit toujours de prendre en compte le contexte, les précautions d'emploi, les contrindications et les effets indésirables. Ces recettes ou fiches outils se bricolent et d'approprient à la sauce de chacun.

LES RÉTICENCES

Nous avons d'abord reçu nombre de textes qui étaient pure analyse et réflexions sur le métier. Y aurait-il ainsi de fortes réticences à décrire ce qu'on fait parce qu'on pense, en praticiens, que « *ces petits trucs de formateurs ne peuvent se transmettre que par l'expérience et par imprégnation* »... ou qu'« *il est toujours plus facile et faisable de penser sur des pratiques que de les décrire* »... ou modestement que « *je ne fais rien de nouveau : tout le monde fait ce que je fais. Et puis est-ce que je n'ai pas piqué cela quelque part ?* »... ou pudiquement que « *décrire ce qui se fait, ce qui se vit en formation doit rester de l'ordre de l'intime* » ?

Nous avons d'abord privilégié les textes qui illustrent la posture du formateur. Ceux qui décrivent les passages obligés : faire et donner confiance aux participants, s'adapter aux contextes humains et physiques, savoir démarrer et terminer une formation, établir, donner et être garant d'un cadre pour solidariser, faire naître le sentiment d'appartenance, être attentif à la relation avec les stagiaires.

Ensuite nous avons sélectionné de véritables « *fiches concrètes* » qui dessinent ce qui se fait dans la salle de classe. Ce sont les expérimentations de dispositifs et les mises en situation des parties 3 et 4. « *Il n'y aurait pas, ainsi, d'inventeur et de dépositaire, mais une multitude de savoir-faire conjugués au fil de l'expérience personnelle de chacun.* » À chacun et chacune, donc, de se les approprier...

ROXANE CATY-LESLÉ

Formatrice dans l'académie de Lyon

PHILIPPE WATRELOT

Formateur dans l'académie de Paris



1. Réfléchir sur le travail de formateur

De la transmission à la confiance : postures d'un formateur

Isabelle Andriot. Comme avec les élèves, il faut savoir motiver les enseignants stagiaires : trouver des dispositifs et surtout faire confiance au groupe.

Mes premières expériences de formatrice furent placées sous le signe de l'angoisse : comment réunir et synthétiser assez de savoirs pour « nourrir » un public averti six heures durant ? J'avais une vision universitaire de la formation des enseignants : du magistral, des contenus prédéfinis. Je m'imaginais devoir accumuler des savoirs le plus souvent livresques, pour en renvoyer la substantifique moelle à mes collègues. Je serais une machine à lire à leur place, en somme.

Heureusement, dans les deux équipes de formateurs auxquelles j'appartiens, la co-animation est la règle. J'ai donc dû me frotter à des formateurs ayant notoirement plus d'expérience que moi, dans le même temps que je progressais dans l'apprentissage de mon métier d'enseignante.

DEUX CONSTATS D'ÉVIDENCE

Le premier constat, tellement évident qu'on ne me l'avait jamais dit : on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif. Ce qui va de soi avec des élèves de collège l'est un peu moins avec un public de professeurs en formation continue... Pourtant, là aussi, force est de constater que tous

n'arrivent pas avec un questionnement pressant. Aidée par mes co-animateurs, j'ai eu pour priorité, en début de session, de faire naître ce questionnement. Ce n'est pas toujours aisé : combien de stages sur la motivation devant un public à priori bien peu motivé, combien de stages d'analyse de pratiques avec des gens qui n'ont manifestement nulle envie de s'interroger sur leurs façons de faire ?

Second constat : c'est en faisant qu'on apprend. Il est illusoire de penser que la quinzaine de personnes en face de vous vont boire vos paroles deux, trois heures de suite. Peut-être parviendront-ils, si vous leur êtes sympathique, à demeurer silencieux et à conserver un air attentif, mais le rendement est des plus faibles. Là aussi, c'est à l'aide de mes co-animateurs expérimentés que j'ai appris à mettre en place des dispositifs favorisant l'activité des stagiaires, comme, en tant qu'enseignante, j'apprenais de même à mettre mes élèves en activité.

FAIRE CONFIANCE AU GROUPE

Ces deux points actés, j'ai suivi ma pente naturelle, aidée et poussée par l'expérience particulière de l'analyse de pratiques. L'idée qui guide

aujourd'hui mon activité de formatrice est que tout est dans le groupe, pour peu qu'on l'aide à enfanter. Lorsque j'anime un stage thématique, j'arrive avec, bien sûr, des lectures et des points de repère théoriques, mais surtout avec la farouche envie de faire naître les interrogations et partager la réflexion. Tout ou presque est dans le cadre. Il y a bien peu de choses qu'un groupe ne puisse penser par lui-même lorsqu'il est plongé dans un climat d'écoute et de bienveillance. Quelques paroles et pistes proposées par l'ani-

mateur suffisent souvent à faire jaillir et intérioriser des idées, des convictions nouvelles chez les stagiaires. C'est maintenant sur des postures inverses de celles de mes débuts que je me heurte parfois gentiment à mes co-animateurs : je milite pour la confiance dans le groupe, de la même façon que j'ai confiance en l'homme et en sa capacité à entrer dans la réflexion.

ISABELLE ANDRIOT

ANAPRAT (Groupe spécifique d'analyse de pratiques dans l'académie d'Amiens)

QUELLE FORMATION POUR LES ENSEIGNANTS ?

Coordonné par Sylvie Grau et Richard Étienne - Deuxième édition
Téléchargeable au format PDF - 7 € pour les individuels - Tarifs avec droits de diffusion :
14 € pour les établissements scolaires et 21 € pour les médiathèques



Ce dossier d'actualité porte sur la formation des enseignants et sur les réalités d'un métier exigeant et difficile. Il propose des réflexions de chercheurs et de nombreux témoignages de praticiens. Il s'adresse aux formateurs aussi bien qu'à ceux qui se destinent à devenir enseignants, de manière à ce que chacun puisse interroger ses pratiques. Il ouvre enfin sur ce qui se fait dans d'autres pays, d'autres professions. Par cette nouvelle édition, nous souhaitons contribuer à préserver les acquis du travail considérable engagé dans les IUFM : sans nostalgie, mais pour être utile dans un contexte d'une transformation de la formation initiale largement improvisée, et même dangereuse ; dans la perspective des évolutions indispensables dans les prochains mois, nous souhaitons également apporter des éléments pour concrétiser ce beau slogan : enseigner est un métier qui s'apprend ! Cette nouvelle édition, revue et augmentée, comporte une version pour la lecture à l'écran et une version pour l'impression. Des parcours de navigation thématiques sont également proposés.

Faire avec les imprévus

Claudine Cicolella. L'écart entre le « prévu » et le « réalisé » est au cœur de l'acte de travail : le professionnel, c'est celui qui sait faire face à aux tensions, aux conflits, en trouvant la solution intelligente et adaptée au problème rencontré.

Il y a toujours écart entre l'acte pensé et son déroulement effectif : l'acte, loin d'être la pure application d'une décision rationnelle et volontaire, comporte toujours une part qui échappe à son auteur^[1]. Des auteurs comme Christophe Dejours ont dénoncé « l'illusion managériale » d'une gestion du travail entièrement programmée et évaluée, avec les conséquences psychiques désastreuses qu'elle peut avoir sur les professionnels^[2].

Si cet écart existe déjà pour la production d'objets industriels, que dire de l'acte de travail d'un formateur ? Quel « prévu » et quel « réalisé » ? Quelle évaluation en faire ? Peut-on généraliser à tout type de stage ? Le « prévu » d'un stage de remise à jour des connaissances d'un programme d'histoire ou de mise en œuvre de la nouvelle mouture des bacs pros est-il le même que celui d'un stage sur le conseil de la classe ou sur l'utilisation des PPRE ? Plus encore, est-il le même que celui d'un stage d'analyse de pratiques professionnelles ?

RESSENTI ET PRISE DE CONSCIENCE

Comment le formateur vit-il les réactions des participants à ce qu'il leur propose ?

En cas d'hostilité ouverte, toute la gamme des affects (agacement, impatience, colère, ou découragement, doute, culpabilité, gêne) peut être mobilisée. Mais, le plus souvent, celui qui a prévu quelque chose et voit son affaire mise en cause réagit par l'agressivité, ou se montre désarçonné. Parfois la résistance se manifeste par le silence et le formateur peut ne pas la percevoir tout de suite (comme un enseignant qui ne « voit pas » un élève déprimé et introverti, alors qu'il ne pourra ignorer l'élève bruyant et agité). Il pourra même continuer de dérouler impeccablement le « prévu » (sa face technique) sans se soucier de savoir si l'objectif cognitif est atteint vu la résistance psychique en œuvre. On est alors dans la facticité : il n'y a plus travail, mais un « faire semblant ». Si la même chose se produisait sur une chaîne de productions, on s'apercevrait vite du raté. En formation, cela dépend du regard du

formateur sur son acte de travail. Même l'évaluation institutionnelle n'y verra pas grand-chose. On est dans le plus difficile de l'humain : le subjectif, l'affectif, auquel n'échappe pas le formateur, quelle que soit sa position initiale de maîtrise.

Le premier repère est donc de ressentir et de prendre conscience, de nommer aussi l'affect ressenti, car cela peut donner des repères sur soi ainsi que sur l'interlocuteur hostile. C'est ce qui permet immédiatement de prendre de la distance, donc de remettre sa propre pensée en mouvement. Par exemple, « je ressens du découragement, je sais que c'est une façon courante chez moi de réagir, je sais aussi que c'est le signe d'un enlèvement » : l'autre a alors prise sur moi. C'est l'instant de « sidération » tel que le décrivent les psychanalystes de groupe.

C'est la même chose pour l'agressivité ou l'excessive compassion. Se soustraire à cette emprise et en même temps voir où l'autre veut nous emmener et emmener le groupe est la première tâche du formateur, acte complexe qui démêle le soi de l'autre, l'affectif du cognitif. C'est en même temps un acte psychique : une plongée en soi et une ressortie vers l'autre, un acte de séparation nécessaire pour une réaction réfléchie et judicieuse.

EXPRESSION DU NÉGATIF

La riposte immédiate et non réfléchie pourra être de réduire l'autre, le faire rentrer dans le rang, le plus souvent par un rappel au cadre. Cela peut suffire et le stage reprend son cours. Du côté de la satisfaction, le groupe est protégé et peut se remettre au travail, le formateur a évité l'écueil du leader négatif qui tente d'entraîner le groupe dans sa dépendance.

Du côté de l'insatisfaction, un individu dans un groupe exprime toujours quelque chose du groupe. Qu'est-ce qui voulait se dire dans le refus ou le point de vue hostile ? Quelle vérité possible dans ce négatif ? Quel retour intéressant peut-être sur le prévu pas tout à fait pertinent du stage ? Et surtout quel effet sur le groupe ? Certes, le groupe, pour travailler, et donc parler en toute confiance (particulièrement en analyse de pratiques professionnelles), a besoin de sentir que le formateur tient le cadre, ne laisse pas s'exprimer n'importe quelle parole. Mais par ailleurs,

1 Gérard Mendel, *L'acte est une aventure : du sujet métaphysique au sujet de l'acte pouvoir*, La Découverte, 1998.

2 Christophe Dejours, *Souffrance en France*, Seuil, 1998 (Poche, 2009).

un groupe a toujours tendance à faire corps : il n'aime pas qu'on retranche, mette au banc, et s'il n'est pas d'emblée convaincu par la tâche proposée, il n'aime pas qu'on élimine d'emblée un point de vue hostile. À juste titre, car sur un plan social, ne s'agit-il pas là d'une saine confiance démocratique ? Par exemple, dans des supervisions d'animateurs de groupe d'analyse de pratiques professionnelles, on entend souvent : « Je dois animer un groupe sur la violence dans un établissement à problèmes et je sens le silence pas convaincu ou l'hostilité franchement déclarée contre le "suppôt" de l'administration que je suis, c'est-à-dire l'étranger au terrain qui va avoir le culot de nous délivrer la bonne parole ». C'est là où le formateur qui se contente de dérouler son « prévu » technique sans commencer par faire place à l'expression du négatif est absolument certain de rater son objectif de travail. C'est là le deuxième repère : faire toujours une place à l'expression du négatif. Mais de quelle manière ?

CADRE ET DISPOSITIF

La seule ouverture démocratique et bienveillante ne suffit pas. En face, le stagiaire hostile n'est pas forcément bienveillant, il peut avoir des arguments rationnels, mais il est lui aussi pris dans de l'affect et parfois même résolu à faire capoter le stage. Dans des cas qui frisent le pathologique, il peut même ne s'être inscrit au stage que pour mettre en scène ses scénarios psychiques en manipulant le groupe et le formateur. Là encore, la tâche du formateur est complexe : entendre le rationnel de l'hostilité manifestée et discerner la part affective sous-jacente. C'est à nouveau un travail de la pensée sur fond affectif où il ne faut pas perdre de vue le cadre et son objectif de travail. Il faut parvenir à distinguer ce qui dans le « prévu » peut être lâché sans dommage et ce qui ne le peut pas. L'essentiel est que le groupe reste un groupe au travail, qu'il pense, qu'il analyse, et ne devienne pas un groupe fusionnel (uni dans la colère, l'insatisfaction, l'accusation ou l'apitoiement ou la rigolade ou le bavardage ou tétanisé dans le dramatique, etc.). C'est pourquoi le souci du formateur sera de répondre au rationnel exprimé, de le séparer de l'affectif, de le recadrer dans l'objectif du stage.

Dans de nombreuses méthodes de formation, la réflexion sur ces phénomènes a fait prévoir un moment – premier ou dernier – pour que puissent se dire ces choses. Par exemple :

- la dernière phase (en analyse de pratiques professionnelles) du retour sur le métier ou sur la journée de stage qui permet de se détacher de la situation singulière choisie initialement pour l'analyse ;
- le début du stage, quand le groupe n'est encore qu'informel, donc pris dans l'affectif : un moment pour qu'il s'unifie et se constitue en groupe de travail. C'est le « quoi de neuf », le « quelque chose à dire » qui fonctionne comme sas et comme transition pour la mise au travail, c'est le rituel d'un début de stage, un espace entre les attentes du groupe et les propositions

du formateur.

Le formateur navigue entre écoute et technique, mais cette dernière ne garantit jamais totalement qu'il a gardé le lien avec le mouvement de la pensée. Il peut très bien verser dans la mécanique : les stagiaires se sont exprimés, merci, le formateur reprend les rênes et il déroule le stage... L'écoute est primordiale, c'est elle qui sauve toujours le vivant de son enlisement dans le routinier. Si du négatif s'est fait entendre, il faut avoir la capacité de lui faire sa place, mais aussi de relancer autant que possible, d'anticiper la bombe à retardement si décidément rien ne se dit.

Plusieurs auteurs^[3] théorisent cette problématique en distinguant le cadre du dispositif : le cadre est avant tout psychique, le dispositif est technique. On peut moduler, adapter le dispositif, mais on doit garantir le cadre. Le seul à même de juger est, bien sûr, le formateur ; et ce qui va faire lien entre dispositif et cadre, entre prévu et non réalisé, et va permettre d'agir avec finesse, c'est sa parole à la fois « imprévue », spontanée, vivante, personnelle, et « prévue » avec sa structure, ses formes, son ancrage dans le social, ses formules et ses techniques.

PAROLE ET LANGAGE

C'est le langage qui fait tiers entre le stagiaire hostile et le formateur mis en position de « grand Satan ». Comme l'enseignant par rapport aux élèves, le formateur est pour les stagiaires une surface de projections positives ou négatives qui peuvent ne rien avoir à faire avec lui. Comment les amortir, voire les transformer, les socialiser, les remettre dans une dynamique de pensée ?

Ce qui peut guider la parole du formateur, c'est le souci de séparer, délimiter, définir des espaces, rendre à chacun ce qui lui appartient :

- séparer la parole du stagiaire hostile de celle du reste du groupe : « Vous pensez ceci, d'autres pensent cela » ou « Votre façon de voir à vous, c'est ceci, pour Untel c'est cela ». Se tourner vers le groupe plutôt que prendre position, en le faisant fonctionner comme tiers sans se laisser coincer dans une dualité qui fige les choses.
- séparer l'affectif du rationnel : « Vous êtes insatisfait de... et vous pensez que... ». Mais cela ne se fait pas systématiquement, parce que nommer l'affect peut parfois être ressenti comme intrusif, voire violent ;
- demander de décrire le « comment » plutôt que le « pourquoi ». Le « pourquoi » engage une rationalité souvent étroite et partielle, linéaire, souvent prédéfinie, le « comment » ouvre plus d'espace, enrichit la réflexion, se tient moins dans une position de maîtrise ; il peut permettre de voir ce qui peut faire lien entre le stagiaire et l'objectif du stage ou la position du groupe. Il colle davantage au mouvement de la pensée qui se cherche, mais suppose que le formateur

³ Jean-Claude Rouchy, *Le groupe, espace analytique : clinique et théorie*, Erès, 2008 ; Paul-Claude Racamier, *L'esprit des soins : le cadre*, Éditions du Collège, 2003.



1. Réfléchir sur le travail de formateur

ne se tienne pas dans une position de formatage.

Face aux diverses situations, il ne faut pas avoir en tête le modèle du bon enseignant, des bonnes pratiques, de « la » solution, de l'idéal, mais penser à soutenir la pensée de celui qui s'interroge et cherche. La tâche est compliquée quand il n'y a chez l'autre aucun désir de s'interroger, ce qui peut être le cas quand le stage ne repose pas sur le volontariat. Mais le descriptif du « comment » enclenche souvent une dynamique qui échappe plus ou moins à l'interlocuteur, car le stagiaire hostile peut ne l'être que par peur, et la libération de la parole l'amène finalement à sortir de sa position raidie du départ.

Cependant, n'y a-t-il pas là un écart entre le « prévu institutionnel » (ou plus exactement hiérarchique ou politique) et le « prévu du formateur » ? Par exemple, un prévu institutionnel qui demande une efficacité immédiate du stage, que la hiérarchie croira mesurer par le taux de satisfaction des stagiaires. Mais la satisfaction immédiate ne va pas forcément de pair avec la construction progressive d'une vraie professionnalité, qui demande de passer, en analyse de pratiques professionnelles comme dans n'importe quel stage, par un cheminement personnel, car toute formation vise une transformation. Même si la part personnelle n'est pas l'objectif du stage, elle existe et c'est elle qui permettra que l'objectif du stage soit atteint. C'est elle aussi qui peut s'exprimer en fin de stage sous la forme d'une certaine frustration ou d'un « quant-à-soi » qui ne laisse rien deviner des évolutions ultérieures...

D'autres repères connus des psychologues peuvent aussi être utilisés :

- la reformulation qui a un effet de synthèse pour

tous et de relance de la pensée sans empiéter sur la pensée de l'autre ;

- la reprise de mots qui paraissent importants et susceptibles de déclencher des précisions, en prenant toutefois des précautions pour ce qui est des mots du registre affectif, car le retour en boomerang peut être vécu comme intrusif ou violent.

PAROLE ET CRÉATION

L'acte de travail du formateur est un acte complexe, particulièrement en analyse de pratiques professionnelles, qui mêle cognitif et affectif, contrainte institutionnelle et dimension personnelle, dimension personnelle et groupale. La manière même de poser le problème en termes de « prévu » et de « réalisé » ne peut l'être de façon trop binaire, ni dans une logique de pur ajustement. On peut raffiner la préparation d'un stage, et l'exercice auquel je viens de me livrer prétend même en affiner la part proprement psychique. Toutefois, il restera toujours une part irréductible, la plus difficile et la plus douloureuse pour le formateur, mais pourtant la plus nécessaire. C'est ce qui distingue la parole de la communication. La parole préserve du prêt-à-penser. Elle fait que formation n'équivaut pas à formatage, qu'un stage puisse être un espace de transition entre les habitudes du professionnel et leur remise en cause, donc un espace de création, le début d'un cheminement qui échappe à toute prévision.

Quelle posture du formateur ? Une navigation permanente et sportive entre le prévu et le réel qui toujours résiste, c'est bien connu.

CLAUDINE CICOLELLA

Formatrice

Pourquoi je donne mes fiches-outils en formation...

Yannick Mével. Donner ses fiches, au risque de tomber dans la « recette » ? Ne pas les donner, et se voir reprocher un manque de « concret » ? Comment sortir de ce dilemme avec honnêteté ?

Ma façon de faire est sans doute liée à mon histoire professionnelle. Lorsque j'ai commencé à travailler dans la formation, à la « glorieuse époque » des Mafpen, les formateurs n'étaient pas très professionnels et en avaient conscience. Nous devenions formateurs parce que nous étions des enseignants motivés et inventifs, toujours partants pour l'innovation à défaut d'être toujours efficaces. En ces temps antédiluviens, nous comprenions notre manque de formation théorique par un intense travail collectif, la co-animation, la co-formation, la fabrication collective d'outils de formation : c'était le quotidien. J'idéalise peut-être un peu... Toujours est-il qu'entre formateurs, nous n'imaginions pas restreindre la circulation des outils. Mais déjà nous n'étions pas tout à fait d'accord sur leur diffusion vers les enseignants ou leur publication sous forme de fiches clés en main. « Il faut prendre des précautions », disaient les uns. « Les précautions, c'est la formation » répondaient les autres. J'étais de ces derniers et je le suis resté.

Depuis bientôt vingt ans que je baigne dans le milieu de la formation des enseignants (initiale, continue, formation de formateurs), j'ai toujours donné mes outils sans arrière-pensée. Une chose cependant a changé : je me suis tôt rendu compte que ceux qui me les empruntent ne s'en servent pas à ma façon et j'ai assez vite décidé qu'il s'agit là d'une bonne nouvelle !

D'ailleurs, lorsque je suis en situation de stagiaire, j'adore m'emparer des fiches-outils des autres. Pourquoi refuserais-je la réciprocité ? Après tout, jamais je n'ai emprunté un outil sans le gauchir, sans l'adapter à ma main, au point souvent que celui de qui je le tiens ne s'y retrouverait pas ! Et cela, sans scrupule. Outils d'analyse de pratiques, outils d'évaluations, protocoles élaborés ou « trucs » pour mettre les stagiaires au travail ou mettre fin à des discussions stériles, tout me fait profit.

Offrir des outils de formation, publier des protocoles, c'est permettre aux autres formateurs d'en faire autant.

Comme pour les recettes des livres de cuisine, aussi précises que soient les consignes, jamais deux cuisiniers ne les réalisent de la même façon,

le savoir-faire, les tours de main, les petites manies de chaque cuisinier interviennent dans la réalité pour les faire vivre. Et c'est tant mieux.

DES MOMENTS RÉFLEXIFS

Car nous sommes tous d'accord pour affirmer que, ce qu'il faut respecter, ce n'est pas la recette, c'est l'esprit dans lequel elle est réalisée.

Or cet esprit, où est-il ? Lorsque l'outil est donné dans un moment de formation (de formateurs), il y va de ma compétence que l'esprit soit dans la situation. C'est pourquoi, pendant longtemps, j'ai cru bon d'accompagner la présentation de mes outils de préambules justifiant leur utilisation, expliquant leurs finalités, argumentant sur chaque élément du protocole de crainte qu'il ne soit pas compris et qu'un élément essentiel soit négligé. Je le fais de moins en moins, préférant faire « vivre un protocole » et opérer ensuite un « retour réflexif » sur l'outil (Comment l'avez-vous vécu ? Selon vous, quels sont les objectifs de formation poursuivis ? Quels transferts dans vos propres pratiques de formation ?). Situé en amont ou en aval de la mise en situation, ce moment de commentaire des outils suffit largement à satisfaire mon besoin de ne pas laisser les outils passer d'une main à l'autre sans rituel transactionnel. Je m'efforce de ne pas en attendre davantage.

Reste que les fiches-outils ne font pas toutes l'objet d'une mise en situation. J'aime aussi organiser dans des sessions de formation de formateurs une « foire aux outils ». J'amène des fiches, je demande aux stagiaires d'en faire autant, et chacun choisit celle qu'il souhaite puis la présente aux autres. L'esprit souffle parfois aussi dans ces moments.

Et puis il m'arrive de diffuser des fiches-outils sans commentaire, d'en publier, d'en échanger par mail... sans avoir la possibilité de maîtriser la façon dont s'opère la réception. Bien entendu, les fiches-outils sont publiées avec des commentaires sur l'usage que j'en fais, sur les précautions à prendre, sur les finalités... mais rien ne dit que les lecteurs s'astreignent à cette lecture ! Le lecteur n'a-t-il pas tous les droits ? Y compris et principalement de ne lire que ce qu'il veut. Par conséquent de laisser de côté l'esprit, pour s'em-



1. Réfléchir sur le travail de formateur

parer de la fiche. Rien ne me dit que l'esprit que j'y ai mis ne passe pas dans le seul protocole, rien ne me dit que l'esprit qu'y mettra mon emprunteur ne volera finalement pas plus haut que le mien...

C'est finalement un pari que j'ai longtemps tenu pour un risque et qui m'apparaît à présent comme un espoir. L'espoir que mes outils seront adaptés à des contextes nouveaux, à des finalités différentes des miennes et réappropriés par l'emprunteur. Et une sorte d'indifférence aussi : le détournement inévitable de mes outils, et pourquoi pas leur dévoiement (leur perversion ?) leur confère un statut nouveau. Sitôt passés en d'autres mains, ils ne m'appartiennent plus : si je suis responsable de l'usage que j'en fais, chaque emprunt, chaque réaménagement fait de son utilisateur le concepteur d'une variante dont il est à son tour responsable.

PAS DE COMMENCEMENT IDÉAL...

Cette posture de confiance à priori, cette intention de « lâcher prise » se heurtent parfois à mes projets de formation immédiats.

Prenons l'exemple qui me tient sans doute le plus à cœur : formateur à l'analyse réflexive de pratiques, il m'arrive d'être navré de constater que, dans les protocoles que j'ai promus, la phase « métacognitive », celle où les stagiaires sont invités à opérer un retour réflexif sur le dispositif de formation, est réduite (souvent pour « gagner du temps ») à la portion congrue dans une pratique simplificatrice (un « j'ai aimé/j'ai pas aimé »). Quand elle n'est pas totalement négligée, transformant du coup l'analyse de pratiques en séance de réassurance ou d'échanges de trucs. À la satisfaction des stagiaires d'ailleurs, pour qui la « théorie » n'est pas utile.

Or, ce qui me semble le plus formateur dans les dispositifs d'analyse de pratique, c'est ce qui conduit à la réflexivité : les allers-retours entre théorie et pratique, entre savoirs en acte et savoirs formalisés. Et je suis convaincu qu'on ne peut développer la réflexivité des stagiaires sans cette mise en abyme qui consiste à les autoriser à revenir sur la situation de formation elle-même. Plutôt que la théorie, c'est la théorisation (mettre les enseignants en situation de produire un discours analytique et critique sur leur propre pratique) qui importe, et non la transmission des « bonnes pratiques » (montrer comment il faut faire et contrôler que la reproduction est fidèle au modèle). Voilà qui militerait pour une sévère rétention des outils : ne les « donner » qu'à ceux

qui sauront en faire un usage pertinent !

Mais s'en tenir à une telle opposition entre théorisation et transmission, c'est finalement renoncer à prendre en compte l'objet même que l'on souhaite développer : la pensée des praticiens. Car celle-ci ne se réduit pas à une dialectique théorie-pratique où le formateur serait du côté de la première et le stagiaire de la seconde. L'acte de formation commence véritablement quand on parvient à quitter le malentendu entre le formateur qui tente de faire accéder le stagiaire réticent à des savoirs théoriques (didactiques, pédagogiques, psychologiques, sociologiques...), et le stagiaire qui tente de chaparder au passage des trucs au formateur méfiant.

Si les formateurs et les chercheurs veulent effectivement réconcilier les enseignants en formation avec leur expérience professionnelle, leur engagement personnel dans leur métier et la formation, cela suppose d'abord qu'ils prennent au sérieux les idées pédagogiques des enseignants avec qui ils travaillent. Qu'ils considèrent qu'ils ont affaire là à une authentique pensée pédagogique et non à des succédanés de « déjà pensé » dans la sphère des sciences de l'éducation et de la formation, ou à des dérives à redresser au plus vite.

Des trois niveaux de la pensée pédagogiques (praxéologique, théorique, axiologique), la formation a souvent tendance à exclure le premier, à survaloriser le niveau des concepts, parfois celui des valeurs (même s'il reste le plus souvent dans l'implicite) et à sous-valoriser celui des outils. Or pour les praticiens, la hiérarchie est inverse.

Qu'une bonne pratique n'intervienne qu'en aval d'une bonne connaissance théorique, voilà bien une croyance sans fondement. Commencer à bricoler avec un outil pas très pointu est souvent une bonne solution quand cet outil est à la main du bricoleur. Surtout s'il s'agit d'un choix du bricoleur qui a délibérément ôté le tranchant de la lame pour éviter de se blesser... à l'usage, il y viendra.

Mon choix est de lui fournir l'outil le plus affûté possible : libre à lui de l'émousser. Car il ne s'agit pas de renoncer à la réflexion pour s'en tenir à l'échange d'outils, il s'agit de reconnaître qu'au commencement de l'acte de formation, il peut y avoir des outils.

YANNICK MÉVEL

Formateur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

Un cadre qui permet à chacun de changer

Rose Join-Lambert. Choisir des contenus adaptés aux objectifs est souvent la première préoccupation du formateur. Mais il est tout aussi important de penser au cadre à installer pour donner à la formation son indispensable solidité.

La notion de cadre a été théorisée par José Bleger à propos de la situation psychanalytique^[1]. Il désigne par ce terme l'ensemble des éléments constants dans la cure psychanalytique : le rôle de l'analyste, les éléments concernant l'aménagement du temps et l'organisation de l'espace, la technique, par exemple. C'est à l'intérieur de ces éléments invariants que peut se produire un changement chez le sujet.

La fonction essentielle du cadre est d'être le réceptacle d'une part très archaïque du sujet qui l'empêche de bouger. Déposer cette partie, ce « noyau » dans le cadre lui permet de retrouver de la mobilité interne, donc une possibilité de changer. Mais, si le cadre « se rompt », bouge, ce noyau fait retour vers le sujet de façon très angoissante. D'où l'importance d'installer et de maintenir un cadre, c'est-à-dire une situation faite d'éléments définis et stables, si l'on veut qu'un processus de changement puisse se produire.

DONNER UNE SÉCURITÉ SUFFISANTE

Dominique Ginel^[2] montre l'intérêt de cette notion pour les situations de formation : « La notion de "cadre" révèle sa pertinence propre chaque fois que l'expérience d'un sujet est celle d'une discontinuité, voire d'une rupture, d'une menace pour son identité, d'une mise en question de ses identifications ou encore de la perte d'un code culturel. Toutes ces expériences requièrent du sujet la nécessité d'entrer dans une transition psychique qui en appelle à un "cadre" au sens de Bleger : maintenir une continuité dans la discontinuité, maintenir ce qui ne doit pas changer pour que le sujet, lui, change. Sous cet angle, le cadre est ce qui procure une suffisante sécurité psychique pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a pourtant à se confronter

pour grandir et se former.

L'espace de l'éducation, l'espace de la formation sont ainsi à entendre comme des espaces de transition psychique. La capacité du sujet à entrer dans un processus de transition, assurément inégale selon les individus en fonction de leurs expériences antérieures, paraît alors dépendre très directement de ce qu'il éprouve de la fiabilité du cadre, c'est-à-dire de son aptitude à la contenance de son désordre interne. Dès lors, la qualité des changements opérés par les dispositifs éducatifs ou formatifs est fonction de l'accompagnement de ces changements. D'où la nécessité, pour le cadre, de ne pas rester implicite, mais au contraire de s'explicitier clairement, sans contradiction, avec rigueur, mais sans rigidité, comme à se maintenir sans défaillance, en dépit des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des éduqués ou des formés.

Risquons une définition minimale du "cadre" scolaire : celui-ci recouvre tout ce qui est ordonné à créer et à maintenir un espace de transmission des savoirs et de formation intellectuelle ».

Complétons cette définition grâce à un texte de Jacques Nimier :

« Qu'est-ce qu'un cadre de fonctionnement ?

Le cadre de fonctionnement, c'est l'ensemble des règles sur lesquelles s'appuient les professeurs, les parents ou les animateurs pour faire fonctionner une classe ou un stage de formation.

Ces règles sont de l'ordre :

- du cadre temporel : durée des sessions, de la classe, horaires, etc. ;
- du cadre spatial : lieux "à géométrie variable" dans lesquels les rapports entre les personnes pourront être diversifiés ;
- des consignes de fonctionnement, qui sont un peu la loi commune ;
- du cadre d'attitudes du professeur ou des animateurs ;
- du cadre méthodologique constitué d'une panoplie d'exercices sur lesquels le professeur ou les animateurs peuvent s'appuyer pour réaliser des objectifs précis ;
- du cadre théorique qui permet à l'enseignant

¹ José Bleger, « Psychanalyse du cadre psychanalytique », in Roland Kaës et coll., *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, 1979.

² « Enseigner, un métier pour demain », Annexe 8, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Obin, 2002.

1. Réfléchir sur le travail de formateur

ou à l'animateur de proposer des analyses, de formuler des hypothèses, d'affirmer ses valeurs. »

On peut préciser que les analyses elles-mêmes sont des processus, les références théoriques et les valeurs sur lesquelles elles se fondent sont des éléments du cadre.

EXPLICITER LE CADRE POUR POUVOIR LE MAINTENIR

La crainte du changement qu'induit une situation de formation n'épargne pas plus les adultes que les enfants et adolescents. Les stagiaires vérifient souvent la solidité du « contenant » de la formation avant d'en accepter les contenus : mise en cause des dispositifs ou des contenus annoncés, non-respect des règles ponctuent assez fréquemment les débuts de stage, et parfois reviennent de façon récurrente par la suite. Le formateur est « testé » dans sa capacité à maintenir le cadre qu'il a annoncé, et, s'il y parvient sans rigidité excessive, mais avec une tranquille fermeté, les stagiaires se sentent en sécurité et peuvent s'engager dans le travail. Le fait que le cadre ait été annoncé, énoncé, permet au formateur de repérer et nommer la transgression des règles, et de rappeler celles-ci.

Cela suppose alors que le formateur a conscientisé, pensé son cadre. Ce n'est pas ici dire qu'il ne pense jamais le cadre de ses formations, mais, en utilisant une analogie avec l'informatique, que peut s'installer le cadre « par défaut », celui qu'il utilise le plus souvent sans le redéfinir à chaque fois, alors qu'il faudrait au moins vérifier que ce cadre « par défaut » convient aussi pour la formation qu'on engage. Idéalement, chaque formation suppose de choisir contenant et contenu adapté, même si on utilise souvent, en les adaptant, les scénarios dont on dispose déjà.

Il faut installer ce cadre, voire l'imposer, ce qui est une des fonctions de la phase de présentation en début de formation : présentation des personnes (stagiaires et formateurs), présentation des objectifs, présentation des différents moments du stage (contenus et démarches). Les stagiaires résistent parfois, refusent ce cadre, parce qu'ils arrivent avec une autre représentation de ce qu'est une formation, ou parce qu'ils ont des attentes précises qu'ils veulent voir prises en compte immédiatement, ou encore parce que ce cadre propose une démarche qui les dérange.

Un élément particulièrement important réside dans la présentation de ce qui renvoie au positionnement du formateur : du positionnement institutionnel à clarifier, bien sûr, mais aussi des valeurs professionnelles soutenant les choix méthodologiques et les attitudes du formateur. Certes, dire son positionnement ne suffit pas pour que les stagiaires l'acceptent et il s'agit de le tenir tout au long de la formation, ce qui est affaire de disposition intérieure. Mais le rendre explicite comme élément du cadre permet de s'appuyer sur ce qui a été dit pour maintenir et le positionnement et le cadre s'ils sont par la suite remis en cause.

POINTS DE VIGILANCE

Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut évoquer dans le désordre quelques questions à se poser.

- Quels sont mes référents théoriques à propos de la formation d'adultes ? Mes choix méthodologiques sont-ils en cohérence avec ces référents théoriques ?
- Ces choix méthodologiques sont-ils adaptés aux objectifs ? Par exemple, un apport de type magistral sur le travail en groupe a moins de chances d'aider les stagiaires à se lancer effectivement dans le travail de groupe dans leur classe qu'une mise en situation de travail de groupe dans le stage, qui permet d'expérimenter l'effet des consignes données, des régulations proposées, et de réfléchir ensuite aux risques, limites, conditions de réussite des dispositifs possibles ;
- Comment me présenter en début de stage pour que les stagiaires me perçoivent comme suffisamment légitime pour être effectivement formateur sur le thème du stage ? Cette question est importante au sein de l'Éducation nationale où souvent les formateurs sont les pairs des formés ; comment ces derniers vont-ils accepter que leur collègue soit, pour un temps, à une autre place qu'eux ?
- Faut-il resituer la formation dans son contexte institutionnel, ou bien est-il connu de tous ?
- Vais-je utiliser le « tu » ou le « vous », et pour quelles raisons ?
- Les attitudes que j'adopte en formation sont-elles cohérentes avec les objectifs que je poursuis ? Ce point est crucial, car l'expérience montre que les enseignants ne font pas comme on leur a dit de faire lors de leur formation, mais comme les formateurs (parmi lesquels leurs enseignants autrefois) ont fait avec eux. Formulé en utilisant le concept de cadre, cela signifie qu'ils ont tendance à reproduire avec les élèves les cadres que leurs divers formateurs leur ont fait expérimenter. Les attitudes des formateurs durant la formation sont alors un levier important pour travailler sur les composantes du métier d'enseignant qui relèvent précisément de l'attitude. De façon globale, ce terme renvoie à la capacité de percevoir et recevoir ce qui est apporté par l'autre, ou les autres, tout en maintenant le cadre : par exemple la façon d'accueillir (la classe, un élève, un parent...), la façon de faire face à des demandes, des résistances ou même des refus dans le travail ou dans la relation, ou encore le comportement face aux erreurs.

COHÉRENCE ET ADAPTATION

Enfin, au début ou au cours de la formation peut se poser la question d'une modification du cadre pour l'ajuster à certaines attentes des participants ou à des besoins qui seraient apparus du fait même de la formation. Lorsqu'on demande aux stagiaires de faire part de leurs attentes, cela ne signifie pas que l'on s'engage à satisfaire toutes ces attentes.... mieux vaut sans doute le préciser !

Mais, outre que c'est une façon d'entrer dans la situation de formation, cela peut aussi permettre de repérer et nommer des discordances entre les représentations que les stagiaires se sont faites de la formation, d'une part, et la formation telle qu'elle est construite par les formateurs d'autre part. Il faut alors décider si des modifications sont légitimes et possibles pour prendre en

compte tout ou partie de ces attentes, sans perdre de vue la cohérence d'ensemble. Avoir « conscientisé » le cadre aide à faire des choix, à en expliciter les raisons aux participants, et donne de meilleures chances de garder la cohérence d'ensemble tout en s'adaptant si nécessaire.

ROSE JOIN-LAMBERT

Formatrice



2. Démarrer et clôturer

Lancer une journée de formation

Nicole Priou. Une démarche très balisée où le formateur reste garant du cadre, régule les échanges et ouvre des perspectives.

Pour constituer le groupe, lancer une journée de formation, il y a, bien évidemment, de multiples manières de faire. Ces dernières années, je suis souvent intervenue pour des groupes de conseillers pédagogiques et tuteurs, accompagnant les PLC1 et PLC2 dans le cadre de leurs stages de pratique accompagnée ou en responsabilité. Il s'agissait de répondre à des commandes variées selon les dispositifs en place dans les différentes régions, pour des interventions d'une journée à deux fois trois jours. Quel que soit le contexte, il s'agissait à chaque fois de clarifier les enjeux et d'outiller pour une pratique plus ajustée de l'observation, de l'accompagnement, de l'entretien de conseil et pour la rédaction du rapport. Après avoir expérimenté de multiples façons de faire, j'en suis venue à stabiliser un protocole de démarrage, mis en œuvre à quelques nuances près, à chaque lancement de formation.

- Annonce de ma part que je n'arrive pas avec un déroulement « prévu d'avance », mais avec des « hypothèses de travail » à adapter au groupe en fonction de ses besoins. Le tour de table de démarrage sera donc un moment essentiel à partir duquel la négociation du déroulement se fera avec le groupe. À ce stade, je fais toujours une remarque sur la vigilance que chacun est invité à avoir par rapport à « l'effet de halo » fréquent dans les tours de table : le premier qui parle conditionne les prises de parole successives, et les suivants peuvent être tentés de ne pas exprimer leurs

questions si elles sont en décalage avec ce qui a déjà été dit. Nommer cet effet ne résout pas tout, mais peut faciliter l'expression d'une pensée divergente.

- Tour de table de présentation des participants avec deux consignes : dire son ancienneté ou sa nouveauté dans la fonction de tuteur ou de conseiller pédagogique, et éventuellement le type d'accompagnement déjà réalisé (pratique accompagnée PLC1, PLC2, responsabilité PLC2, tutorat de lauréats de concours internes) ; formuler « les deux points prioritaires » auxquels la formation est censée apporter des réponses, des outils, des clarifications.
- À partir de la prise de notes effectuée pendant le tour de table, je propose et soumetts au groupe une première organisation de ce qui en ressort : les demandes d'information ; les questionnements professionnels. Si possible, j'organise ces derniers selon la typologie qui me semble adaptée à ce qui a été formulé par le groupe. Assez souvent, les fonctions majeures du conseiller servent de principe organisateur (accompagner, conseiller, former, évaluer).
- Je traite rapidement ce qui est l'ordre de l'information plus que de la formation. Si le groupe ne dispose pas de références communes et stabilisées en matière d'information, cela peut plomber le travail ou le parasiter. Il n'est pas rare, par exemple, qu'un conseiller pédagogique accompagnateur de PLC2 découvre, à l'occasion de la formation, que le stagiaire qu'il accompagne n'est pas un étudiant, mais un collègue rétribué dont le temps de service se répartit

entre prise en charge des élèves et temps de formation : ce type de clarification peut s'avérer très important et influe souvent sur la posture adoptée par le conseiller.

- Je détermine avec le groupe, et en fonction du temps imparti, les questions qui seront traitées en priorité et il peut m'arriver de décider sans négociation (mais en expliquant les motifs du choix) de l'ordre de traitement. Exemple : si la formation se situe à une date proche de la remise d'un rapport à l'IUFM, l'urgence de tous va aller du côté de la rédaction du rapport. Je peux toutefois faire le choix de revenir d'abord sur des questions de méthodologie de l'observation, parce j'ai entrevu, au moment du tour de table, une propension aux « raccourcis interprétatifs » liée à la difficulté à distinguer au moment d'une visite de classe, relevé de faits et jugements de valeur.
- Je reprends point par point ce dont on a convenu avec le groupe. Je l'aborde en puisant dans le répertoire habituel des techniques d'animation ou de production d'un groupe d'adultes (recherche individuelle, à deux ou en petits groupes, blason, mise en relief des « bonnes pratiques », des écueils, etc.). Avant tout travail plus approfondi, je soumetts chaque question apparue au tour de table à l'ensemble du groupe et invite ceux qui ont déjà des éléments de réponse ou des expérimentations en cours à les partager avec le groupe. La convergence des réponses ou leur diversité sont une ressource supplémentaire à partir de laquelle le groupe peut aller plus avant dans son travail d'analyse et de construction d'hypothèses de travail affinées, réajustées.

La difficulté principale de cette façon de procéder est la gestion du temps, surtout pour une formation courte : les questions ne sont pas moins nombreuses pour un groupe réuni pour une journée de formation que pour trois jours !

Une fois cet écueil contrôlé, la démarche s'est avérée à chaque fois intéressante.

En nommant ses deux urgences, chacun se met dans la démarche de résoudre deux problèmes, et d'en prendre les moyens.

- Donner en premier lieu la parole aux pairs pour chaque question posée impulse une dynamique de mobilisation des ressources non négligeables engrangées par des enseignants déjà confirmés. De plus, la diversité des propositions met en relief qu'il y a souvent plusieurs réponses à

une question posée. Réponse dont la pertinence est à entrevoir en fonction des situations, des contextes et des acteurs en présence. Il arrive aussi que des visions antagonistes s'expriment : c'est alors l'occasion, souvent, de toucher à des questions fondamentales sur les conceptions du métier, du rôle de l'accompagnateur, de sa posture.

- Négocier avec le groupe, au fur et à mesure ; le programme responsabilise les participants en les contraignant à faire des choix. La frustration – surtout si la formation est courte – de ne pas avoir fait le tour de la question est alors portée par tous et non rejetée sur le seul intervenant !
- Si on part du principe que, lorsque des professionnels confirmés se réunissent, la plupart des réponses aux questions qu'ils se posent sont dans le groupe, il est plus formateur que le groupe les élabore plutôt que d'attendre qu'elles soient données par l'intervenant. On peut espérer par ce biais impulser une démarche identique dans la relation entre conseiller et stagiaire, voire entre enseignant et élève.

On n'en conclura pas pour autant que, dans ce cas de figure, le rôle du formateur est minime :

- il est garant du cadre : objectifs, gestion du temps, qualité des échanges ;
- il « orchestre » les échanges, reformule, synthétise, reproblématise, renvoie à des typologies, des références théoriques, introduit si nécessaire tel ou tel apport ;
- il ouvre des perspectives, aide le groupe à dégager des pistes d'action possibles.

Autant dire que cette démarche « sans filet » se met plus volontiers en œuvre quand on a déjà une pratique confirmée de formateur et que le débutant gagnera peut-être à mettre en œuvre une façon de faire plus balisée.

On l'aura compris, dans cette perspective, le lancement de la formation et la constitution du groupe passent peu par des préliminaires, mais focalisent plutôt d'entrée de jeu sur les objets communs de travail que représentent les problèmes à résoudre et les décisions à prendre par rapport à l'accompagnement du stagiaire.

NICOLE PRIOU
Formatrice

Accueillir des enseignants débutants

Hélène Eveleigh. Quand on organise une formation pour des néo-titulaires, les contraintes organisationnelles sont fortes et bien souvent les stagiaires viennent à reculons. Réussir une telle formation engage le rapport des jeunes enseignants à la formation continue. Cela commence par l'accueil et le démarrage.

N.B. Toute ressemblance avec une recette est purement fortuite. Le lecteur-formateur est invité à varier les ingrédients, faire bon usage des épices et ne pas négliger le temps de cuisson.

A

l'origine, un besoin exprimé par des formateurs : comment réussir la première journée de formation des néo-titulaires ?

L'académie de Créteil accueille chaque année 20 % des professeurs qui viennent d'être titularisés, souvent nommés sur des postes délicats ou comme TZR [Voir lexique]. Un dispositif d'accompagnement a donc été mis en place il y a quelques années, d'abord à destination de ceux qui étaient nommés dans les collèges difficiles, puis étendu à tous. Il comprend des journées de formation transversales et trois ou quatre jours de formation disciplinaire qui ne doivent pas répéter ce qui a été fait lors de l'année de stage. Responsable des sessions des professeurs de lettres, je suis chargée d'organiser six sessions de trois ou quatre jours, pour une formation assurée par une dizaine de formateurs qui interviennent en binômes. Malgré les heures passées à étudier les listes de jeunes collègues pour tenter de les regrouper par zones de proximité et sur des lieux de formation contraints, nous savons que, dans chaque session, ils seront nombreux à venir de loin et qu'ils se plaindront d'être obligés de venir en formation (ils bénéficient pour cela soit de deux heures de décharge, soit du paiement d'heures supplémentaires), d'être débordés et épuisés par leurs temps de transports ; certains remarqueront qu'ils auraient dû être convoqués à telle autre session plus proche de chez eux... Oui, mais cette session a lieu le mardi, alors que le jour libéré par leur chef d'établissement pour la formation est le jeudi... Et les arrivées s'échelonnent, de 9 h à 10 h au moins. Comment lancer une journée de façon dynamique ?

Entre contraintes institutionnelles et matérielles, fatigue des uns et bonne volonté des autres, il faut tenir le double pari d'accueillir correctement ces jeunes collègues et de leur donner envie de

revenir pour la deuxième journée. L'enjeu est fort : si nous réussissons, c'est peut-être leur rapport futur à la formation continue qui se joue là.

Un peu d'inventivité, des erreurs et diverses tentatives nous ont permis, en lettres, de mettre au point cet accueil du premier jour.

LES INGRÉDIENTS

- Trente stagiaires venant de collège et de lycée de deux ou trois départements de l'académie et deux formateurs, un enseignant en collège, l'autre en lycée.
- Un programme dynamique pour le premier jour, une trame proposée pour les deux autres journées, un nécessaire recueil des besoins en didactique et en pédagogie.
- Une carte géographique de l'académie affichée sur un grand tableau blanc ; des épingles de couleurs différentes placées à proximité.
- Une table avec du café, des petits gâteaux ou du chocolat (parfois fournis par l'établissement d'accueil ou apportés par les formateurs...).
- Une autre table, sur laquelle sont disposés des documents, textes variés, images, qui seront les supports d'une réflexion commune, dès lors que le groupe sera constitué.
- Enfin, vous aurez placé sur un autre mur le programme de la journée et les thèmes proposés pour les autres journées, avec des feutres.

LA RÉALISATION

Au fur et à mesure de leur arrivée, les stagiaires seront accueillis par un café et passeront ensuite par les différents lieux, à leur gré : ils pourront ainsi réagir sur le programme proposé (et formuler des demandes), se situer dans l'académie et indiquer sur la carte géographique leur nom et leur établissement (beaucoup de néo-titulaires arrivent d'autres académies et sont un peu perdus à Créteil), découvrir les documents proposés et en faire une première lecture.

Ainsi, ceux qui sont arrivés à l'heure n'ont pas le sentiment de perdre leur temps ; ceux qui arrivent en retard parce qu'ils ont eu du mal à trouver le lieu ne se sentent pas trop culpabilisés et ceux qui sont arrivés en retard par principe

(« *normalement j'avais pas cours, j'aurais pu dormir...* ») arriveront peut-être à l'heure la prochaine fois !

Quand le groupe atteint un nombre raisonnable, on s'installe autour des tables placées en U. Des prénoms ont déjà été échangés autour du café, on confectionne néanmoins des chevalets et l'on procède à un tour de table. Las ! Ce tour de table nous a parfois causé bien des déboires : réclamé par certains, redouté et jugé inutile par d'autres, et si long, si pesant ! Une vingtaine de jeunes professeurs trouvent enfin le lieu (le déversoir ?) pour une plainte sur les conditions de travail, de nomination, la paye, les élèves (leur analphabétisme ou leur agressivité), le manque d'accueil dans leur établissement, les réunions inutiles auxquelles ils ont déjà été convoqués, etc. Comment recueillir tout cela, répondre de façon individuelle, ne pas lasser l'ensemble du groupe, ne pas plonger avec eux dans le plus profond marasme ?

Alors, oui, un tour de table, mais dynamique, avec une consigne draconienne : donnez votre prénom, votre lieu d'exercice et vos niveaux d'enseignement, puis deux adjectifs ou deux noms qui définissent l'état dans lequel vous êtes aujourd'hui.

Les termes sont relevés et donnent une « photographie de l'état du groupe ». Résultat ? Des adjectifs variés, parmi lesquels on retrouve souvent « épuisé », mais aussi « passionné » ou « ravi ». Cette formulation évite l'épanchement (les formateurs restent attentifs à ceux qui manifestent des signes de difficulté), permet de reconnaître que ce n'est ni tout rose ni tout gris, et

l'expression d'un intérêt pour le métier est possible, malgré les problèmes rencontrés.

Sans commenter, on passe directement au programme de la journée : chacun des formateurs fait le récit d'une activité de lancement de séquence qui a permis d'accrocher les élèves et de les mettre au travail. Les supports nombreux, proposés à l'arrivée, permettront aux collègues de les adapter à leur classe. Il ne s'agit pas de donner des modèles, mais des idées : leur montrer un peu du contenu de « notre sac à malices » pédagogique et leur donner envie de s'en constituer un, car ils sont souvent craintifs et paralysés par les programmes.

L'après-midi sera consacrée à deux autres activités de ce type que nous leur ferons vivre (et que nous vivrons nous-mêmes) : une activité de découverte de livres de poésie et d'écriture d'un poème ; une activité d'entrée dans un texte de théâtre par la diction de répliques. Sans décrire les activités en question, il convient juste de préciser deux conditions de leur succès : leur caractère ludique ou original (rendant chacun actif) et leur caractère transférable dans n'importe quelle classe (en les adaptant au niveau voulu, le nombre d'élèves plus ou moins important n'étant pas un obstacle à leur réalisation). Elles sont suivies d'un rapide temps de questions et d'échanges sur cette adaptation.

La journée se clôt par un bilan écrit et le recueil des questions brûlantes à aborder lors de la deuxième journée.

HÉLÈNE EVELEIGH

Professeure de français et formatrice, académie de Créteil

PAROLES

Florilège

Fatiguée et épanouie (venant de Nancy-Metz)
 Lessivée et débordée
 Éreintée et intéressée (venant de Bordeaux)
 Sportif !... Motivé (et responsable)
 Enthousiasmée, mais interloquée par le niveau des 4es (venant de Rennes)
 Épuisée, mais satisfaite
 Fatiguée, sans affectation pour le moment (venant de Nancy)
 Fatiguée, ravie
 Heureuse et ravie (venant de Dijon)
 Frustrée... confortable
 Très fatiguée, parfois épanouie.

L'accueil, premier acte pédagogique

Dominique Lataste. Quel accueil spécifique pour des adultes, selon le type de public, de formation ?

Demain, j'accueille en formation pour une analyse de la pratique professionnelle un groupe de dix encadrants « techniques d'insertion », des salariés travaillant dans une structure de l'économie sociale et solidaire comme une association produisant des légumes ou une entreprise recyclant du matériel électroménager d'occasion. L'encadrant technique d'insertion doit tenir un double objectif : manager une équipe (jardiniers, réparateurs en électroménagers, etc.) pour assurer des objectifs de production de la structure ; former et accompagner les salariés en parcours d'insertion pour qu'à la fin de l'année du contrat d'insertion, ces derniers trouvent une formation diplômante ou un emploi. Logique de production et logique de formation doivent cohabiter, ce qui n'est pas toujours facile : une erreur en production est difficilement acceptable du fait de ses conséquences sur la productivité, alors que l'erreur en formation est recherchée. Une formation où les stagiaires ne feraient aucune erreur serait suspecte. « *Pas de vérité sans erreur rectifiée* » disait Bachelard.

La formation par l'analyse des pratiques constitue un temps où une réponse collective et individuelle à ces questions peut se construire tranquillement. Chacun peut :

- bénéficier d'un lieu-ressource pour dire, être écouté, échanger entre pairs ;
- prendre du recul par rapport aux situations de travail ;
- apprendre à partir des situations de travail grâce à des apports théoriques ou des outils concrets pour le management de terrain et l'accompagnement des salariés en parcours d'insertion ;
- construire des relations de qualité entre collègues.

Durant une année, une journée par mois est consacrée à cette formation.

QUELLES CONDITIONS ?

La formation par l'analyse de la pratique s'appuie sur une dynamique de groupe. Il s'agit d'apprendre de soi, des autres, de discuter et partager des règles de conduite en situation de travail. La méthode pédagogique est active : les interactions entre participants et formateur sont recherchées. Elles sont même une des conditions de la réussite de la formation, pour éviter un discours sur ou autour des pratiques telles que le formateur les perçoit, alors que ce type de

formation a une visée opérationnelle : partir des pratiques réelles des participants, de leurs représentations et des questions qu'elles soulèvent, proposer et discuter les théories, la pertinence des méthodes managériales, de formation et d'accompagnement pour aborder les positionnements qu'ils peuvent adopter dans telle ou telle situation professionnelle.

Une des conditions premières est de créer un climat du groupe qui permette à chacun de dire et de prendre des risques. Poser une question en relation avec sa pratique ou ses représentations peut paraître difficile dans la mesure où chacun peut craindre que sa pratique soit mal jugée par les autres membres du groupe. Le sentiment d'appartenir à une communauté de métier est souvent à construire. L'accueil du groupe a une grande importance dans cette élaboration.

LA PREMIÈRE JOURNÉE DE FORMATION

Le début de la première journée est consacré à faire connaissance les uns avec les autres, présenter la démarche de formation par l'analyse de la pratique, négocier avec les participants des principes de fonctionnement du groupe visant à faciliter la vie.

Ensuite, chaque journée se déroule en quatre temps : inclusion, recueil des attentes, animation de la formation, clôture de la journée.

LE TEMPS D'INCLUSION

L'inclusion est une des conditions incontournables pour qu'une dynamique de groupe s'installe. Un des besoins fondamentaux des participants est d'être inclus dans le groupe de formation. Au début, chacun cherche à vérifier, parfois maladroitement, qu'il est accepté et valorisé par les autres membres du groupe. Pour cela, il va vérifier par des attitudes et des questions qu'il n'est pas rejeté ou isolé. Ensuite, le participant se sentira pleinement dans le groupe s'il peut participer à ses décisions : c'est le temps du recueil des questions des participants.

Pendant le temps d'inclusion, les comportements des participants peuvent être plus ou moins compliqués à gérer pour le formateur : il peut percevoir des luttes de pouvoir et se sentir remis en cause là où il n'y a qu'un besoin d'inclusion. Une des règles d'animation est de maintenir les principes de fonctionnement du groupe, notamment celle qui incite que chacun puisse s'exprimer en vérité, et accueillir inconditionnellement ce qui est dit. Le formateur cherche à favoriser

l'expression des différences afin que chacun trouve sa place tout en acceptant les autres. C'est dans la multiplication des contacts interindividuels que cela se construit. De plus, ce qui est acquis un jour peut être remis en cause la fois prochaine. L'inclusion est à reconduire au début de chaque journée de formation.

Pour d'autres types de formation, on pourrait

être tenté de délaissier ce temps d'accueil au profit d'un temps pédagogique plus productif. Il me semble que ce serait une erreur. Ce temps d'inclusion est d'une importance capitale : il donne le ton de la formation et une place à chacun. Il est le premier acte pédagogique.

DOMINIQUE LATASTE

Psychosociologue et formateur au cabinet Autrement dit, Riorges (Loire), chargé d'enseignement à l'université Jean-Monnet

BIBLIOGRAPHIE

- Dominique Lataste, *Gérer les conflits dans vos formations*, Eyrolles / Éditions d'Organisation, 2007.
 Jean Maisonneuve, *Psychosociologie et formation*, L'Harmattan, 2004.
 Will Schutz, *L'Élément Humain*, InterEditions, 2006.

OUTILS

Se présenter en début de formation

Dans un tour de table, chacun dit très rapidement qui il est, ce qu'il fait et annonce ce qu'il attend du stage. Les participants ont toujours besoin d'un moment où ils peuvent « se raconter » et déverser un certain nombre de sentiments et de considérations. Si vous n'institutionnalisez pas ce temps, il se fera de toute façon à un moment ou à un autre !

D'autres formes de présentation sont possibles :

- L'interview croisée : les participants se mettent par deux. Chacun interviewe l'autre en lui demandant de se présenter et de dire les raisons de sa présence et ses attentes. Cela peut prendre cinq minutes par participant. Dans le retour à l'ensemble, chaque membre du couple présente l'autre personne. Ce système permet de créer des interactions plus fortes.
- L'affiche de présentation : créer une affiche pour se présenter, avec plus ou moins de contraintes, en laissant libre chacun d'y inscrire ce qu'il veut ou au contraire en balisant les rubriques (nom, prénom, parcours, attentes, questions). On peut aussi imposer un nombre de mots ou d'items dans une liste. Dans cette perspective, la technique du blason peut être un outil intéressant. Les textes sont ensuite affichés et constituent alors une mémoire collective du groupe. On y reviendra au moment du bilan pour comparer les attentes des membres du groupe à ce qui a été réalisé.

PHILIPPE WATRELOT

Professeur de SES, formateur à l'IUFM de Paris

Et ensuite ?

Dominique Natanson. Comment faire de l'évaluation de fin de stage un moment de réflexion qui prolonge la journée ? Pour les stagiaires, qu'est-il utile d'envisager avant de partir retrouver le quotidien des classes ?

Les dispositifs de fin de stage sont souvent décevants. En général, il s'agit de recueillir la satisfaction à chaud des stagiaires. Ils ne sont pas bégueules et cochent les bonnes cases : oui, l'accueil était bon, le formateur sympa, la bouffe de la cantine acceptable, sans plus, et c'est dommage que cette formation arrive si tard dans l'année...

DEUX AXES ESSENTIELS

Tout d'abord, il faut faire le point sur ce qui a été apporté par le stage : au fond, qu'est-ce que je me sens capable de réinvestir, quelles pistes, quels dispositifs, quels outils me semblent utilisables ? Et puis, il faut aussi faire le tour de ce qui continue de bloquer, ce qui me semble non résolu, ce que je me sens incapable de mettre en œuvre, du moins maintenant, du moins cette année...

Le dispositif présenté ici est basé sur une mise en mots écrite de tout cela. Il demande un quart d'heure à vingt minutes, dans un travail en binôme. L'outil vient du travail d'une équipe d'analyse de pratiques professionnelles.

Ce moment est présenté comme un temps d'évaluation et de réflexion personnelle. Il est d'ores et déjà indiqué que l'écrit pourra être laissé au formateur qui s'en servira pour faire le bilan de la journée. Mais les stagiaires ont aussi le droit de considérer que cet échange doit rester entre les deux personnes qui l'ont effectué et n'a pas à être communiqué. Dans tous les cas, il reste anonyme.

UN TRAVAIL DE RÉFLEXION ET D'ÉCHANGES

Le document distribué aux stagiaires présente quatre temps d'activité, dont les trois premiers doivent se dérouler sans échanges verbaux :

1. Chaque stagiaire commence par remplir un tableau en deux colonnes qui occupe la moitié supérieure de la page. La première colonne indique : « *Ce qui m'a intéressé dans cette journée, ce que je voudrais garder, réinvestir dans mes pratiques* ». La seconde, pas moins

intéressante, propose de dire « *Ce qui fait encore problème pour moi : mes insatisfactions, ce qui ne me semble pas résolu* ».

2. Dans un deuxième temps, les collègues du binôme échangent leur feuille, lisent ce que le collègue a écrit et doivent, dans un cadre préparé sur la feuille, poser une question d'explicitation. S'ils sont bloqués, le formateur leur suggère de poser une question principalement sur la deuxième colonne : les frustrations, les hésitations, les insatisfactions sont sans doute un terrain de débat au moins aussi riche que le désir de réinvestissement.
3. Après un nouvel échange des feuilles, les collègues répondent à la question posée.
4. C'est seulement dans le quatrième temps, après avoir lu la réponse, que l'échange verbal devient possible.

Les collègues, pourtant fatigués en fin de journée, se prêtent volontiers à cette activité. Le silence des premières minutes est impressionnant. La troisième étape est parfois sautée par une minorité, mais peu importe : le temps de réflexion personnelle, la mise en mots du bilan personnel a produit son effet.

80 % des stagiaires acceptent de laisser leur feuille au formateur. Pour lui, le bilan est riche, mais parfois contradictoire, car l'individualisation forte du ressenti apparaît nettement. Tel moment du stage qui a été vécu comme essentiel par l'un et placé dans la première colonne est aussi présent, pour un autre, parmi les insatisfactions et les problèmes non résolus de la deuxième colonne.

Lancer ainsi une réflexion qui rappelle qu'une journée de formation n'apporte pas une réponse à toutes les questions posées permet de dépasser les autosatisfactions improductives et de placer la journée de stage comme un moment d'un itinéraire personnel de professionnalisation.

DOMINIQUE NATANSON

Enseignant et formateur ANAPRAT, académie d'Amiens

Une clôture qui ouvre des voies pour la pratique

Nicole Priou. De la même façon que le sens d'un apprentissage risquerait de se diluer si l'enseignant n'avait pas pensé aux modalités d'évaluation au moment de la conception de la séquence, ouverture et clôture d'une formation marchent ensemble et prennent sens l'une par rapport à l'autre.

La façon dont on démarre une formation devrait préparer ce qui se fera pour la clore. Si l'ouverture permet aux participants de formuler leurs questions professionnelles par rapport au programme annoncé, la clôture devrait leur offrir la possibilité de commencer à mesurer le chemin parcouru.

PREMIER POINT D'ATTENTION

Ce n'est certes pas à chaud qu'on peut le mieux apprécier ce qui s'est passé. On a besoin d'un peu de recul et de distance. Toutefois, il me semble que le temps de la formation doit inclure le temps de la relecture de ce qui s'y est construit, transformé, élaboré. Pour deux raisons au moins :

- si ce temps n'est pas proposé « en cours » de formation, de nombreux participants ne le prendront pas à posteriori, happés par l'action et les urgences du quotidien ;
- à supposer même que ce temps soit pris personnellement en différé, les pairs qui ont vécu le même dispositif ne seront plus là. On se prive donc du bénéfice qu'offre la confrontation des points de vue et des expériences des autres. Tel participant peut ainsi faire le constat que le travail effectué a renforcé ses résistances là où les effets sont tout autre chez ses collègues. Tel autre va expérimenter que la priorité qu'il se donne en fin de formation est largement partagée par les membres du groupe. Ces prises de conscience peuvent avoir leur part dans les effets de la formation.

On l'aura compris, il me semble utile en fin de formation de donner un temps aux participants pour qu'ils s'interrogent et rendent explicites pour eux-mêmes, pour leurs pairs et pour le formateur, les renforcements, déplacements, nouvelles questions provoquées par le travail qui a été conduit pendant l'action de formation.

DEUXIÈME POINT D'ATTENTION

Une bonne formation, si elle met à disposition des ressources, ne remplit pas, ne « gave » pas... Elle ouvre des perspectives, creuse des besoins, laisse sur des frustrations. Il est des questions et des bilans de fin de formation qui – telles que

formulés – induisent l'expression de ce qui a manqué, de qui laisse sur une faim. L'effet de halo^[1], fréquent dans les groupes, peut faire caisse de résonance pour peu que le premier à parler soit celui qui a le moins trouvé son compte dans ce qui était proposé. Est-ce cela qui est utile à ce moment précis ? Qu'en ressortira-t-il de significatif ? Pourquoi ne pas faire le choix de conduire plutôt les participants à se projeter sur leur retour sur le terrain en les invitant à formuler une piste d'action réalisable à leurs yeux : « Et maintenant, qu'avez-vous envie de reprendre à votre compte ? Qu'est-ce que vous vous voyez faire dans vos classes ? Avec votre stagiaire ? » Ce genre de questions appelle des prises de parole constructives qui ouvrent vers un transfert dans les pratiques des acquis de la formation. Les propositions formulées fournissent de plus un retour utile au formateur : il peut apprécier comment les représentations ont bougé, ce qui a été utile aux participants, ce qui aurait encore besoin d'être travaillé, etc.

VERS DE NOUVELLES QUESTIONS

Lorsque l'action de formation qui s'achève s'inscrit dans un dispositif d'accompagnement ou de formation où se retrouve le même groupe, il est utile de donner un temps pour que s'exprime ce que pourrait être l'étape suivante : concepts à clarifier, outils à construire, questions à reprendre et approfondir, expérimentation à mener, etc. Le groupe participe ainsi à la définition des futurs objectifs. Le formateur pourra s'appuyer sur les questionnements des participants pour concevoir l'étape suivante. Le contrat s'en trouve clarifié et explicité.

UN SERVICE DE SUITE

Le numérique rend possible des échanges après la formation : envoyer en différé un diaporama, un document, une référence bibliographique, voire adresser aux participants une trace écrite sur des problèmes abordés, des clarifications conceptuelles, des pistes d'action possibles. Si on s'y met le soir même, c'est peu coûteux en

¹ Voir l'article « Constituer le groupe en lançant une formation ».



2. Démarrer et clôturer

temps, puisqu'on ne fait qu'ajuster à la problématique du groupe les ressources qu'on avait préparées en amont, et c'est en général utile aux stagiaires et apprécié de leur part. C'est, de plus, un bon exercice pour le formateur : ce passage à l'écrit lui permet de formaliser de façon plus explicite ce qui s'est travaillé, et cette formalisation contribue à la capitalisation de son expérience de formateur. On peut aussi recueillir une information plus précise sur l'appréciation des

stagiaires en les invitant à renvoyer un questionnaire.

Dans tous les cas, il s'agit moins de procéder à une clôture que d'extraire et mettre en relief ce qui nous a semblé correspondre aux questionnements professionnels des participants, de leur ouvrir des possibles.

NICOLE PRIOU

Formatrice

DISPOSITIF

Que reprendre à votre compte ?

Si on a la conviction qu'il est important que toute action de formation s'achève en prenant en compte ces points de vigilance, on peut, en fonction du groupe, varier les modalités de leur mise en œuvre. Par exemple, si on dispose d'un temps suffisant, proposer différents dispositifs à partir d'un questionnement : « Et maintenant, qu'avez-vous envie de reprendre à votre compte ? Qu'est-ce que vous voyez faire demain dans votre pratique quotidienne ? ».

- Un temps personnel d'écriture.
- Un temps d'échange par binômes ou trinômes.
- L'expression en grand groupe de deux ou trois mots clés. Un bref temps de retour sur ce qui s'est exprimé.
- Si le temps est compté, inviter chacun à une brève relecture des notes prises en cours de formation, avant de formuler une piste d'action.
- Utiliser un métaplan : chaque participant utilise un feutre pour inscrire sur des étiquettes une question, un libre propos ou une piste d'action, qu'il place sur un panneau. La physionomie du groupe en fin de formation est ainsi visualisée par les participants. Le formateur peut choisir de s'arrêter là, ou prendre un temps de commentaires avec les stagiaires.

Trente façons de commencer une formation

François Muller. Quelle alternative au traditionnel tour de table ? La liste de propositions ci-dessous vise à répondre à deux questions : « l'ai-je bien commencé ? » et « comment l'aurais-je fait autrement ? ».

1. Utiliser le « photo langage » (par exemple le thème de la chaise) ;
2. Amorcer par l'étymologie d'un mot clé (« chaise » vient du grec *cathedra*) ;
3. Questionnement sur notre rôle : formateur pédagogique ? Animateur pédagogique ? Personne ressource ?
4. Identifier les points d'appui – ce qui a déjà été fait, pour les multiplier (exemple de l'alpinisme où trois points d'appui au moins sont indispensables) ;
5. Les questions qui seront évoquées, mais non traitées ;
6. Un aspect logistique : le calendrier ;
7. Un autre aspect logistique : le programme ;
8. Un autre aspect logistique : les rôles (définition et attribution) ;
9. Afficher les objectifs de formation (le « contrat de travail » du formateur, en accord avec l'institution, l'employeur) ;
10. Présenter de façon synthétique des données complexes (par exemple les objectifs de la formation et leurs recoupements, sous forme de diagrammes et intersections) ;
11. Le travail d'intersession (les « devoirs », le travail personnel) ;
12. Approche métaphorique (amorcer avec une belle image ou une belle histoire, par exemple le sortilège de l'effet Buñuel, L'Ange exterminateur ou l'expérience du D-Day en formation) ;
13. Présenter le cadre sur lequel je m'appuie ;
14. Mettre en exergue un axe d'actualité (par exemple « penser global, agir local ») ;
15. Rappeler une loi en tant que point d'appui (par exemple l'article 34 de la loi d'orientation du 23 avril 2005, sur les projets d'école ou d'établissement) ;
16. Présenter, expliquer, approfondir un concept, avant sa mise en place (par exemple l'aide individualisée) ;
17. Un exercice d'écriture : le « blason » illustrant l'image de soi en tant que formateur ;
18. Si je devais construire mon propre tableau de bord professionnel, qu'est-ce que j'y mettrais ? (à l'image du tableau de bord qui permet au pilote de conduire son engin à bon port) ;
19. Commencer par des images ;
20. Débuter par un Qsort ;
21. Faire expliciter les demandes (demandes, attentes, besoins) ;
22. Travailler sur les représentations ;
23. Débuter par une valorisation de pratiques ou une étude de cas ou de dispositif ;
24. En savoir plus (bibliographie, ressources) ;
25. Cartographier le groupe ;
26. Faire le tour d'actualité des fiches pédagogiques sur Internet (par exemple Le café pédagogique ou les Cahiers pédagogiques) ;
27. Tirer une carte d'un jeu de type « stratégies obliques » ;
28. Commencer par un « quoi de neuf ? » ;
29. Commencer par une météo, « comment je me sens ce matin », utiliser ou non un lexique météo ;
30. Envisager dès le début les travaux de l'après-réunion.

FRANÇOIS MULLER

Consultant, responsable de la mission académique recherche et développement en innovation et en expérimentation (Cardie)

Zoom Quelques nœuds en formation à faire à son mouchoir

En rugby, on dirait revoir ses « fondamentaux », en politique, les « incontournables » ; François Muller propose pour la formation de parler de « nœuds », comme à son mouchoir, comme sur une corde à grimper, où l'ascension est progressive, facilitée par la présence de nœuds. Ces nœuds sont des temps, des modalités où se noue l'efficacité de la formation.

Avoir une vision globale et systémique de la formation, du métier d'enseignant, en France, et en Europe, du concept de compétence individuelle, de compétence collective ;

- Sérifier les types d'objectifs en fonction des interlocuteurs (impact, professionnel, pédagogique) ;
- Aider les acteurs à identifier les objectifs d'impacts de leurs dispositifs et projets ;
- Élaborer et communiquer autour du contrat de formation et de ses objectifs pédagogiques ;
- Identifier et communiquer autour des niveaux de formation visés ;
- Repérer et aider à l'émergence de facteurs de changement en établissement, resituer la formation dans un processus plus global ;
- Connaitre et s'efforcer de mettre en musique les spécificités d'une formation d'adultes ;
- Savoir faire émerger les représentations ;
- Savoir utiliser à bon escient l'analyse de pratiques, à adapter selon les contextes ;
- Faciliter la démarche d'évaluation de sa pratique pour tout enseignant ;
- Identifier et proposer des approches dans la variété des pédagogies possibles, notamment dans la pédagogie de projet, l'organisation en situation problème et dans toute démarche concernant l'évaluation ;
- Identifier le rôle et la place des disciplines, l'approche interdisciplinaire ;
- Identifier et promouvoir les facteurs d'efficacité du contexte scolaire en formation ;
- Permettre, apprendre de l'expérience d'autrui ;
- Inscrire l'évaluation de la formation dans un dispositif.

RESSOURCES

Quelques autres sites pour la route

François Muller propose sur Internet une mine de ressources. En complément des liens contenus dans cet article, on pourra consulter avec profit les articles suivants :

Faire le pari de l'intelligence d'un groupe en formation par l'organisation coopérative du travail

Le pari de l'intelligence d'un groupe s'exprime dans l'organisation co-élaborative du travail engagé avec les participants. Le formateur propose en début de formation de prendre des rôles. François Muller livre ici des exemples, liste non exhaustive...

L'expérimentation en éducation, cela s'écoute aussi (podcasts) !

Des podcasts, issus des séminaires des « mardis de l'expérimentation », depuis 2007, ou comment apprendre de l'expérience et découvrir les domaines, les approches et les thèmes qui font bouger l'école – en audio, à écouter en ligne ou à télécharger sur votre lecteur préféré.

Innover, c'est faire l'inventaire expert... à la manière de Picasso

Loin d'être un pastiche ou une copie, l'œuvre de Picasso est novatrice, créatrice ; elle touche encore aujourd'hui le regard de nos contemporains. Cette courte évocation de la création à la Picasso invite à penser dans son domaine propre de la chose éducative et formative que toute innovation ne peut que gagner de bien connaître son « genre » et son « style », qu'il y a un intérêt stratégique à étudier avec patience les pratiques, dispositifs et organisations, anciennes ou récentes.

3. Expérimenter des dispositifs

Réguler la vie du groupe

Frédéric Barrau. Cet article se centre sur deux éléments clés de la fonction de régulation dans un groupe en formation : la clarification des attentes des participants et la gestion des remises en cause de diverses natures.

Le rôle de l'animateur d'une session de formation est de garantir un cadre lui permettant de remplir deux grandes fonctions avec le groupe : une fonction de production centrée sur la réalisation de la tâche, la progression vers ses buts ;

- une fonction de régulation pour aider le groupe à comprendre son fonctionnement, ses empêchements, les affects mobilisés¹.

LA CLARIFICATION DES ATTENTES

Elle est à mener en début de session. Clarifier les attentes des participants, c'est lister avec eux ce qui sera fait, ce qui ne le sera pas, et comment. Encourager l'expression d'attentes décalées ou imaginaires est la meilleure façon de les désamorcer. Si, malgré tout, elles venaient à se manifester ultérieurement, l'animateur en cernerait bien aisément leur véritable origine.

Ainsi, lors d'une session de formation, un participant explique que le programme proposé est certainement intéressant, mais qu'il n'y a pas plus réfléchi que cela. Il apprécie que la formation se fasse à Paris en période de soldes. La journée se terminant à 16 h 30, il a très envie de faire les magasins. L'animateur a ici tout intérêt à ce que les attentes s'expriment le plus sincèrement et le plus librement possible pour composer avec elles en connaissance de cause, plutôt que de se confronter à leurs formes tardives résurgentes et déguisées. Dans notre cas, elles pourraient être : « on refait trois fois la même chose », « le contenu

est trop chargé », « on a passé trop de temps sur ce point », etc.

L'animateur doit se garder de porter un jugement moral ou de manifester sa désapprobation, et il lui faut même remercier le participant de sa sincérité. Toute censure décourage la libre expression des attentes, si précieuses pour l'animateur. Si elles deviennent inavouables, elles n'en demeurent pas moins toujours actives. Il sera toujours temps à 16 h, si nécessaire, de rappeler au participant que, tout en comprenant ses raisons, il n'est pas pour autant possible d'en entériner la légitimité.

UN CANEVAS

L'animateur demande d'abord à chacun comment il est arrivé ici. La question du comment est plus ouverte que celle du pourquoi : implicitement, l'animateur accepte l'absence de finalité chez les participants ; les inscriptions en formation ne sont pas toutes basées sur le volontariat ou le consentement éclairé... Puis, il écrit un mot ou une expression relative au contenu qu'il se propose de traiter.

Exemple de consigne : « Pour mieux vous présenter le contenu détaillé de cette formation, je souhaiterais que nous prenions un temps pour mettre en commun ce qu'évoque à chacun de vous ce mot. Je souhaite que vous laissiez libre cours à votre imagination pour me dire simplement le premier mot qui vous vient à l'esprit. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise idée, je les écrirai toutes en vous demandant de ne jamais critiquer, juger, évaluer vos propres idées ou celles des autres. »

Le tour de table est donc à éviter : non seulement il en paralyse certains, mais sa forme est

¹ Alain Blanchet, Alain Trognon, *La Psychologie des groupes*, Nathan, 1994.

3. Expérimenter des dispositifs

l'exact contrepied du climat de créativité qu'il faut instaurer. Les idées doivent fuser. L'animateur s'assure que chacun s'exprime, veille au respect de la consigne, notamment non-jugement, parole individuelle (on ne complète pas la parole d'autrui), et encourage chacun dans son effort de créativité.

Quand il juge la production suffisante, il propose de faire un tri en groupant en quatre ou cinq classes les termes proposés. Il suggère des regroupements en fonction de ses propres représentations, mais en demandant, pour chaque terme à classer, son accord à la personne qui l'a suggéré, quitte à modifier son classement. Ce ne sont donc pas les catégories obtenues ou la logique de leur construction qui importe, mais l'échange qu'elles suscitent. Au cours de celui-ci émergent des représentations, dont les mots écrits n'étaient que l'ombre portée souvent trompeuse. C'est à partir de cette production que l'animateur va réaliser une présentation adaptée du contenu de la formation, de son déroulement.

Toutefois, l'environnement dans lequel se déploie la formation peut être un environnement complexe, auquel cas il n'est pas superflu, lors de cette présentation, d'en restituer les enjeux aux participants et d'éviter des malentendus. Jusqu'ici, nous nous sommes centrés sur les participants ; or, une formation implique souvent d'autres agents que le formateur et le groupe, avec des conséquences fortes sur les attentes des participants, la marge de manœuvre du formateur et le contenu même de la formation. Dans ce cas, resituer ces attentes dans la globalité du réseau des acteurs, de la façon la plus claire possible, n'est pas une tâche facile. La notion de contrat triangulaire (développée en analyse transactionnelle) s'avère très utile pour identifier les attentes réciproques des différents acteurs.

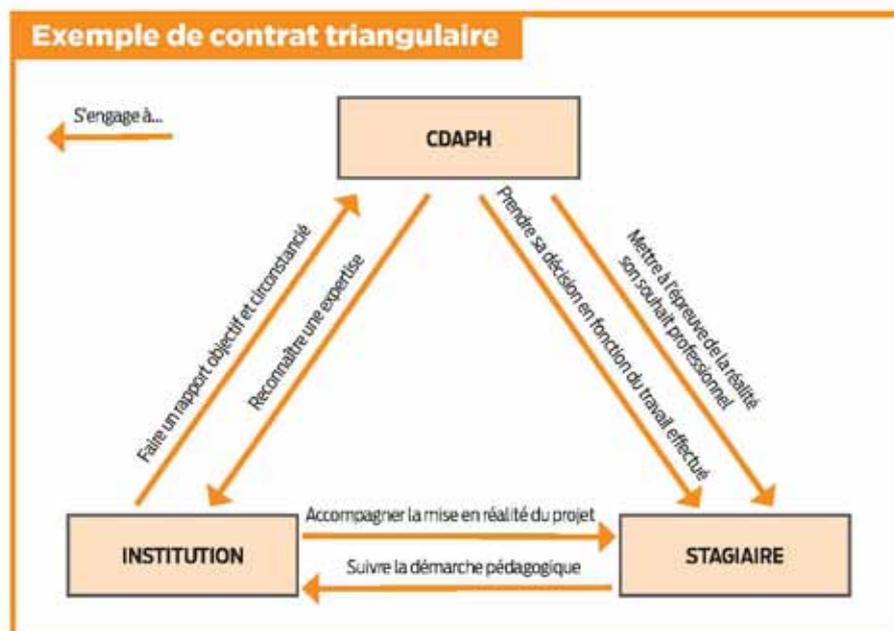
Voici un exemple tiré de ma pratique, lors de

stages d'élaboration de projets professionnels à destination de personnes reconnues « travailleurs handicapés ». Les stagiaires orientés par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) ont souvent la conviction que c'est l'institution, avec l'équipe de formateurs dont je fais partie, qui validera leur projet en fin de session. Ils sont, en quelque sorte, aux prises avec une masse administrative globale indéterminée et inquiétante incarnée par l'équipe de formateurs. Afin d'éclaircir la situation, je trace un triangle au sommet duquel je mets la CDAPH et aux deux autres angles l'institution et les stagiaires (cf. schéma).

Je pointe ensuite les relations contractuelles existant entre ces trois acteurs (le prescripteur, l'institution et les stagiaires). Les stagiaires ont un contrat implicite avec la CDAPH : mettre à l'épreuve de la réalité un souhait professionnel en suivant une session d'élaboration de projet. Pour cela, elle leur a proposé plusieurs organismes. En choisissant notre institution, ils ont passé un contrat avec celle-ci et se sont engagés à accepter son règlement, sa démarche pédagogique (exploration découverte des métiers, recherche de stage), ses horaires. L'institution elle-même a un contrat avec la CDAPH : présenter un rapport indiquant le cheminement de la personne, les éléments susceptibles d'appuyer le projet d'insertion et ceux restant à développer pour sa concrétisation. C'est en partie sur la base de ce rapport que la CDAPH prendra sa décision, mais la personne elle-même peut être convoquée pour argumenter oralement son projet.

Ainsi se dissipe le malentendu d'une équipe perçue comme toute puissante et décisionnaire dans l'étape ultérieure de concrétisation du projet, notamment son acceptation par la commission et son financement.

Enfin, je présente un deuxième niveau de



contrat triangulaire : celui passé entre l'équipe, l'institution (que je place au sommet d'un nouveau triangle) et les participants. Ce schéma nous amène à réfléchir avec le groupe à la façon dont la méconnaissance de ces contrats tacites nous fait endosser le rôle de victime. Connaître et présenter le contrat entre soi et l'organisation ne suffit pas, il faut être au clair quant au contrat passé entre l'organisation et les futurs participants.

J'ai illustré l'intérêt du contrat triangulaire dans la mise à jour de relations tacites lors de la constitution du groupe dans un cas très particulier. Cette démarche est particulièrement opportune et transférable à de nombreuses classes de situations. Parmi celles-ci, citons celle de l'intervenant vacataire sollicité par une institution afin d'animer une session de formation dans les locaux d'une organisation tierce. Distinguer dès le début de la session le contrat passé entre l'organisme d'accueil et l'organisme commanditaire, de celui que vous avez passé avec ce dernier en présentant celui que vous comptez passer avec les participants démêlera un écheveau de relations à l'origine de bien des incompréhensions. Concrètement, si, au démarrage de la formation, il n'y a pas de chauffage, l'explicitation des différents contrats triangulaires clarifiera votre position ; vous n'êtes pas l'instigateur d'un tel dysfonctionnement matériel et cela modère l'ardeur des participants prompts à adresser leurs récriminations au premier interlocuteur venu en le tenant pour le responsable. Il ne s'agit pas, avec la notion de contrat triangulaire, de se défaire de ses responsabilités, mais, prenant acte de leur complexité et de leur dilution, d'en dresser la cartographie afin que chacun s'y retrouve. C'est à l'animateur qu'il appartient de rappeler à l'organisme commanditaire les termes du contrat passé avec lui, lequel a ensuite traité avec l'organisme d'accueil.

GÉRER LES REMISES EN CAUSE

Les remises en cause peuvent porter sur la tâche assignée au groupe ou sur la dimension socioaffective (place dans le groupe, relation à l'animateur). Bales a élaboré une grille situant douze types possibles d'interventions au sein de groupes variés (classe, famille, équipe de travail, etc.). Dans son analyse, il identifie trois types de remises en cause classées dans l'aire socioaffective négative :

- montre du désaccord, rejette, met en doute, ne comprend pas, retire tout soutien ;
- montre de la tension, accroît la tension, se place en dehors du groupe ;
- montre de l'antagonisme, rabaisse le statut des autres, se défend, assaille, s'affirme contre.

Elles reflètent respectivement un problème de décision, un problème de tension et d'état émotionnel, et pour la dernière, un problème d'intégration.

L'objectif de l'animateur est d'y répondre en maintenant une communication acceptable. Deux

niveaux sont à repérer dans l'expression de ces remises en cause.

- Un niveau émotionnel : toutes cultures confondues, il existe six émotions fondamentales (la joie, la colère, le dégoût, la surprise, la tristesse et la peur).
- Un niveau de position : la personne emploie-t-elle le « nous » ou le « je » ?

À partir de ce repérage, l'animateur travaille dans deux directions.

Tout d'abord, reformuler de façon empathique ce que vient de dire la personne. Il montre ainsi qu'il a perçu l'émotion sous-jacente. Aider la personne à nommer son émotion lui permet de prendre un peu de recul. L'empathie consiste à adopter le cadre de référence de la personne écoutée pour la comprendre, de façon à entrer dans son monde perceptif, à en ressentir tous les mouvements des affects qui s'y produisent, comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue le « comme si ». Il s'agit donc d'écouter en prenant la même position, le même état qu'autrui, mais sans pour autant se confondre avec lui, c'est-à-dire sans tomber dans la sympathie. C'est une écoute bienveillante, avec le souci d'une neutralité à l'endroit des valeurs et de la morale. L'inconvénient de l'empathie, c'est que, comme pour l'apprentissage de la bicyclette, en connaître la définition sur le bout des doigts n'en permet pas la pratique. Seuls l'analyse de situations vécues ou les jeux de rôles peuvent laisser espérer d'éventuels progrès. Lorsqu'une émotion, une situation touchent un professionnel de trop près, des conduites hors champ professionnel peuvent prendre le dessus, diminuant d'autant ses capacités d'analyse et de recul.

Exemple :

– Stagiaire : « *Je n'aime pas écrire au tableau. Comme je suis petit, il me faut tendre le bras... Je me sens ridicule.* »

– Formateur : « *Oh ! Et alors ? Moi aussi je ne suis pas très grand et je n'en fais pas tout un complexe.* »

La réponse du formateur, bien qu'elle mette en avant une communauté de condition, n'est ni empathique, ni sympathique, mais antipathique. L'antipathie consistant ici à faire taire les craintes et les émotions de l'autre, de façon d'autant plus brutale que le formateur s'implique personnellement dans le déni du malaise, de la gêne, voire de sa souffrance.

Ensuite, resituer cette remise en cause dans sa dimension individuelle : souvent la personne emploie le « on » ou le « nous » plutôt que le « je », identifiant alors sa propre perception des choses à celle du groupe tout entier. S'engager dans l'échange sans recadrer les propos du participant, c'est-à-dire sans rappeler qu'il s'agit d'une parole individuelle, c'est de fait l'instituer comme porte-parole du groupe. L'animateur pourra énoncer (mais cela ne devrait être qu'un rappel) que chacun parle ici en son nom propre, et inviter le participant à dire « je », ou utiliser une reformulation indiquant qu'il s'agit du point



3. Expérimenter des dispositifs

de vue d'un participant en particulier : « *vous M., vous pensez que...* ».

Une des émotions les plus délicates à traiter est la colère, car le risque pour l'animateur est l'escalade réciproque. Là aussi, reconnaître l'émotion de l'autre, reformuler et accepter les raisons qu'il a d'être dans cet état (ce qui ne préjuge en rien de la légitimité de sa demande) sont le meilleur moyen de faire retomber la tension^[2]. Il est inutile de se lancer dans la discussion et plus judicieux d'attendre que la personne ait terminé, en gardant à l'esprit que, si elle est en colère, elle ne s'exprime pas obligatoirement pour communiquer ce qu'elle pense. L'intervention de l'animateur visera à ramener l'échange à une discussion à deux soit pour la différer, soit pour renvoyer brièvement à la personne des éléments ne concernant qu'elle. Il adopte pour cela une distance personnelle^[3] diminuant l'impact de cet échange sur le groupe. Cette posture suppose qu'il ait auparavant, dans une précédente situation non ou peu conflictuelle (par exemple lors du premier contact), initié la possibilité d'échanges à distance personnelle, de sorte qu'elle ne soit pas perçue par le participant

2 Charly Cungi, *Savoir s'affirmer*, Retz, 1996.

3 Edward Hall, dans *La Dimension cachée* (Seuil, 1975), distingue la distance intime (où le contact physique est possible et les échanges émotionnels riches) des distances personnelles (deux personnes dans la rue suffisamment proches pour se serrer la main), sociale (échange non personnel d'environ 1,20 à 2,40 m) et publiques. La distance publique va jusqu'à 8 m environ, c'est celle qui sépare le plus fréquemment le professeur des élèves ; au-delà de 8 m, les possibilités d'interaction avec les participants sont réduites et leur assignent le rôle d'un récepteur passif, c'est le cours magistral d'université par exemple.

comme un comportement d'affrontement. Dans une situation de co-animation, le coanimateur peut prendre en charge le participant et poursuivre avec lui la discussion à l'extérieur, évitant la mobilisation de l'ensemble du groupe sur une situation conflictuelle et personnelle. Il peut aussi prendre le relai de l'animateur s'il le sent débordé, pour lui laisser le temps de prendre conscience de ses émotions, de leur dissonance avec le contenu manifeste de son discours... lui donner l'occasion « d'être à l'aise avec son malaise ».

PENSER LA CONTINUITÉ DE CETTE FONCTION

Si cet article aborde la fonction de régulation à l'œuvre dès la constitution du groupe, celle-ci se poursuit tout au long de son existence. Elle ne surgit pas brusquement et uniquement dans les moments de tensions manifestes, l'animateur décrétant alors qu'il faut « faire une régulation ». Favoriser en permanence le bon déroulement de cette fonction est bien une des tâches de l'animateur.

Sans doute l'idée qu'un bon climat de groupe tient d'une mystérieuse alchimie doit beaucoup à l'insuffisante prise en compte de cet aspect tout au long de la vie du groupe. S'agissant d'une fonction où affects et émotions sont au premier plan, la difficulté de l'animateur à en penser la continuité est peut-être du même ordre que la tendance à dissocier ses propres comportements non verbaux du contenu manifeste de son discours.

FRÉDÉRIC BARRAU
Psychologue

Pour une auto-construction des savoirs

Jean-Jacques Latouille. Entre l'excès de savoirs savants abstraits et la tentation des recettes, la méthode mise au point par Gabrielle Di Lorenzo, présentée ici, ouvre une troisième voie de formation : celle où le sujet construit avec d'autres son répertoire personnel de connaissances et d'actions.

Former, est-ce confronter les participants à des savoirs savants qu'on leur propose d'assimiler ? Cela peut-il suffire à engendrer une pratique professionnelle satisfaisante, pour les attentes institutionnelles comme pour les besoins de l'usager ? Nous savons bien que non. De la même façon, donner des modèles pour répondre à la demande de « recettes », c'est très vite rencontrer la limite qu'évoque Michel Crozier : « *L'image des solutions dicte trop souvent le choix du problème. Il est tentant de raisonner à l'envers et d'adapter le problème à la solution définie au préalable, au risque d'oublier le problème réel.* » Avoir des recettes ne garantit jamais de disposer de la bonne réponse au moment voulu face à une situation particulière, comme le formule avec humour Woody Allen : « *C'est bien la solution, mais rappelez-moi quel est le problème ?* »

DES SITUATIONS TOUJOURS NOUVELLES

Dans un contexte professionnel où le praticien a affaire à de l'humain (la santé, la justice, la sécurité publique, l'éducation...) et se trouve face à un contexte fluide et changeant, il doit avant tout être en capacité d'analyser la situation. Ce n'est que dans un second temps que pourra s'élaborer une solution adéquate. Le point de départ, dans une classe comme pour un policier en intervention, c'est l'observation et l'analyse. Mais on n'est pas un laboratoire, et le temps proposé pour trouver la solution est extrêmement réduit. Il faut donc mobiliser ses compétences et ses ressources (connaissances, savoirs) rapidement. L'entraînement à la mise en situation professionnelle permet d'acquérir ces réflexes.

En outre, les étudiants et plus encore les professionnels qui arrivent dans nos stages ne sont pas dépourvus de connaissances ni de savoirs « savants » sur les sujets à l'étude. Ils possèdent aussi une expérience de vie, voire professionnelle. Ils ont donc des aprioris sur la façon de traiter « professionnellement » les situations proposées,

et souvent ils ont construit des stéréotypes. La formation doit donc permettre à chacun de mobiliser ces savoirs préexistants et de confronter ses représentations à l'analyse et à l'expérience des autres.

DES SAVOIRS D'ACTION

L'approche par l'auto-construction des savoirs, mise au point par Gabrielle Di Lorenzo, est une méthode de formation qui permet de satisfaire aux exigences d'une formation d'adultes en situation professionnelle, en abordant des thèmes complexes qui ont une incidence forte dans des pratiques professionnelles. Nous l'avons utilisée, par exemple, dans le cadre de sessions de formation d'élèves-cadres des fonctions publiques ayant un thème particulièrement complexe : « éthique et déontologie des fonctionnaires entre laïcité et libertés des citoyens. »

C'est une démarche de formation qui met les stagiaires en situation de construction autonome de savoirs d'action. Il s'agit d'anticiper et de préfigurer des façons d'agir en situation plus que d'apprendre des recettes ou des savoirs savants. Il s'agit donc, pour l'étudiant, de se constituer un arsenal d'outils, de se forger des capacités et des compétences à observer, analyser et à se mettre en action, plutôt que d'acquérir des savoir-faire construits, prédéterminés et figés.

En situation, il faudra savoir mobiliser des savoirs (au sens de savoirs savants et théoriques) et des savoirs pratiques issus de l'expérience (la sienne ou celle d'autrui) pour les transformer en une décision et en action. Comment passe-t-on de la connaissance à l'action ? Sans développer, retenons qu'il y a toujours dans l'action une part d'inconscient (tout n'est pas pensé en conscience), une part de passion (des affects entravent la raison) et une part d'urgence (on est toujours dans un temps compté). Jean-Pierre Obin, parlant de l'avertissement de Hume « *De la simple connaissance de ce qui est, je ne peux inférer ce qui doit être* », nous propose « *de la simple connaissance de ce qui est, je ne peux*

3. Expérimenter des dispositifs

conclure comment je vais être amené à agir. »

À CHACUN DE CONSTRUIRE SA POSTURE

Avec la méthode d'auto-construction des savoirs, l'étudiant va construire « sa connaissance », postulant que, par les discussions et les échanges, il envisagera des conduites à tenir possibles et des scénarios d'actions adaptables. Entre savoir, connaissances et scénarios d'actions, chacun construira une posture, sa posture, c'est-à-dire sa façon d'être face à la problématique proposée. La démarche consiste donc à interroger chaque mot de la problématique (ici, éthique, déontologie, liberté, citoyens, fonctionnaires) pour la mettre sous la forme suivante : la question de la place de « l'éthique » dans le champ de « l'enseignement ».

La méthode d'auto-construction des savoirs permettra de répondre à cette question suivant trois procédures mises en œuvre alternativement en grand groupe et en groupes restreints.

Mise en œuvre :

En groupe plénier, trente minutes au maximum :

1. exposé de la question et description de la méthode de travail ;
2. prise de connaissance et choix des procédures de traitement de la question ;
3. répartition en groupes en fonction de la procédure choisie ;
4. un dossier documentaire peut être distribué avant le départ en atelier ; il aide à canaliser la réflexion, permet d'éviter la dispersion. Il ne doit pas comporter plus de six pages.

En atelier, une heure trente environ :

1. mise en œuvre par chaque groupe de la procédure choisie ;
2. élaboration du compte rendu.

Phase 3 : en groupe plénier, une heure :

1. compte rendu par chacun des groupes ;
2. réaction de l'animateur.

zoom Aperçu d'une méthode de construction autonome des savoirs

Fiche pratique - Prospection et problématisation

La question de la place de... dans le champ...

Exercice par groupe suivant l'une des trois procédures :

- procédure concrète ;
- procédure logique ;
- procédure formelle.

Consigne : Chacun lit d'abord le descriptif des trois procédures et se demande avec laquelle il pourrait travailler de manière efficace afin de dégager les principaux axes de réflexion sur la question. Les groupes de travail sont constitués ensuite avec les personnes qui ont choisi la même procédure.

Chacune des trois procédures doit permettre une première mobilisation des idées.

N° 1 : Procédure concrète

Chacun fait individuellement une liste de dix mots (avec les mots qui lui viennent à l'esprit à propos de la question posée : « la question de... dans le champ ») ;

- le groupe met en commun tous les mots trouvés ;
- on les classe d'abord en deux (trois ou quatre) catégories (mots liés au sujet, à l'acteur, à l'élaboration et à la réalisation, à l'action, au but, divers...);
- on classe ensuite les termes à l'intérieur de chaque catégorie ;
- on complète, si nécessaire, par des termes nouveaux ;
- on obtient un champ sémantique structuré ;
- on dégage à partir de là les deux (trois ou quatre) questions essentielles.

La procédure concrète part d'un ensemble hétéroclite de matériaux, pour dégager une structure et des problématiques.

N° 2 : Procédure logique

On tente de construire une « définition » exhaustive de la question « la question de... » en travaillant sur les différents registres que peut revêtir cette définition :

- définition en extériorité : les manifestations, événements, phénomènes qui peuvent être considérés comme des expressions de la question ;
- définition en compréhension : les intentions qui peuvent être supposées derrière ces manifestations ;
- définition en extension : peut-on distinguer différents types d'interrogation « mot de la question » ? En fonction de quels critères ? Peut-on établir une typologie ?
- définition par la chronologie : les différents moments de cette interrogation « ... » : avant, les conditions de son émergence et les manifestations de son apparition, au moment où... après...
- définition par illustration : exemples littéraires, cinématographiques...
- définition par comparaison et distinction avec des éléments proches...

La procédure logique se place en quelque sorte du point de vue du rédacteur d'un article d'une encyclopédie et collecte les matériaux à partir d'un schéma logique de l'article. À priori, ce schéma peut, évidemment, être différent de celui proposé ci-dessus.

N° 3 : Procédure formelle

La procédure formelle permet d'effectuer une recherche de manière assez libre, mais à partir d'un canevas ; elle est, en quelque sorte, intermédiaire – sur le plan du degré de guidage – entre les deux précédentes.

On tente de reproduire le schéma ci-dessous en le complétant, sans chercher à respecter un ordre de progression particulier.

L'idéal pour la mise en œuvre de cette méthode est de pouvoir disposer de l'après-midi qui suit les ateliers. L'animateur peut alors amener des compléments de connaissances sur le sujet de la question et avoir un échange avec les stagiaires. La réaction aux comptes rendus d'ateliers et l'apport de connaissances peuvent être pris en charge par un conférencier, spécialiste de la question, différent de l'animateur de la session.

UN JOURNAL DE BORD

Lorsqu'on utilise cette méthode à l'occasion d'un stage de plusieurs jours, on peut la renforcer par le recours à la rédaction par chaque stagiaire de son journal de bord qui permet au stagiaire de suivre l'évolution de la construction de ses savoirs. Il est individuel, avec le choix pour chacun d'en communiquer ou pas la teneur au groupe.

Un autre journal est collectif ; il représente alors la synthèse des débats du groupe et il servira pour l'élaboration de fiches techniques donnant une image de ce que le groupe souhaite retenir de la problématique et des solutions possibles. Ces fiches sont communicables à des tiers.

Ces journaux ont pour objectif de susciter l'écriture qui permet de garder en mémoire, pour soi, une pensée qui se forme au quotidien et, éventuellement, de la communiquer aux autres. Cette pratique se réfère aux travaux de François Tochon : « *La personnalisation de l'écriture est une stratégie efficace pour aider les stagiaires à approfondir leur compréhension d'un domaine ou d'un projet* ».

JEAN-JACQUES LATOUILLE

Inspecteur de l'Éducation nationale, chargé de cours à l'IAE et à l'Ipag de l'université de Poitiers

BIBLIOGRAPHIE

Gabrielle Di Lorenzo, *Questions de savoir*, ESF, 1991.



Lire et exploiter des documents écrits

Philippe Watrelot. Cet article décrit quelques utilisations de l'écrit avec des idées de dispositifs, par exemple des textes, pour s'informer ou bien pour préparer un débat ou une analyse de pratiques.

Ce n'est pas parce qu'on est dans une formation, et pas « en cours », qu'il faut s'interdire d'étudier des textes. Mais on peut essayer de profiter du nombre et de la dynamique de la formation pour faire lire autrement et proposer des formes d'étude de textes plus interactives. Et éviter ainsi le rejet par rapport à une forme d'activité jugée peut-être comme trop scolaire. Au formateur de trouver des dispositifs pour en faire un support prétexte à des activités impliquantes et interactives.

Un seul thème, des textes différents

La consigne : pour le retour en plénière, présenter le texte lu aux autres personnes et dire en quoi ce document peut éclairer la problématique sur laquelle on travaille. On peut aussi y adjoindre d'autres questions spécifiques.

Ce dispositif a l'avantage de favoriser un échange plus dense, puisque chaque participant apporte des informations spécifiques qui peuvent contribuer au débat. Il y a aussi une bonne qualité d'écoute, car les différents participants vont devoir s'appuyer sur les informations ou les arguments des autres documents.

Un seul texte lu par plusieurs

Il est possible d'utiliser plusieurs méthodes pour l'exploiter. On peut demander aux participants de le reformuler sous forme d'un schéma ou bien encore d'une affiche ou d'un transparent orienté autour d'une question posée.

On peut encore demander à des groupes de deux ou trois personnes de faire un premier

échange sur le texte, afin d'en retenir une ou deux idées ou questions qu'ils ont envie de renvoyer à l'ensemble du groupe.

Les textes au service d'un objectif

Textes ressources pour préparer un débat

Dans certains cas, sur un sujet favorisant le débat, il peut être intéressant de présenter les documents fournis comme le support à la recherche d'arguments. On fournira alors des documents contradictoires et présentant différents points de vue et on pourra demander aux participants de reprendre ensuite ces différents arguments dans un débat. On peut aussi délimiter celui-ci en construisant un « jeu de rôles » où chaque participant ou groupe de participants se voit fixer à l'avance un rôle et des arguments à rechercher pour tenir ce rôle. Exemples : le groupe des « pour financer l'Irlande dans sa faillite » ou le groupe des « contre l'aide financière ».

Textes descriptifs d'expérience

D'autres documents peuvent être des descriptions de pratiques, d'expériences vécues. Ce seront alors des supports à des démarches d'analyses et échanges de pratiques.

Les documents écrits peuvent aussi accompagner des images ou des vidéos.

Il serait dommage de se priver de ce type de support au prétexte qu'il rappellerait trop le contexte scolaire. Un texte est un outil de formation précieux qui peut donner des informations, susciter le débat ou l'échange.

PHILIPPE WATRELOT

Déléguer certains choix

Rémi Duvert. Former, c'est aussi faire expérimenter, grandeur nature, des situations pédagogiques qu'on voudrait voir plus souvent mises en œuvre dans les classes.

Le dispositif que je présente ici concerne des modules de formation expérimentés avec des groupes de professeurs des écoles stagiaires (PE2), pour une formation intitulée « enseigner les mathématiques à l'école primaire », et avec des groupes pluridisciplinaires de professeurs et CPE stagiaires du second degré, pour une formation transversale.

Dans le souci de responsabiliser au maximum les stagiaires, je leur délègue la prise en charge d'une partie de chaque séance. Cela leur permet ainsi d'effectuer leurs propres choix sur les sujets à aborder. Comme modalité de formation, je leur demande classiquement de travailler en petits groupes, animés chacun par un responsable qui a préparé ce moment chez lui. Cela les aide, en outre, à comprendre que le travail en groupe, cela s'apprend, et j'ose espérer que cela leur sert pour transposer cette modalité en classe...

L'expérience montre que, sauf exception, les stagiaires jouent bien le jeu. Néanmoins, il faut veiller à ce que la mise en commun qui suit le travail en petits groupes soit suffisamment « dynamique » pour que le grand groupe ne se lasse pas. Lors de cette mise en commun, j'essaie de faire dégager les points clés à retenir, et je distille divers éléments de théorie, ce qui a l'avantage de les raccrocher aux situations évoquées.

Voici le document que j'ai distribué au début de cette année à mes groupes de PE2 :

Pour chacune des séances du module, la première partie (environ une heure, maximum une heure et demie) se déroule de la façon suivante :

- travail en six petits groupes parallèles, dirigés chacun par un professeur stagiaire responsable ;
- mise en commun des synthèses des travaux de ces groupes et discussion.

Chaque petit groupe choisit entre différentes propositions de travail.

- Analyser une situation de classe vécue par le responsable. Celui-ci présente rapidement le cadre de la situation choisie (niveau de classe, nombre d'élèves concernés, thème de la séance, activité donnée aux élèves, etc.) et les documents nécessaires à la compréhension de la

situation ; il expose ensuite une difficulté rencontrée, ou un « incident critique », de toute façon un écart entre ce qui était prévu et ce qui s'est réellement passé ; puis le groupe analyse cet écart (quelles en sont les causes possibles ?) et dégage des pistes de remédiation pouvant être mises en œuvre en classe. Dans le même ordre d'idées, des productions d'élèves peuvent être également analysées.

- Élaborer le canevas d'une situation de classe à expérimenter, à partir d'une ébauche préparée par le responsable. Il s'agit d'explicitier le plus précisément possible (dans la limite du temps imparti) l'objectif principal de l'enseignant, les compétences en jeu, les différentes phases de la séance, les supports des activités proposées aux élèves, les consignes de travail, etc.
- Discuter d'une question professionnelle qui fait débat, choisie par le responsable, qui l'introduit par un petit exposé des motifs de ce choix. L'enjeu n'est pas d'apporter forcément une réponse figée à cette question, mais de construire un argumentaire des différentes solutions envisagées.

Chaque rapporteur expose ensuite au groupe entier une synthèse courte (pour que cette phase ne soit pas trop fastidieuse), dans le but d'apporter quelque chose aux autres : une idée de remédiation à un problème rencontré, les grandes lignes d'une situation à tester, les enjeux d'une question « pas évidente », etc. En retour, le grand groupe comme le formateur peuvent alors apporter des éléments complémentaires ou dégager des points clés.

Ces modalités de travail au sein du module de formation permettent l'exercice de quelques compétences professionnelles essentielles : analyser ses pratiques pédagogiques et le travail de ses élèves, savoir se poser les bonnes questions, imaginer des remédiations pertinentes, mais aussi travailler en groupe. Et cela à partir de situations concrètes mettant en jeu les apprentissages de « vrais » élèves...

RÉMI DUVERT

IUFM de l'académie d'Amiens

Un dispositif pour une approche par compétences

Annie Di Martino. Anne-Marie Sanchez. Dans le cadre d'une approche par compétences où l'on part des réussites des élèves, chacune des auteures décrit une variante d'un dispositif basé sur l'examen de copies d'élèves, dont l'objectif est de déterminer des critères et des indicateurs d'évaluation.

LE RÉCIT D'ANNIE

Je distribue de vraies productions d'élèves, des paragraphes rédigés par des 6^{es}, « Ce que j'ai appris sur la Grèce antique », ou des « affiches de propagande » créées par des 3^{es} dans le cadre de l'étude de l'URSS de Staline.

On travaille en duos. Chaque duo travaille avec au moins une dizaine de « copies ». On commence seul. La consigne est simple : quelle production est réussie, laquelle est ratée ? Quand toutes les productions ont été observées, les deux professeurs se rassemblent et comparent leur tri. Pour certaines productions, tous deux sont d'accord : c'est réussi (ou pas !). Curieusement, on ne s'occupe pas de ces copies, mais de celles qui restent, celles sur lesquelles les stagiaires ne sont pas d'accord.

À partir de là, le travail commence à devenir intéressant, car le désaccord va obliger à affiner l'évaluation, à déterminer des critères ou indicateurs (pour l'instant, les stagiaires ne font pas encore la différence), à choisir ce qui est le plus important pour évaluer ce travail. Les esprits s'échauffent, le ton monte parfois. C'est souvent là que les stagiaires se découvrent, y compris entre enseignants d'une même discipline. De ce point de vue, ce dispositif est déjà une excellente chose.

La suite est un apport sur « critères (généraux et abstraits) et indicateurs (contextualisés et concrets^[1]) » suivi d'une information sur « les échelles descriptives^[2] » (les « ceintures de judo » en pédagogie institutionnelle).

Enfin, retour en duos. Il s'agit de reprendre les critères et indicateurs dégagés indistinctement lors de la première partie du travail, de les trier et de les hiérarchiser. Mon objectif secret est toujours de repartir avec des grilles d'évaluation toutes faites... C'est aussi souvent là que le processus s'arrête.

LE RÉCIT D'ANNE-MARIE

¹ Voir l'excellent exemple du choix d'une voiture donné par François-Marie Gérard, *Évaluer des compétences, guide pratique*, De Boeck, 2008.

² Un exemple lumineux de Gérard Scallon.

Sur les conseils d'Annie, je me lance dans ce dispositif au cours d'un stage que nous co-animeons ; elle se charge du pôle « langues-sciences humaines-arts » et je travaille avec le pôle « sciences ».

Je distribue à chaque stagiaire une pochette plastique contenant les douze photocopies de copies d'élèves portant sur la résolution d'un problème mathématique de niveau 6^e. Je leur propose un travail en cinq temps, à priori calqué sur celui décrit par Annie :

- individuellement, chacun regroupe les copies en tas ;
- par binôme, on cherche à classer les copies ;
- mise en commun des classements, discussion sur ce que seront les indicateurs ;
- regroupement des indicateurs en critères généraux ;
- discussion sur le dispositif.

Je me suis posé la question du choix de l'exercice élèves, les tâches complexes sont nombreuses en maths aussi (narrations de recherche, figures téléphonées, démonstrations, etc.), mais j'ai gardé l'idée d'un exercice réalisable par des professeurs de toutes disciplines.

Comme pour Annie, ce qui occasionne le travail de fond est le deuxième temps. Mais, en me promenant dans les groupes, je n'entends que des remarques sur ce qu'il manque dans chaque copie, le classement étant toujours commencé par les meilleures...

Le temps de mise en commun va donc être abordé différemment. Je leur propose de commencer par les copies les moins réussies en listant « ce que les élèves ont réussi quand même ». Après un temps de flottement dû à cette consigne contraire à ce qu'ils ont fait, ils acceptent de jouer le jeu et j'écris au tableau, pour chaque copie, ce qu'ils remarquent de positif. Ainsi, la liste des indicateurs prend forme. Il s'agit ensuite de les trier, de les regrouper en critères en insistant sur les choix pédagogiques des indicateurs, liés à ce qui a été mis en apprentissage avant et pendant l'exercice, les critères servant de base à une grille plus générale de résolution de problèmes.

La discussion sur le dispositif, en m'appuyant

sur leurs propos, me permet, je pense, de favoriser la prise de conscience de la différence fondamentale entre la notation et l'approche par compétences : la mise en relief de ce que l'élève a su faire et de ce qu'il lui reste à faire. Pour plusieurs stagiaires, cela a été une découverte, mais cela ne s'est pas passé sans remarques du type « *je le fais déjà* » pour certains, alors que les classements se sont tous déroulés de la même manière. J'espère avoir entrouvert une porte...

Forte de cette expérience, j'ai reconduit le même dispositif dans des stages divers, soit en établissement toutes disciplines, soit en stages disciplinaires ; cela s'est toujours passé de la même manière : il y a du boulot...

ALLER JUSQU'AU BORD DU GOUFFRE

Ces deux dispositifs, issus d'un même point de départ, nous ont montré qu'il est possible de faire travailler la notion de compétences en stage. L'engagement des stagiaires nous a semblé facilité par un recours à de vrais travaux d'élèves qui permet sans doute d'éviter un retranchement dans la résistance souvent constatée au sujet des problématiques de l'évaluation.

D'autre part, il nous semble intéressant de noter que la consigne est, comme d'habitude, primordiale dans le déclenchement des actions des sta-

giaires, et que la variation sur la deuxième étape (« classement » au lieu de « discussion sur les désaccords ») permet de mettre à jour les pratiques que nous cherchons justement à faire évoluer. Dans le premier dispositif, on en reste à de la technicité (comment faire pour évaluer par compétences). Dans le deuxième, on fait de plus émerger des pratiques sans doute inconscientes chez les profs. Au départ, le changement n'est pas très important (un mot pour un autre dans la consigne) et, au final, c'est un gouffre, obtenu d'ailleurs sans avoir eu l'intuition que cela mettrait autant de choses en jeu.

Ce qui montre aussi l'importance d'être très à l'écoute de comment procèdent les stagiaires, de manière à pouvoir s'adapter et réagir.

Il nous reste à prendre le temps de chercher comment anticiper davantage sur les réactions des stagiaires pour leur proposer d'autres dispositifs leur permettant de mieux comprendre ce qui est en question.

ANNIE DI MARTINO

Professeure d'histoire-géographie, formatrice dans l'académie de Versailles

ANNE-MARIE SANCHEZ

Professeure de mathématiques, formatrice dans l'académie de Versailles

BIBLIOGRAPHIE

Ce dispositif est largement inspiré de l'ouvrage de Gérard Scallon, *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, 2007.

Imaginer ses premiers pas dans l'enseignement

Xavier Dejemeppe. De l'usage de la métaphore pour faire émerger et travailler les représentations sur le métier. La démarche présentée ici s'inscrit dans un dispositif plus large visant l'utilisation de l'écrit comme outil d'analyse réflexive en début de formation initiale d'enseignants.

L'activité d'écriture de métaphores constitue une des étapes d'un dispositif global^[1], composé de six étapes :

- 1 l'étudiant stagiaire prend connaissance des finalités de la démarche et des différentes phases du processus et découvre des modèles de référence ;
- il interroge ses représentations et ses pratiques d'écriture ;
- il imagine par écrit ses premiers pas dans l'enseignement
- il décrit par écrit des situations de stage ;
- il réécrit une situation de stage ;
- il formule une question professionnelle et évalue le processus.

L'originalité de notre démarche réside aussi dans le fait que ce dispositif a été élaboré conjointement par un didacticien du français^[2] et un psychopédagogue dont l'estime et les apports mutuels ont nourri tout le processus. En particulier, il s'est agi de prendre en compte les recherches actuelles sur la didactique de l'écriture ainsi que certaines pratiques répandues dans les ateliers d'écriture afin de concevoir différemment la pratique de l'écrit en formation initiale.

Cette activité d'écriture, située juste avant un premier stage d'enseignement^[3], a pour objectif de faire émerger les stéréotypes, les craintes et les espoirs des futurs enseignants concernant leur propre rôle et celui des élèves. On peut concevoir cet exercice comme un moment isolé ou comme une étape du dispositif.

DÉCRYPTER LE SENS

La métaphore, rappelle Michel Tozzi, ne fait que signifier, donc prête à interprétation sans jamais donner la clé unique et infaillible de compréhension. Cette précision est importante, car

c'est de la qualité des commentaires que dépend l'aspect formateur de l'exercice. Il convient donc d'éviter le piège du commentaire sauvage, superficiel ou définitif (projection, paraphrase, jugement de valeur) qui risquerait de retarder l'entrée de l'étudiant dans la phase réflexive.

Compte tenu de ces réserves, qu'est-il possible de mettre en place ?

Si le formateur dispose de suffisamment de temps (quatre heures), il pourrait lui-même poser cette question à ses étudiants et commencer par créer avec eux un dispositif d'exploitation à caractère pédagogique.

Quant à nous, pour cette séance de deux heures avec trente étudiants, avec un peu de recul, nous procédons de la manière suivante :

- écriture des métaphores (vingt minutes) ;
- lecture à haute voix d'une quinzaine de textes, par des volontaires (quinze minutes) ;
- classement des métaphores suivant des « thématiques communes » (la peur, l'inconnu, la séduction, l'affrontement...) ou suivant leur aspect réel (ce qui est alors intéressant d'observer, c'est la trace que laisse en soi une expérience vécue antérieurement) ou fictif (tout ce qui est de l'ordre des représentations, des stéréotypes ou des fantasmes). D'autres regroupements sont possibles : la posture d'écriture (je, on, il ou elle, nous...), l'emploi des temps ou des champs lexicaux (trente minutes) ;
- exploitation : nous questionnons d'abord les métaphores en restant au plus près du texte. Les étudiants recherchent les variations ou les similitudes autour d'un même thème. Ainsi, l'expression de la peur se décline à plusieurs voix : peur des autres, de l'inconnu, de soi, etc. Quant aux « élèves », ils prennent différents visages : des lions, des adversaires, des spectateurs, des inconnus, etc. Le rôle du professeur recouvre lui aussi bien des réalités : séduire, dompter, coordonner, affronter, etc. Ensuite, nous dégageons uniquement quelques problématiques générales (cf. la

1 Xavier Dejemeppe et Olivier Dezutter, « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? » in *Recherche et Formation*, n° 36, 2001.

2 Ce travail a été entamé avec mon collègue et ami Olivier Dezutter, aujourd'hui professeur à l'université de Sherbrooke (Québec).

3 En Belgique, la formation des professeurs de collège (bac +3) relève des hautes écoles et celle des professeurs de lycée (bac +5) de l'université.

AVERTISSEMENT

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 416, « Analysons nos pratiques 2 », septembre 2003.

série de commentaires en encadré) qui seront immédiatement exploitées, élargies, voire brièvement théorisées. Le formateur, de son côté, pourra déterminer une série d'objets d'enseignement qui seront approfondis après le retour de stage (cinquante minutes)

RASSURER ET COMPRENDRE

Le premier intérêt de la métaphore pour les étudiants réside dans son effet cathartique qui permet de dédramatiser collectivement les réactions de crainte et de les rassurer avant cette première expérience d'enseignement. Toutes ces évocations d'inquiétudes assez similaires – les étudiants sont « autocentrés » et préoccupés

d'eux-mêmes – peuvent les aider à trouver un équilibre personnel.

Grâce aux commentaires et à la discussion, les étudiants comprendront peut-être mieux les enjeux du métier. C'est une première approche à compléter par les expériences de terrain, les apports de la formation et les lectures personnelles des étudiants (articles à glisser dans leur portfolio).

C'est pourquoi il est utile de conserver ces premiers textes pour y revenir sereinement après. Et pourquoi pas à la veille de leur entrée en fonction officielle ?...

XAVIER DEJEMEPPE

Professeur de psychopédagogie à la haute école Charleroi-Europe, Belgique

Zoom Commentaires des textes

L'expérience montre que ce sont souvent les mêmes thématiques qui reviennent sous une forme ou une autre dans les écrits des stagiaires. Il est donc possible de se préparer à la phase d'exploitation. Voici à titre d'exemple quelques commentaires (retravaillés après coup).

COMMENTAIRE DU TEXTE 1

Ce texte met en lumière un paradoxe intéressant à décoder : les stagiaires, comme tout enseignant, n'ont, le plus souvent, jamais vraiment quitté l'école, même durant leur formation. Ce lieu devrait donc être pour eux un terrain bien connu. Mais cette stagiaire semble avoir oublié son ancienneté dans le métier d'élève : « *Je ne pouvais qu'imaginer... Je ne savais pas ce qui m'attendait...* », écrit-elle. Cette sorte d'amnésie pédagogique mérite d'être travaillée à deux niveaux au moins :

- en faisant expliciter les souvenirs que les stagiaires ont de leur scolarité : professeurs marquants, méthodes intéressantes, bonnes ou mauvaises expériences ;
- en insistant sur le fait qu'ils changent de statut à l'occasion du stage, et qu'ils se présentent devant la classe avec tout leur bagage antérieur (leur habitus), enrichi par les acquis de la formation en cours. Cette réactivation de leur mémoire vive n'est pas un détournement inutile quand on sait que de nombreux jeunes enseignants, pour leurs premières expériences pratiques, se rabattent facilement sur ce qu'ils ont eux-mêmes vécu en tant qu'élève.

COMMENTAIRE DU TEXTE 2

La métaphore utilisée ici met en évidence deux aspects du métier : l'équilibre entre la nécessaire planification et l'inévitable improvisation d'une part, la séduction d'autre part. En référence aux travaux de Philippe Perrenoud, il est possible, au départ de ce texte, d'amener les étudiants à :

- distinguer les variétés d'imprévus en situation de classe et comprendre les mécanismes de traitement de telle ou telle catégorie d'imprévus (relatifs ou radicaux),
- questionner le fonctionnement de la séduction en classe. Faut-il toujours « appâter » le client, le manipuler, se travestir ? Quelles sont les limites à ne pas franchir ? Mais aussi quelle place réserver au désir de l'autre ?

Notons à cet égard que le stagiaire pressent bien ce dernier aspect lorsqu'il écrit : « *... On s'en tient à ce qu'on avait prévu de telle manière qu'on ne tient pas compte de ce qu'elle voudrait faire...* »

COMMENTAIRE DES TEXTES 3 ET 4

La peur est un thème récurrent dans les métaphores produites par les étudiants. Philippe Meirieu note bien que personne n'échappe à cette radicalité du commencement : « *Si on pouvait apprendre à commencer, il faudrait commencer à apprendre à commencer, et il faut bien, à un moment, commencer sans antériorité* ». Exprimer ses peurs permet déjà de se libérer, de tenter une première rationalisation, de retrouver un certain équilibre et de somatiser un peu moins. L'auteur du texte 4 évoque des peurs de l'enfance. Mais aujourd'hui cette étudiante ne peut plus compter sur des stratégies du passé (pleurs), elle doit se sentir en sécurité grâce à un travail sur elle-même, à la gestion de son stress.

COMMENTAIRE DES TEXTES 5 ET 6

Les deux métaphores « combattives » exploitées permettent d'entrer dans la stratégie pédagogique. Quelques questions peuvent amorcer une réflexion qui sera reprise au retour du stage :

- Les élèves ou les formateurs doivent-ils être nécessairement perçus comme des adversaires et non comme des partenaires ?
- Le savoir est-il une arme pour s'imposer ?
- La relation pédagogique induit-elle un gagnant et un perdant ? Un dominant et un dominé ?
- La logique de l'apprentissage est-elle celle du dressage ?
- Comment gérer la diversité des groupes ? L'auteur du texte 5 évoque la notion d'équipe, de bloc homogène, tandis que celui du texte 6 souligne la difficulté de coordonner les lions (groupe hétérogène ?).

Le recours à la notion de triangle pédagogique s'avère efficace dans ce cas-ci. En effet, c'est un modèle de compréhension de la situation pédagogique permettant de bien structurer le terrain et de délimiter les différents rôles possibles des acteurs (professeur-élève-savoir).

Textes de stagiaires

Consigne : Avant votre départ en stage, indiquez, dans un texte libre, à quelle autre expérience réelle ou fictive vous pourriez comparer celui-ci (vingt minutes de rédaction, quinze lignes maximum).

TEXTE 1

« Ce premier stage actif me fait penser à la toute première fois où je suis partie en vacances en Italie, dans la ferme familiale. Je ne savais pas si le pays de mes ancêtres me charmerait et si je m'y sentirais "chez moi". Je ne pouvais qu'imaginer ce pays, ce village, cette maison. Mais je ne savais pas ce qui m'y attendait. J'avais très peur. Arrivée à Coltura, je suis tombée amoureuse des montagnes, du ciel bleu, des vignes, des fêtes, de la musique et des gens.

Tout comme pour ce voyage, je ne peux qu'imaginer ce qui m'attend. Une chose est certaine : quelle que soit l'issue de mon stage, tout comme ce voyage en Italie, cet événement changera ma vie. »

TEXTE 2

« La première fois qu'on sort avec une fille, on se fait un plan monstre. Tout est prévu jusqu'au moindre détail, et pourtant, quand l'heure arrive, on a les jambes en morceaux et l'estomac complètement retourné... Puis quand elle est enfin là, soit on oublie tout, soit on se tient à ce qu'on avait prévu de telle manière qu'on ne tient pas compte de ce qu'elle voudrait faire et on prie pour ne pas rencontrer d'imprévus. Et comme rien ne se passe comme on le voudrait, on tombe à court de temps, on brule les étapes. Et pour en revenir aux stages, on donne mal le cours et les élèves n'écoutent pas. »

TEXTE 3

« Je compare ce stage à un saut en parachute. On atterrit dans une classe où on ne connaît personne. Ni les noms ni les capacités des élèves. Et on doit directement enchaîner en donnant cours dans cet univers inconnu. Pour moi, c'est vraiment l'impression d'être parachutée. C'est très impressionnant. La peur de l'inconnu ne me rassure guère. Comment vais-je m'y prendre ? Est-ce que ma méthode sera bonne ? Oui, je suis stressée, mais ça ira comme ça ira. De toute façon, c'est en faisant des erreurs qu'on apprend. »

TEXTE 4

« Je compare ce stage à mon entrée à "l'école gardienne". J'étais sur les genoux de ma maman et je hurlais, car je ne voulais pas qu'elle s'en aille. Je regardais autour de moi et d'autres enfants jouaient ou rigolaient. Mais le plus rassurant était de voir une autre petite fille qui avait la même réaction que moi. Plus elle hurlait et plus je hurlais et inversement.

Je voudrais pouvoir revivre la même chose aujourd'hui, c'est-à-dire me sentir soutenue et en sécurité tout en pouvant dire ce que je ressens ou "exploser" pour faire sortir toute cette tension. »

TEXTE 5

« Ce stage est comparable au premier match d'un joueur de foot. Il suffit d'imaginer un jeune joueur qui pendant des mois s'est entraîné dur pour, enfin, le jour venu, être prêt à rentrer sur le terrain et disputer son premier match officiel. Je suis ce jeune joueur avec mon savoir, mes expériences antérieures, les cours de didactique... L'équipe adverse, ce sont les élèves de la classe avec les questions qu'ils me poseront et les leçons que je leur donnerai. L'arbitre, c'est le maître de stage ou le professeur de la haute école.

Le match dure cinquante minutes, le temps d'une leçon. Je dois le gagner. »

TEXTE 6

« Je compare ce stage à l'arrivée d'un dompteur qui entre dans la cage aux lions pour leur apprendre un tour. Le dompteur doit arriver à coordonner ses lions pour faire l'exercice, il va les faire répéter jusqu'à l'obtention du résultat final. Le professeur doit aussi arriver à faire comprendre la matière aux élèves, même s'il doit répéter plusieurs fois afin que tous les élèves comprennent la matière et qu'ils réalisent les exercices voulus. »

Comment rater une formation ?

Christine Vallin. Un regard drôle et quelque peu désabusé qui sonnera très certainement pour beaucoup comme du vécu.

Il arrive qu'une formation soit commandée par un établissement. Et même parfois pas sous l'impulsion du chef, mais bien par des enseignants, volontaires. Si, si... Il est même prévu de fermer l'établissement pour l'occasion, voyez la solennité de la chose. Les enseignants qui n'ont pas cours ce jour-là viendront quand même. Enfin presque tous. Alors forcément vous êtes attendu là-bas comme le Messie en chasuble blanche. On va réclamer de vous tous les secrets pour contrer la violence, travailler efficacement en équipe ou gérer l'hétérogénéité. Une paille, quoi. Alors pour être très au fait des désirs les plus cachés de ces personnels, vous vous rendez sur les lieux et organisez une rencontre préparatoire à la grand'messe. Vous faites sortir de leur classe pendant deux heures des enseignants porte-paroles du groupe qui se seront au préalable concertés sur leurs besoins. Vous écoutez religieusement leur exposé avec moult hochements de tête et force signes de ralliement et d'expertise. Vous prenez des notes. Vous demandez des compléments d'information.

Et puis le jour de la formation, vous venez avec ce que vous aviez prévu de faire de toute manière, vu que vous faites toujours ça comme ça...

LA DISPOSITION

Mettez les stagiaires autour de petites tables rondes, comme dans un thé dansant. L'ambiance de la réunion s'en trouvera considérablement améliorée. L'amélioration se sent d'ailleurs dès les trois premières minutes. Les stagiaires, immédiatement à l'aise, ne tardent pas à se raconter leur weekend, la température du lieu qui glace les esprits et le petit vin blanc qu'ils ont dégotté chez un vigneron du coin. Certains en profitent pour avancer leurs préparations de cours pour le lendemain sur leur portable (ils sont forts, on dirait pourtant bien qu'ils prennent le compte rendu de votre passionnant exposé). D'autres, moins polis, envoient des SMS, et répondent à leur courrier. Sans doute encore insatisfait par le niveau sonore, vous pourrez y apporter votre contribution : il convient pour cela de parler très très près et très très fort aux personnes qui posent des questions. Et hop ! Discussion en toute intimité au milieu de l'assemblée qui se met à bourdonner, puis vrombir, avant de s'esclaffer. Lorsque vous finissez par ne plus entendre votre interlocutrice, pourtant à deux mètres de vous, levez-vous d'un bond, tapez dans vos mains d'un air courroucé en disant « Allons allons ! ».

LE MATÉRIEL

De quoi ne pourrait se passer aujourd'hui un formateur, sauf à risquer de ressembler au dernier des Mohicans ? D'un vidéoprojecteur, bien sûr. Mais d'un vidéoprojecteur... qui marche. Le vôtre, pour le moment, envoie tour à tour sur l'écran, dans une image tordue à souhait, soit la marque de l'appareil, soit une lumière blanche qui ressemble de plus en plus à celle que l'on aperçoit au bout du tunnel, paraît-il, dans les expériences de mort imminente... L'assemblée, patiente, attendra que se succèdent au chevet du malade des spécialistes élaborant divers diagnostics. À leur maximum d'acuité et un peu tremblants, vu qu'ils en sont à leur cinquième café, après une demi-heure les stagiaires accueillent avec un « Ah ! » enthousiaste l'apparition du titre de la formation de la journée. On va pouvoir commencer !

LE TOUR DE TABLE

Très important le tour de table, pour que chaque stagiaire se sente reconnu, entendu dans son identité et ses désirs de stagiaire et de personne tout à la fois. Alors, ne pas lésiner sur votre capacité naturelle d'écoute attentive et ne pas chercher à économiser le temps, d'ailleurs vous savez que vous avez une deuxième journée prévue, alors pourquoi compter ? Que chacun donc se répande, présente ses souhaits les plus secrets et ses attentes les plus folles vis-à-vis de cette formation, puisque vous annoncez que vous allez en tenir compte et modifier le contenu prévu pour la journée ! Et vous pouvez escompter, pour ne pas compter, sur l'individu, la perle pas si rare : chaque groupe a toujours son bavard, un seul dans le meilleur des cas, empli d'aise de trouver le jour de la formation un public conquis puisque captif. Et l'heureux éloquent de se répandre et se répandre en anecdotes et souvenirs, en révoltes et projets et avis brillants et tranchés... Et vous d'écouter, assis sur une table, encourageant le déluge verbal par vos ponctuations vocales et expressions faciales. Il est important de le laisser aller jusqu'au bout de son discours, sans jamais chercher à l'interrompre. Dites-vous qu'il faudra bien qu'il s'arrête un jour pour aller faire pipi...

LE FAMEUX POWERPOINT

Dument équipé d'un vidéoprojecteur, vous n'avez pu faire l'économie du fameux *PowerPoint*. Mais vous adorez réaliser les *PowerPoint*. Avant, vous étiez à la pointe du progrès avec vos docu-



3. Expérimenter des dispositifs

ments que personne n'utilisait : celui sur le triangle pédagogique, et puis le blason ou la bicyclette. On est innovant ou on ne l'est pas ! Alors, le fameux *PowerPoint*, vous y avez mis toute votre inventivité, votre cœur et une partie de vos nuits. Il ne va pas passer inaperçu et vous n'allez pas le brader, le fameux *PowerPoint* ! Vous commentez les difficultés, les joies et les erreurs qui ont semé le parcours de sa conception. Puis vous lisez lentement ce que tout le monde a sous les yeux, page par page, en relevant de façon anodine vos transitions d'une page à une autre, et que je te fais un fondu, et que je te rajoute une spirale suivie d'un dégradé. Du grand art.

Comment ? Ah bon, tout le monde l'avait déjà vu, le fameux *PowerPoint* ? Vous l'aviez envoyé par mail...

SAVOIR TERMINER

Une dame est venue vous voir à la pause café de l'après-midi : elle doit absolument partir plus tôt pour aller récupérer son petit dernier. Dans

son sillage se sont engouffrés ceux qui ont un train qui n'attend pas, puis le gars qui doit aller chercher sa grand-mère à la maison de retraite et puis, finalement, celui qui doit se sauver prématurément pour faire... rien du tout, mais qui doit se sauver. Il vous reste donc un quart d'heure pour transmettre ces contenus religieux que votre assemblée était venue chercher. Entamez alors un flot continu de paroles dans un silence atone, discours que tout le monde est trop écrasé de lassitude pour chercher encore à comprendre. Distribuez surtout les quatorze kilos de papiers indispensables que vous aviez transportés dans un Caddie ridicule en tissu écossais. Documents précieux que personne ne lira jamais.

Vous terminerez devant trois personnes compatissantes, il faut le savoir. Ce sera le moment de parler du programme de la deuxième journée. Ah oui, enfin, c'est pas sûr qu'elle ait lieu...

CHRISTINE VALLIN

Professeure en éducation musicale et français

Les ateliers du CRAP : des groupes de parole

Chantal Picarda. Au début des années 2000, le CRAP a produit un fascicule composé de témoignages et de réflexion sur l'animation des ateliers des rencontres d'été qu'il organise chaque année. Nous en avons recueilli deux qui nous semblent encore pertinents.

Un atelier du CRAP, ce n'est pas un groupe de production, au sens où des thèses s'y construiraient ou s'y reformuleraient par un débat d'idées.

DIRE AU PLUS VRAI

Son enjeu n'est pas qu'une position l'emporte. L'objectif des participants n'est pas de faire valoir des arguments, de réfuter, de riposter. On ne

réplique pas à un propos ; on demande, au plus, des éclaircissements, des précisions. On peut aussi réagir par un propos personnel qui fait écho.

Le degré de généralisation et de théorisation reste faible : l'essentiel est bien que l'on réfléchisse à ce qu'on vit, et qu'on l'exprime de façon compréhensible par autrui. Mais on est attentif avant tout à dire ce qu'on a ressenti, en restant en prise sur la singularité de son aventure per-

Outil Quelques observations communes sur les pratiques d'animation

Quand j'anime, en privé, un atelier d'écriture à Lyon, je suis fonctionnellement investi d'autorité. J'impose des « contraintes », sans que personne ne proteste. C'est le jeu. On admet de le jouer. L'atelier se termine, mon autorité avec : je me soumetts aux critiques, j'écoute les suggestions. Le groupe devient un moment, en ce moment, l'évaluateur de ma compétence. C'est le jeu, là encore. Et un bon éclairage de ce qu'est l'autorité.

Quand j'anime un atelier dans les milieux éducatifs. Rien que des pros ! Ils se prêtent au jeu avec bonhomie, ou ils le contestent d'emblée si ma tête ne leur revient pas. Ils vont passer la semaine à jauger mes dispositifs. Comme une femme élégante doit changer de toilette trois fois par jour, l'animateur doit les faire défiler, les dispositifs, et il a intérêt à les varier. On est entre « pro », on connaît la boutique. Comme l'animateur doit éviter de se faire flinguer, il fait les pieds au mur, c'est pile-poil, minuté, et de l'audiovisuel et des transparents et des photocopies en trichromie ! Et puis il en fait des tonnes dans la gentillesse, pour faire croire qu'on est entre chics copains. Oh ! Ça peut marcher. Mais dans les couloirs, hallucination ou perception superfine ? Il croit entendre : « Pas terribles, ses dispositifs. Il fait du Gease, mais il n'a pas compris comment ça marche ».

Il y a au moins deux alternatives dans l'animation d'un groupe.

La première très classique : le groupe est-il un lieu de sociabilité et d'échanges relationnels, ou bien un instrument de construction d'une réflexion commune ? C'est pas pareil. On essaie toujours de faire les deux : comme le gars qui boit son café en gardant la cigarette au bec.

La deuxième assez typique aussi. Les deux animateurs ont bossé, ils ont lu des trucs, ils arrivent avec des photocopies, des tableaux, des bouquins. Donc : du savoir à communiquer.

Les douze ou quinze participants sont là, tout contents d'être ensemble : chouette ! Plein de gens passionnants et divers, on va pouvoir discuter ! Donc : une réflexion à construire, là, sur place.

Les animateurs se disent : pour qu'ils discutent valablement, ce serait bien qu'ils aient ces informations (que nous ignorions il y a quinze jours), qu'ils lisent au moins les photocopies que nous avons apportés. Sinon, ça va causer façon café du Commerce, avec trois-quatre souvenirs d'articles du *Monde*. Et donc : discuter ? Euh, ça serait bien, mais après, car ... on n'a pas le temps.

Quand donc, après ? On pourra discuter quand on sera partis, c'est ça ? Disent les participants pas contents et déçus.

Comment faire alors sinon tenter d'allier les deux ?

PHILIPPE LECARME



3. Expérimenter des dispositifs

sonnelle. Les explications plus générales et les références à des théories sont simplement esquissées, et non débattues.

Chaque intervenant essaie de dire au plus vrai : il n'y a pas l'enjeu du prestige de la parole organisée et à visée théorique ni l'implicite d'une image exemplaire (séduire, sauver la face) ; le groupe de parole reçoit les doutes, l'aveu de contradictions, de mauvaises pensées, d'erreurs et d'échecs, de douleurs. On devrait dire plutôt : groupe d'écoute. Écouter pour saisir ce que perçoit autrui, ce qu'il cherche à exprimer de sa singularité

PAS DE CAPTATION DU POUVOIR

On sait bien que n'importe quel groupe, pédagogique, psy, politique ou culturel fonctionne au moins à trois niveaux : rapports de pouvoir, échanges affectifs, circulation de données et d'idées. Le groupe de parole est très vigilant à l'égard du pouvoir, puisque chacun sent bien que tout se bloquerait si l'échange cessait d'être égalitaire. Naturellement, le pouvoir reste en jeu ; mais il n'est plus donné par les prestiges d'institution, les distinctions de la culture légitime et les savoirs en psychologie ou en éducation. Ce qui valorise dans ce type de groupe, c'est la capacité à écouter et à s'impliquer. À donner le sentiment que l'on dit au plus vrai. Et cette capacité est en chacun. Il y a bien toujours séduction,

mais sans captation du pouvoir. Le risque négatif pour chaque participant n'est pas d'être dominé ou manipulé, mais de ne pas parvenir à écouter autrui ou à ne pas s'impliquer, dans la parole ou dans le silence attentif.

Balayons deux clichés : l'échange affectif dans ce type de groupe n'a rien de fusionnel, puisque chacun tend à affirmer à la fois son universalité et sa singularité ; l'atmosphère est tout ensemble tendre et rude. Quant à l'échange intellectuel, il reste central ; car le projet de fond est d'y voir plus clair. En soi, dans le parcours d'autrui, dans ce que l'on découvre de commun avec lui.

D'OÙ L'ON PARLE

Il ne s'agit pas de juxtaposer des monologues. C'est pour autrui qu'on parle, mais sans sacrifier de cette part de vérité que l'on décèle dans sa propre vie ; sans la tronquer, ou la reformuler de façon convenue pour la rendre plus recevable. Cette parole est donc souvent hésitante, inachevée, chargée de nuances et de retouches. La bonne vieille apostrophe : « De quel lieu parles-tu ? » pose une sacrée bonne question. En groupe de parole, on ne se définit pas comme le vecteur de la pensée juste, mais comme quelqu'un qui cite ses sources (les vraies !) et relativise son propos.

CHANTAL PICARDA

Le jeu des planètes

Yannick Mével. Un jeu pour permettre aux stagiaires de décrire la dynamique de leur groupe classe.

Le jeu consiste à dessiner le « système planétaire » de sa classe pour en comprendre et expliquer son fonctionnement. Chaque planète est caractérisée par ses « habitants ». Une planète peut être accueillante, hostile, aride, fertile, belliqueuse, pacifique, vivante, inerte, géante, minuscule, chaude, froide, surpeuplée, déserte, proche, éloignée, fermée, ouverte, isolée ou en amas, conquérante ou conquise, dominante ou dominée, centrale ou périphérique, bleue, rouge ou de toute autre couleur, brillante ou terne, connue ou inconnue...

Elle peut tourner autour du soleil ou être satellite d'une autre planète, elle peut subir différentes forces de gravitation, elle peut être fortement connectée ou pas du tout avec le système dont elle fait partie, elle peut être inclinée sur son axe, elle peut être constituée de gaz, d'eau, de matière solide, elle peut se désagréger, exploser, être en expansion, une planète peut avoir une face cachée...

LA RÈGLE DU JEU POUR SUIVRE LA MÉTAPHORE

1- Premier travail binôme (deux fois quinze minutes)

- A décrit sa classe à B (choisir une classe « hétérogène » c'est facile, elles le sont toutes !)

- A et B fabriquent le système planétaire de la classe :
- regrouper les élèves en planètes (maximum huit planètes, minimum cinq planètes) ;
- placer les planètes sur une feuille A3 ;
- nommer chaque planète en fonction des caractéristiques de ses habitants ;
- se placer dans ce système (sur un vaisseau spatial, sur un soleil, sur une planète, un astéroïde, une comète... ou autre chose) ;
- nommer son système planétaire.
- Faire le même travail pour une classe de B.

2- Quand les deux systèmes sont réalisés, chacun s'empare du sien pour le décrire (vingt minutes)

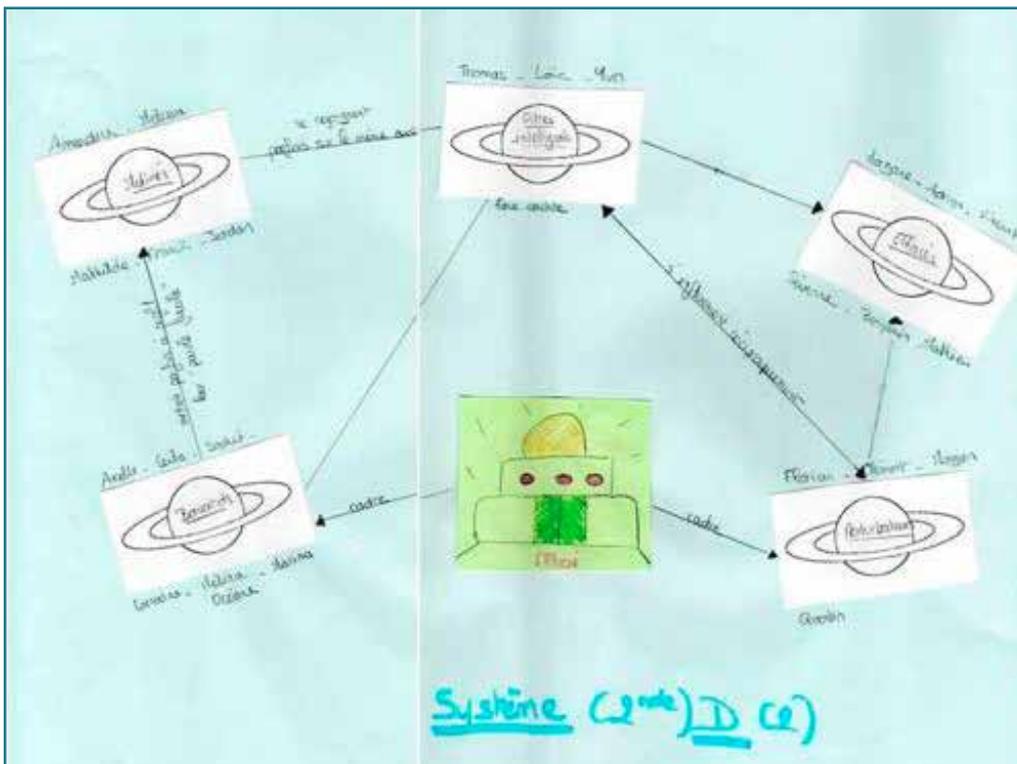
- Sur une feuille A4, décrire son système : « Voilà comment je vois ma classe et ma place dans ma classe... » (description-explication de sa représentation en explicitant les métaphores)

3- Afficher le tout au mur (dix minutes)

- Attention, dans l'univers, son système doit se trouver dans une galaxie de systèmes proches : observer les systèmes déjà affichés et situer le sien

AVERTISSEMENT

Article paru dans le n°481 des *Cahiers pédagogiques*, mai 2010





3. Expérimenter des dispositifs

- Quand c'est fini, observer l'univers créé par le groupe.

4- Constitution de groupes (trois ou quatre binômes séparés) et réalisation de commentaires selon les missions.

Restitution orale (toutes les missions ne sont pas forcément réalisées).

- Quels sont les différents principes de constitution de planètes observables dans cet univers ? Qu'est-ce qui fait qu'une planète peut sembler « aride » ou « fertile » ? Comment faire évoluer une planète aride en planète fertile ? Prendre des exemples.
- Identifier et nommer les différentes galaxies (une galaxie est un regroupement de systèmes classes qui se ressemblent) et expliquer son choix. Dire dans quelle galaxie on préfère se rendre (en tant que prof bien entendu). Pourquoi ? Choisir un système dans la galaxie et dresser la liste des éléments d'équipement dont a besoin celui qui va se rendre dans ce système classe.
- Choisir le système classe qui semble le plus commun aux membres du groupe (qui res-

semble le plus aux siennes). Dresser la liste des éléments d'équipement dont a besoin celui qui va se rendre dans ce système classe. Dans ce système, choisir la planète la plus « aride » et dresser son plan de conquête.

- Choisir un système classe qui semble particulièrement chaotique et dresser son plan de conquête et de réorganisation de ce système.
- Dans l'ensemble de l'univers, observer et décrire les différentes positions des profs (quels mots, quelles métaphores) ; choisir les deux systèmes où cette position paraît particulièrement efficace pour la maîtrise de l'ensemble et expliquer son choix ; choisir les deux systèmes où cette position paraît particulièrement périlleuse et expliquer son choix.
- Dans l'ensemble de l'univers, regrouper toutes les planètes qui paraissent hors de contrôle, faire un relevé de leurs points communs et des spécificités ; proposer quelques pistes de stratégie de prise de contrôle de ce type de planète.

YANNICK MÉVEL

Formateur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

Zoom Élodie, PLC2 d'anglais en collège

Ma classe est un système de cinq planètes : les motivés, les effacés, les bavards, les perturbateurs et les pitres intelligents.

Je me considère comme un vaisseau spatial, en mouvement, venant d'ailleurs, mes élèves se demandent souvent ce que je peux bien vouloir leur dire et quelle langue je parle.

Je grave le plus souvent entre les planètes des perturbateurs, des pitres et des bavards.

Je m'attache à faire participer les motivés avec modération de manière à ne pas trop délaissier les effacés.

Sur la planète des effacés, certains habitants sont mentalement en orbite dans un autre système, d'autres ont toutes les capacités pour participer, mais s'y refusent, car le cours leur semble trop facile ou alors ils sont tout simplement paresseux. Et d'autres encore sont

juste timides et réagissent assez bien aux sollicitations, encore faut-il les y contraindre pour certains.

Les habitants de la planète « pitres intelligents » et « perturbateurs » gravitent souvent ensemble à l'intérieur du système et s'attirent. La partie « intelligente » des « pitres » est la face cachée de la planète. Les pitres pouvaient être parmi les perturbateurs, mais après avoir exploré cette planète, il s'avère que ses habitants ont beaucoup de capacités et que leurs notes dépassent ce qu'on attendait d'eux, vu leur comportement, et que surtout, ces (très) bonnes notes se maintiennent.

Les bavards mettent parfois à profit leur propos pour faire avancer le cours, encore faut-il les y amener. Les bavards vont plus souvent poser des questions pertinentes spontanément.

4. Des situations pour le travail en classe

La mise en situation dans une animation pédagogique

Élodie Foussard. La mise en situation dans une animation pédagogique n'est pas sans poser un certain nombre de questions quant à sa forme, sa place et son rôle. L'auteure décrit deux activités : le roller en EPS et la découverte de notions scientifiques à partir de la littérature.

En tant que conseillère pédagogique du premier degré, je me suis posé beaucoup de questions la première fois que lorsque je me suis retrouvée dans la position de construire une animation pédagogique. D'abord sur mes compétences, puis sur mes connaissances et sur mes capacités à former des professionnels. Ne sachant pas comment la commencer, quoi dire, je me retrouvais dans la position, inconfortable, du débutant.

La première difficulté réside dans la définition de l'objectif de l'animation. Cela ne peut s'envisager sans avoir préalablement évalué les connaissances, les compétences, les attentes des participants. Le formateur définit l'objectif de formation à partir de sa connaissance du groupe ou bien des informations données par le commanditaire de la formation. Sans objectif de formation clair, il n'y a pas de contrat didactique possible avec le groupe. Et donc pas de formation possible.

Il reste ensuite l'animation à construire ! Et l'on voit se profiler la deuxième difficulté : trouver le juste équilibre entre les moments d'écoute (apport théorique, cadrage institutionnel) et les moments de parole ou d'action et de réflexion (mise en situation, construction et élaboration).

Le risque majeur, pour un formateur, consiste à mettre en avant la partie théorique pour se protéger de questions qui le mettraient en difficulté.

Faire exister le groupe par la parole, l'action et la réflexion permet à ses membres de s'exprimer, d'analyser, de construire et de réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques.

La question de la mise en situation s'est posée pour moi dans les disciplines académiques, où faire dans les mêmes conditions que les élèves demanderait un niveau d'expertise extrêmement élevé pour le formateur ou bien un oubli momentané des enseignants. Néanmoins, la mise en situation dans les disciplines motrices se pose tout autant. Qu'est-ce qui oblige les formateurs à mettre en place de véritables séances de découverte de l'activité physique et sportive (APS) ? L'EPS doit-elle se vivre pour pouvoir être enseignée ? Y a-t-il un lien entre le niveau de compétences des enseignants et l'importance de la mise en situation ? En y regardant de plus près, les disciplines où la mise en situation est la plus évidente sont l'EPS, les langues vivantes et l'informatique. Ce sont les disciplines où l'on est le plus facilement confronté aux difficultés des élèves à travers celles que l'on rencontre soi-



4. Des situations pour le travail en classe

même. Il est donc plus facile et plus évident de chercher à construire des situations de remédiation, des ateliers, des démarches qui permettront aux élèves de mieux apprendre ce que l'on a soi-même eu du mal à comprendre ou à faire.

Si la mise en activité doit permettre aux enseignants cette prise de conscience, il semble alors évident que la mise en situation doit plus facilement se mettre en place au début de la formation. En la plaçant en fin de formation, le formateur déstabilise les enseignants pour mieux appuyer son propos.

MISE EN PLACE DE L'ACTIVITÉ « ROLLER » AU CYCLE 3

Cette animation a été proposée à des enseignants volontaires de cycle 3. Il s'agissait de présenter et de construire une réflexion sur cette APS, afin qu'elle puisse être proposée dans les classes. Elle s'est déroulée en deux fois trois heures. Le groupe d'enseignants était très hétérogène quant à la pratique de cette activité : certains n'étaient pratiquement jamais montés sur des patins, alors que d'autres avaient un très bon niveau, et même une pratique en club.

Trois objectifs pour la première séance : définir les compétences liées à cette APS, proposer un certain nombre de jeux pouvant être utilisés pour la pratique de cette activité, poser les règles de sécurité quant aux matériels nécessaires et aux conduites à éviter. Ainsi, les enseignants pouvaient commencer à construire des ateliers pour leurs élèves.

Cette animation s'est déroulée en trois temps.

- Le premier temps, qui correspond à la découverte de cette APS, proposait des jeux d'échauffement ou de retour au calme qui pouvaient être faits avec une classe et qui ne présentaient pas de danger pour les élèves (pas de jeu de chat, par exemple !).
- Le deuxième temps visait à dégager les compétences motrices liées à cette activité à travers la présentation d'ateliers.
- Le troisième temps engageait les enseignants dans la construction d'autres ateliers sur les mêmes compétences motrices. Ils avaient à leur disposition toutes sortes de matériel (plots, cordes, cerceaux, poteaux, tapis, bancs, boîtes de différentes grandeurs, balles, ballons, foulards, sacs de sable, clochettes, craies...) et devaient proposer un atelier aux autres membres du groupe.

L'objectif de la seconde animation pédagogique était de construire des ateliers de remédiation au regard des difficultés majoritairement rencontrées par les élèves, et de les présenter aux autres membres du groupe. Ce qui, à la fin de la formation, mettait à disposition un dossier complet sur l'APS « roller ».

Cette formation étant liée à des compétences physiques, la mise en situation relativement évidente ne nécessitait pas beaucoup d'adaptation quant aux propositions qui sont faites pour les

élèves. En effet, il n'est pas rare, en cycle 3, d'avoir des élèves dont les compétences motrices dépassent largement celles de l'enseignant. Il ne viendrait d'ailleurs pas à l'idée de ceux-ci de s'en offusquer, surtout lorsqu'on propose des activités relativement « jeunes » comme le roller. La présentation se fait naturellement en pratiquant l'activité et en permettant aux enseignants de vivre une situation proche de ce que les élèves vont pouvoir expérimenter.

Je dirai que la difficulté pour les enseignants réside très certainement dans le décalage qui pourrait exister entre la capacité de prise de risque d'un adulte et celle d'un enfant de cycle 3, surtout si celui-ci a confiance dans son enseignant et sait qu'il évolue dans un univers sûr.

L'objectif était donc de faire vivre des situations sûres qui montreraient la faisabilité de l'APS, puis d'aller au-delà d'une pratique conviviale et de permettre aux enseignants de réutiliser les éléments vécus en animation, pour les élèves.

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET LES SCIENCES

Cette animation, proposée au sein d'un parcours de quatre demi-journées de formation sur la démarche en sciences, regroupait des enseignants des trois cycles d'une même circonscription. Il s'agissait de proposer aux enseignants une entrée par la littérature de jeunesse et de travailler la coordination entre ces deux grands domaines.

À partir de l'album *Un tout petit coup de main* d'Ann Tompert, nous avons travaillé sur le lien qui pouvait exister entre la réalité littéraire et la réalité scientifique.

Après avoir pris connaissance de l'album, les enseignants ont modélisé et schématisé l'objet technique présenté dans l'œuvre, c'est-à-dire « le tapecul » et par extension les leviers. Ensuite, ils ont classé différents outils relevant du principe de levier (pince, pied-de-biche, brouette, canne à pêche...) afin de définir les trois catégories de leviers qui existent en fonction de la place du pivot par rapport à la place de la charge et à celle où est exercée la force. Enfin, dans un troisième temps, les enseignants étaient invités à étudier d'autres albums, à définir les objectifs scientifiques qui pouvaient être abordés et la question qui permettrait de déclencher la réflexion scientifique des élèves.

L'objectif de cette animation était de réfléchir au lien qui peut être fait entre littérature et sciences, sans nécessairement déboucher sur une mise en situation au même niveau que celle qui serait proposée plus tard aux élèves. D'autant plus que les enseignants étaient issus des trois cycles de l'école primaire. J'ai donc fait le choix de pousser la réflexion scientifique un peu plus loin, afin de montrer comment une problématique issue d'un album de littérature de jeunesse pouvait donner l'occasion de construire des compétences et des connaissances scientifiques.

Retrouver les trois catégories de levier exigeait de la part des participants d'avoir pris en considération la position des différents éléments consti-

tutifs du levier et de modéliser chaque objet à classer. Dans la classe et lors de l'animation, le choix des objets à classer implique de réguler le niveau de difficulté de conceptualisation et de prendre conscience des éléments permettant la compréhension du phénomène scientifique.

CONSTRUIRE UNE SITUATION PÉDAGOGIQUE RÉFLÉCHIE

Ces deux animations, bien que très différentes de par leurs champs disciplinaires, sont en réalité assez semblables quant à l'objectif poursuivi. Elles cherchent toutes les deux à proposer aux enseignants des situations pour construire une pratique pédagogique réfléchie. La difficulté réside, il me semble, dans la forme de la mise en situation qui ne pourra pas seulement se résumer à la proposition de la pratique telle qu'elle sera mise en place en classe. Il s'agit alors de trouver un biais qui favorisera la mise en perspective de l'enjeu de formation, la construction de nouvelles habiletés et le transfert à la pratique

pédagogique.

En progressant dans mon métier de formatrice, je me pose davantage de questions sur le déroulement d'une animation, et j'en viens à interroger le rôle de ce moment qui est pourtant, au dire des participants, très important. Cette mise en situation permet de rentrer en contact avec les participants, elle dédramatise la relation avec la discipline, avec le formateur et avec le groupe. Elle recontextualise la discipline ou la pratique pédagogique. Cependant, elle n'est pas indispensable, le groupe peut très bien être déjà constitué et opérationnel. Le formateur connaît peut-être le groupe.

Si une animation pédagogique peut se construire autour de la théorie et de réflexions des enseignants, la mise en situation, la manipulation, pas toujours indispensables, n'en sont pas moins des éléments favorisant l'appropriation.

ÉLODIE FOUSSARD

Conseillère pédagogique de circonscription

Dilemmes professionnels ou conflits de temporalités

Yannick Mével. Quand l'enseignant est amené dans l'urgence à modifier quelque chose à sa préparation... pas forcément de grandes choses d'ailleurs, il se passe dans ces instants-là quelque chose de l'ordre du « choix stratégique en situation de stress ».

Le dispositif décrit ci-dessous se déroule en plusieurs phases assez courtes durant lesquelles les stagiaires sont amenés à travailler sur la base de récits.

Phase 1 : La mise en place

Des groupes de six à neuf stagiaires sont constitués. On rappelle les règles : confidentialité, non-jugement, écoute bienveillante et empathique, prise de parole en « je » et droit au joker.

Phase 2 : Préparation et choix du récit – cinq minutes

Consigne : « *Il s'agit de raconter au groupe un moment dans la classe où ça ne s'est pas vraiment passé comme j'avais prévu, il a fallu que je m'adapte... Précisons : on ne cherchera pas un moment de grande catastrophe ni un moment particulièrement pénible.* »

Tous les membres du groupe sont invités à évoquer ce type de moment en silence pendant trois minutes. Après trois minutes, le premier qui parlera sera celui qui en a le plus envie et sera donc choisi.

Phase 3 : Récit – dix minutes

Pas d'interruption jusqu'à ce que A décide que le récit est achevé et le dise par une formule claire

du type : « et voilà ».

Phase 4 : Questions pour comprendre – dix minutes maximum

On cherche à s'informer sur ce qui s'est passé, ce qu'a pensé la personne sur le moment et on évite de lui demander de se justifier, d'expliquer à postériori, de généraliser. On évite aussi les fausses questions qui proposent des interprétations ou des solutions.

Phase 5 : Analyse – vingt minutes

Tous les membres du groupe à l'exception de A (qui écoute et prend des notes sans intervenir et ne doit donc pas être interpellé) doivent alors intervenir pour déterminer d'un commun accord quels sont, dans le récit, les deux ou trois instants qui vont être retenus comme des moments où l'enseignant a été en nécessité d'adaptation et, pour chacun de ces moments, se mettre d'accord sur ce qu'ils considèrent comme le déclencheur.

Par exemple : un problème d'apprentissage avec un élève, un problème d'apprentissage avec plusieurs élèves, un problème d'apprentissage avec la classe entière, un problème de relation concernant les élèves entre eux, un problème de relation entre l'enseignant et un élève, un problème de relation entre l'enseignant et la classe.

DISPOSITIF

Trois temporalités à distinguer

Trois temporalités sont à distinguer :

Courte durée : mon action a des effets immédiats, restaurer mon autorité sur le groupe ou sur un élève, faire « avancer » la leçon, débloquer une recherche individuelle ou collective, recentrer sur l'essentiel ou relancer un nouveau problème didactique... etc.

Moyenne durée : mon action a des effets sur ce qui s'apprend dans la classe en termes de routines d'apprentissage (des façons de penser, des prérequis pour les leçons suivantes, des coutumes en matière de comportement pour les jours et les semaines à venir...).

Longue durée : mon action a des effets sur la formation des élèves (ils acquièrent des savoirs culturels sur ce que c'est que les mathématiques, la grammaire, la lecture, ils acquièrent des savoirs sur ce que c'est que la loi, le vivre ensemble, l'autorité, la démocratie...). On est du côté des valeurs.

Puis dans les mêmes conditions, le groupe identifie pour chaque instant étudié quel a été le choix de l'enseignant et émet une série d'hypothèses sur les effets (observés, attendus, probables...) du choix de l'enseignant, en différenciant nettement les effets dans la courte durée, dans la moyenne durée et dans la longue durée et en identifiant ainsi des dilemmes ou « conflits de temporalités ».

Phase 6 : Retour de l'auteur – deux à trois minutes

A prend la parole pour réagir et commenter ce qu'il a entendu. A doit pouvoir alors évaluer son action en termes d'efficacité à différents niveaux (trois durées) et peut poser au groupe la question

rituelle : « Si vous aviez été à ma place, qu'auriez-vous fait ? »

Phase 7 : Perspectives – dix minutes

Le groupe, auquel A participe cette fois autant qu'il veut, fait des propositions en cherchant en quoi elles pourraient permettre de résoudre les dilemmes ou conflits de temporalités.

Phase 8 : Rédaction individuelle (un volontaire qui peut être A) ou collective d'une fiche de compte rendu ; le récit, les instants analysés, les dilemmes ou « conflits de temporalités » identifiés et les pistes proposées.

YANNICK MÉVEL

Formateur, IUFM Nord-Pas-de-Calais



Aider : une capacité transversale à développer

Rémi Duvert. L'auteur présente une séance menée avec des groupes pluridisciplinaires de professeurs de collège et de lycée, en formation continue ou en formation initiale. Il s'agit d'une forme d'analyse de pratiques concernant l'aide au travail des élèves.

Les objectifs

- Sensibiliser les stagiaires à l'importance des « capacités transversales/méthodologiques » pour la réussite scolaire des élèves (et aussi pour leur future vie d'adulte) ;
- Amener les stagiaires à mieux cerner, dans ce domaine, les responsabilités des enseignants (concernant leurs pratiques pédagogiques, notamment) et celles des élèves (par rapport à ce qu'on nomme parfois le « métier d'élève ») ;
- Faire découvrir aux stagiaires l'étendue et la variété de ces capacités, et notamment de celles des piliers 6 et 7 du « socle commun » ;
- Amener les stagiaires à mieux comprendre les liens entre les capacités « transversales » et les capacités « disciplinaires » ;
- Fournir aux stagiaires des pistes de réflexion sur le développement, chez les élèves, de leurs capacités « méthodologiques » : pistes concernant d'une part l'évolution des pratiques professionnelles (pédagogiques) et d'autre part la mise en place de moments spécifiques, en classe, au service de ce développement.

DIFFÉRENTES PHASES

Travail en petits groupes, axé sur l'analyse de quelques situations de classe « banales » (cf. document ci-après) environ trente minutes ; le formateur circule, observe, intervient éventuel-

lement dans les discussions de groupe ;

Mise en commun environ trente minutes (variable selon le nombre de groupes, et selon ce qui est rapporté) ; un représentant de chaque groupe présente aux autres stagiaires une synthèse du travail de son groupe, puis les autres peuvent demander des précisions, et éventuellement commenter, enfin le formateur dégage petit à petit les invariants (la « double responsabilité », par exemple) ;

Synthèse élaborée par le formateur (en s'appuyant au maximum sur ce qu'ont dit les stagiaires), par exemple sous forme de « thèse », environ trente minutes ; distribution éventuelle d'une liste de capacités transversales et méthodologiques et commentaires si besoin ;

Travail en petits groupes, avec la consigne suivante : « Choisir une capacité transversale à développer chez les élèves, un niveau de classe, et élaborer un canevas de séance de classe au service du développement de cette capacité », environ quarante-cinq minutes ;

Mise en commun, environ trente minutes ; commentaires des stagiaires et du formateur, distribution éventuelle de documents apportés par le formateur (liste de pistes de travail possibles, exemple de fiche de référence à construire avec les élèves, etc.).

RÉMI DUVERT

IUFM de l'académie d'Amiens

Animer une discussion à visée philosophique en classe

Michel Tozzi. L'auteur décrit ici un dispositif de pédagogie coopérative, qui peut être mis en œuvre, « essayé » lors d'une formation avec des stagiaires enseignants de toute discipline. L'enjeu politique de cette discussion est de contribuer à l'éducation d'une « citoyenneté réflexive », dans un « espace public scolaire de discussion ». Il y adjoint une réflexion sur le fondement démocratique de ce dispositif, sur le pourquoi des rôles précis distribués aux élèves, à l'enseignant.

Les pratiques philosophiques se sont développées en France dans la cité depuis 1992 (cafés philo), et depuis 1996 dans le système scolaire, bien avant la Terminale (maternelle, école primaire, Segpa, etc.). On trouvera ci-dessous l'un des dispositifs qui se sont développés dans les classes depuis les années 2000 avec Alain Delsol, Sylvain Connac et Michel Tozzi : la « discussion à visée philosophique » (DVP).

Il s'agit d'un dispositif avec une double visée :

1. démocratique par ses règles de prise de parole, sa répartition des fonctions entre élèves, inspirées de la pédagogie institutionnelle ;
2. philosophique, par trois exigences intellectuelles sur lesquelles veille, par son type d'animation, le professeur :
 - le questionnement de l'élève et de la classe, l'autoquestionnement, qui permet de problématiser des notions (la justice est-elle juste ?) et des questions (une amitié, ça dure toujours ?), en se mettant en recherche, individuellement et collectivement ;
 - la conceptualisation, qui cherche à définir des termes-notions (qu'est-ce qu'un ami ?), notamment à partir de distinctions notionnelles (ami, copain, amoureux), pour que la parole permette une pensée précise ;
3. l'argumentation, qui implique de valider rationnellement son point de vue, quand on affirme quelque chose, et de donner des objections justifiées quand on n'est pas d'accord, en vue d'une pensée consistante, non contradictoire, qui vise à penser le réel.

Objectif : apprendre à penser par soi-même. À élaborer une pensée rationnelle et fondée sur les questions importantes posées à la condition

humaine, au contact exigeant des autres.

Méthode : la discussion réglée entre élèves sous la conduite vigilante du maître, à partir de questions que les élèves ont eux-mêmes posées et choisies de débattre (tirées d'une boîte à questions pour les élèves, ou formulées par eux après lecture et interprétation d'un album de jeunesse, d'un roman, d'un conte, d'un mythe).

Exemple de questions : qu'est-ce que grandir ? Avantages et inconvénients ? Qu'est-ce qu'un ami ? Une amitié, ça dure toujours ? Pourquoi on dit souvent ; « c'est pas juste ! » ? Quel est le sens de l'école ? Pourquoi les hommes se battent souvent entre eux ? Faut-il toujours dire la vérité ? Qu'est-ce qu'être libre ? Pourquoi certains croient en Dieu et d'autres pas ? Est-ce que je ferais le bien si j'avais le pouvoir de devenir invisible ?...

On trouvera ci-dessous un dispositif complexe, issu de pratiques de terrain approfondies par son analyse, et qui fonctionne pleinement dans sa totalité en CM1-CM2. On peut le mettre partiellement et progressivement en place, selon l'âge des enfants et l'état de sa propre pratique : cumuler toutes les fonctions en tant qu'enseignant au départ pour faire discuter les élèves, puis mettre un élève président (« chef de la parole », puis introduire un reformulateur, etc.) C'est plus facile dans le cadre d'une pédagogie coopérative.

LE DISPOSITIF

Il s'agit de mettre en place en classe une communauté de recherche (Matthew Lipman), un « intellectuel collectif », où l'enjeu de la discussion est d'avancer ensemble sur une question importante posée (rapport de sens), et non d'avoir raison (de l'autre : rapport de force) ; de chercher avec et non de lutter contre.



4. Des situations pour le travail en classe

- La parole est régie par des règles démocratiques (le droit de parler d'un seul, et chacun peut en disposer, c'est le devoir de se taire de tous les autres quand il parle) ; et la pensée est réglée par des repères philosophiques : questionner une notion ou la question, pour bien comprendre le problème ; essayer de définir les notions, pour préciser ce dont on parle ; tenter d'argumenter ce que l'on avance ou objecte, pour savoir si ce que l'on est dit est vrai. Bref, penser ce que l'on dit, sans se contenter de dire ce que l'on pense...
- L'espace structurant le réseau des relations, les élèves se mettent en cercle, car on discute avec le corps de l'autre, son visage et ses gestes ; les observateurs éventuels se mettent derrière pour ne pas interférer. Les coanimateurs (enseignant, président, reformulateur, synthétiseur) sont dans le cercle, mais à côté, devant le tableau, symbole du pouvoir. L'enseignant a à sa droite le reformulateur, qu'il gère, et à sa gauche le président, qu'il étaye éventuellement. À gauche du président, le reformulateur, dont le président gère le moment des rapports. La discussion et sa métaréflexion durent un temps précis connu d'avance. Les déterminants spatiotemporels et les fonctions responsabilisantes donnent aux élèves un cadre de discussion, sécurisant par ses repères, contenant psychique des pulsions : la parole est d'autant plus libre que le cadre est robuste.
- L'avantage d'un micro est de permettre d'entendre sans difficulté un élève qui parle, d'éviter les reformulations littérales à voix haute de l'enseignant inutiles et qui font perdre du temps, et de mettre démocratiquement les élèves à égalité de décibels.
- Avec un micro chacun m'entend, si je me lève tout le monde me voit : on peut institutionnaliser la parole 1) le président me donne la parole 2) je me lève pour signifier que c'est moi qui vais parler 3) je dis mon prénom : ma parole publique est signée, responsable, assumée, par « quelqu'un qui n'est pas quiconque » (Lacan).
- La coanimation professeur-élèves est le choix d'une responsabilité collective partagée en classe par des fonctions distinctes (enseignant-animateur, président, reformulateur, synthétiseur).
- L'enseignant est l'animateur du débat sur le fond. Il met en place le dispositif, demande des volontaires (toujours préférables à des « désignés ») pour les fonctions, installe les élèves dans leur nouvelle fonction en leur demandant de reformuler leur « métier », veille au bon déroulement de l'ensemble (il étaye une fonction qui faiblit), anime la phase métacognitive sur le débat après la discussion. Pendant la discussion, il lance les échanges, les cadre et les recadre quand on s'égaré, les relance quand on stagne, interroge à la cantonade pour mettre en recherche la classe ou nominativement pour demander à un élève une précision, un développement, une définition, une argumentation ; il reformule un point de vue d'élève, ou fait une mini synthèse ; ses reformulations ne sont jamais évaluatives, mais explicitantes, et un peu plus abstraites ; il souligne les points de vue contradictoires et amène les élèves à en discuter entre eux ; il construit du sens et de la progression dans le débat collectif, en faisant le lien entre les interventions et le sujet (pour éviter les dérives, recentrer), et entre le contenu des différentes interventions (pointage des questions, éléments de définition, thèses qui émergent, arguments contradictoires, niveaux ou registres de la discussion...) ; il encourage à parler, valorise ce qui est dit (l'élève est considéré comme « interlocuteur valable », J. Lévine), établit un climat de sécurité et de confiance par le non-jugement, demande de l'entraide entre élèves en cas de difficulté de l'un d'entre eux ; il ne dit pas son propre point de vue pour ne pas influencer les échanges et libérer la parole de chacun. Il est le seul à ne pas demander la parole au président pour ne rater aucune occasion (kairos) philosophique, et fonctionne en synergie avec lui.
- L'élève président répartit la parole selon des règles : donner la parole à ceux qui lèvent la main par ordre d'inscription, avec priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés ou se sont moins exprimés que d'autres ; il tend au bout d'un moment la perche aux muets, mais ceux-ci ont le droit de se taire (ce qui paradoxalement favorise leur participation...) ; il gère la forme de la communication, régule les processus socioaffectifs (il peut exclure après avertissement un « gêneur ») ; il ne participe pas à la discussion, pour être tout attentif à la forme, et ne pas profiter de son pouvoir : celui-ci est de donner non arbitrairement le pouvoir de la parole à d'autres ; il peut à la fin faire un tour de table des « muets », et des coanimateurs ; il ouvre et ferme la séance selon le temps convenu préalablement avec l'enseignant ; de même, il gère le reformulateur en lui donnant la parole à + x minutes.
- L'élève reformulateur, à la demande de l'enseignant, redit ce qui vient d'être dit par un camarade : il apprend à écouter, à comprendre ce qu'il a entendu, à le redire comme s'il était un autre. Il ne participe pas à la discussion, exclusivement centré sur l'écoute des autres, avec une exigence intellectuelle de compréhension, et une exigence éthique de fidélité. Président et reformulateur sont introduits dès la grande section de maternelle.
- L'élève synthétiseur, reformulateur à moyen terme, écoute et essaye de comprendre, note ce qu'il a compris, et renvoie au groupe lorsque le président le lui demande ce qu'il a retenu à partir de ses notes. Il ne participe pas à la discussion, car il a déjà un travail complexe à faire. Il peut y avoir aussi un scribe qui écrit les idées essentielles au tableau, et les relit à la fin. Et aussi deux journalistes qui prennent des notes sans participer oralement, puis les

confrontent à froid, font un petit texte de synthèse qu'ils tapent à l'ordinateur, corrigé linguistiquement par le maître, et distribué la semaine d'après. Cette fonction n'est introduite qu'à partir du CE1, quand les élèves peuvent écrire.

- Les élèves discutants doivent essayer de participer oralement au débat ; exprimer leur point de vue en le justifiant, émettre des objections fondées et répondre à celles qu'on leur fait, faire évoluer leur point de vue en fonction des échanges (préciser, nuancer, voire changer d'avis) ; mais aussi (plus difficile) faire avancer de manière constructive la discussion, en (se) posant des questions, en définissant des notions, en faisant des distinctions, en amenant des exemples ou contre-exemples, etc.
- Les élèves observateurs (introduits en CM1-CM2) ont pour fonction de prélever des informations précises pour prendre conscience de ce qui se passe, sur des domaines distincts : observation d'une fonction précise pour s'y préparer, en comprenant son cahier des charges, les difficultés à l'exercer, les moyens d'y parvenir ; observation du réseau démocratique de la communication dans le groupe : qui parle (ou pas), et combien de fois dans le groupe ? Observation des processus de pensée (c'est le plus difficile) : donner des exemples de questions posées par les élèves dans la discussion, de tentatives de définition, de distinctions entre les mots-notions, de thèses énoncées, d'arguments qui prouvent ou qui objectent... Ces observations d'ordre divers servent ensuite à l'analyse du débat.
- Chaque fonction développe des compétences précises : le président apprend la capacité sociale à donner démocratiquement la parole dans un groupe ; le reformulateur à pénétrer dans la vision du monde d'autrui par une écoute cognitive fine ; le synthétiseur à être la mémoire collective d'un groupe ; le discutant à oser une intervention publique, élaborer sa pensée dans la confrontation à l'urgence d'une altérité plurielle, et (plus difficile) à contribuer à l'avancée collective d'un débat ; l'observateur à se distancier de son implication dans un groupe pour observer son fonctionnement ou ses processus de pensée. D'où l'intérêt que ces fonctions tournent au cours des séances pour que chaque élève élargisse sa palette de compétences.
- Chaque discussion est suivie d'une phase d'analyse animée par l'enseignant, plus courte que la discussion. Objectif : prise de conscience du fonctionnement des processus par verbalisation de l'action, afin de l'améliorer. Chaque élève s'interroge sur la façon dont il a tenu sa fonction, respecté le cahier des charges, rencontré des difficultés ; des conseils sont échangés pour améliorer certains points, faire évoluer les cahiers des charges ; on analyse aussi la circulation de la parole, et la présence ou pas de processus à visée philosophique.
- La durée de la séquence (mise en place,

échanges et analyse) dépend de l'âge des enfants : de 10-15' en grande section de maternelle à 30-45' au cycle 2 à 45-60' en cycle 3. Le développement de compétences étant notamment fonction du temps d'exposition à la tâche qui la développe, une périodicité régulière est souhaitable : une heure hebdomadaire par exemple au primaire, sachant qu'on y développe, en même temps que la pensée réflexive, la maîtrise orale de la langue et l'éducation à la citoyenneté (compétences au programme).

- L'activité étant essentiellement orale (ce qui donne une chance aux élèves en indécidabilité avec l'écrit), on peut aussi articuler l'oral et l'écrit pour cumuler les avantages de ces deux codes du langage nécessaires pour penser : rédiger une phrase ou un paragraphe avant la discussion, puis un petit texte après, et voir ce qui a changé suite aux échanges. Faire une pause d'écriture pendant le débat. Demander aux élèves qui ne participent pas de lire leur écrit, ce qui permet de connaître leur point de vue ; faire un résumé du débat ; afficher dans la classe quelques phrases fortes ou conclusives. L'écrit permet de garder des traces du débat oral, volatile.

UN ESPACE PUBLIC DE DISCUSSION À L'ÉCOLE POUR ÉDUCER À UNE CITOYENNETÉ RÉFLEXIVE

Par l'instauration d'un espace communicationnel garanti par des règles de fonctionnement démocratique, des points de vue différents peuvent se confronter de façon pluraliste et respectueuse.

Cet espace institue un groupe en « communauté de recherche » : des élèves forment le projet d'approfondir collectivement un problème difficile à résoudre, chacun donnant à sa parole un statut d'hypothèse à interroger pour vérifier sa pertinence.

Le « plus philosophique », par rapport à l'idéal démocratique, est que la vérité de la pensée, contrairement à la légitimité d'une décision, n'est pas de l'ordre du nombre ou du vote, mais de la qualité du « meilleur argument » (Habermas), par lequel l'obéissance à la raison apparaît comme une liberté, et non comme une soumission à quelqu'un qui nous aurait (con-)vaincu.

La pratique philosophique de la problématisation, de la conceptualisation et de l'argumentation à visée universalisante, affine de ce fait la qualité du débat démocratique, par la double exigence de la rigueur intellectuelle et de l'« éthique communicationnelle » (respecter et écouter l'autre, chercher à comprendre sa part de vérité, avoir besoin de ses propositions et objections pour assoir sa propre pensée). Utile garde-fou contre les deux tentations démagogiques de toute démocratie : le simple échange des opinions sans recherche d'un fondement rationnel et partageable (doxologie), et l'art de vaincre autrui par la parole sans souci de la vérité (sophistique).

Cette utopie démocratique et philosophique peut avoir bien des ratés dans sa réalisation :

**4. Des situations pour le travail en classe**

expression de préjugés sans recul critique, dérive de conflits sociocognitifs d'idées en conflits socioaffectifs de personnes. Tout dépend de la compétence de l'enseignant-animateur pour gérer un débat philosophique dans un groupe : respect par les participants et rappel de certaines règles comme conditions de possibilité d'une telle discussion : lever la main, ne pas interrompre quelqu'un qui parle, savoir différer sa parole, ne pas se moquer...

Il s'agit en fait d'inventer une nouvelle pratique scolaire du débat philosophique collectif. Car on

ne connaît historiquement que la maïeutique socratique à deux ou trois, la disputation au Moyen-Age, où se succèdent de longs monologues contradictoires, ou des dialogues écrits... Quid par contre d'interactions verboconceptuelles rapprochées entre des élèves ? L'enjeu politique, c'est de contribuer à l'éducation à une « citoyenneté réflexive », dans un « espace public scolaire de discussion », sur fond d'une « laïcité de confrontation » (Ricoeur), et non d'indifférence à la différence.

MICHEL TOZZI

Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3

Établir des profils d'apprentissage

Karine Ansart. Dominique Natanson. Des propositions adressées aux participants afin de dresser un profil d'apprentissage personnel et de s'en inspirer pour construire un questionnaire pour les élèves.

Pour mieux cerner quelques aspects de votre propre profil d'apprentissage

- Votre apprentissage est grandement facilité par une bonne ambiance entre les participants, par l'absence de bruits perturbateurs, par votre forme personnelle.
- Vous aimez trouver des exemples, des références à du « vécu ».
- Dans l'apprentissage, ce qui compte le plus, c'est vous, votre confiance dans vos repères personnels.
- Le contexte social et affectif a peu d'influence sur vous.
- Pour mener un travail, vous préférez en général avancer avec prudence, vous assurer de l'exactitude de votre réponse avant de passer à la suite, pour réduire le plus possible le risque d'erreur.
- Vous préférez avancer dans la tâche quitte à vous tromper et à recommencer. L'incertitude vous met mal à l'aise.
- Vous avez besoin de faire pour savoir-faire.
- Devant votre nouvel ordinateur, vous « cli-

quez » sur tout pour découvrir les nouvelles fonctions.

- Vous ressentez l'utilité d'accompagner un apprentissage par une activité motrice (orale, graphique, gestuelle).
- Votre apprentissage se fait souvent de manière purement « mentale » (sans activité motrice facilitatrice).
- L'observation est pour vous un mode d'apprentissage efficace.
- Avant de débiter votre nouvel ordinateur, vous vous asseyez pour lire le mode d'emploi (bonne chance !).
- Vous aimez le travail d'équipe.
- Vous aimez travailler seul et découvrir par vous-même.
- Vous adoptez un régime qui vous semble adapté à la nature de la tâche, avec un niveau de qualité différent.
- Vous avez tendance à travailler intellectuellement à plein régime pour une qualité maximale, quelle que soit la tâche.

KARINE ANSART, DOMINIQUE NATANSON



19 activités faites en groupes... plus une

L'auteur décrit une façon de faire échanger et réfléchir les stagiaires sur des pratiques de travail en groupe à partir d'un Qsort. À la suite du travail personnel de réflexion, les stagiaires présentent leurs résultats. Ainsi, le formateur « fait une photo de groupe » en mettant en évidence les réponses les plus retenues, les moins retenues. Puis il invite à échanger sur les propositions retenues.

Consigne : « Retenez une ou deux de ces propositions qui vous paraissent intéressantes, une ou deux qui vous posent problème ou suscitent des questions, et imaginez la vingtième. »

1. Des élèves, après une production individuelle, en groupes « légèrement hétérogènes » discutent afin d'arriver à une production unique. Le vote est interdit. Noter les points où il y a des divergences ;
2. Après une explication en classe d'une notion, à partir d'exemples, les élèves font des exercices d'application par groupes ;
3. Les élèves doivent évaluer en groupes un devoir à partir d'une grille ;
4. Les élèves ont des travaux différents à effectuer. Par exemple : sur le thème interdisciplinaire « le Soleil et la Lune », groupe « affiche sur les éclipses », groupe « les croyances sur la Lune et le Soleil », groupe « expressions, mots », groupe « de la science aux légendes... » ;
5. Organisation d'un tournoi de questions : les élèves élaborent des questions sur un texte un peu long. Ensuite, ils les poseront à tous. Il y aura un « classement » (mais la qualité des questions sera prise en compte dans ce classement). Travail de groupes d'élaboration d'un questionnaire (cas de la préhistoire)
6. Les élèves doivent dire tout ce qu'ils savent d'un sujet (en IDD par exemple : le Soleil et la Lune, ou l'eau ou la symétrie) ;
7. Les élèves préparent à trois ou quatre une petite séquence orale (par exemple, sur un migrateur en SVT : fiche technique, exposé à la première personne, en lien avec le français.) ;
8. Les élèves bâtissent ensemble le scénario d'un récit (par exemple le lien français-SVT : récits de la préhistoire ou de découvertes paléontologiques ou récits liés aux dinosaures), qui sera continué ensuite individuellement à la maison. Ils peuvent aussi écrire ensemble une scène de théâtre ;
9. Élaboration d'un bilan du trimestre en groupes. Distinguer ce qui fait l'unanimité et ce qui doit être personnalisé (« pour certains..., pour d'autres... ») ;
10. Un texte est donné. Les élèves élaborent ensemble des questions qu'ils vont poser au professeur (la réponse ne doit pas se trouver dans le texte, bien entendu) ;
11. Un film a été projeté. Les élèves ont eu un aspect particulier à observer. En groupes, ils rassemblent leurs observations pour faire un texte unique. Intérêt particulier lors d'une activité interdisciplinaire ;
12. Les élèves apprennent en groupes un texte (par cœur). On leur demande ensuite de produire un petit texte expliquant les méthodes proposées ou utilisées par chacun ;
13. Des groupes sont formés, avec dans chacun un élève qui a bien ou assez bien réussi un exercice. Il doit expliquer aux autres, les aider... ;
14. Les élèves ont des choix à faire (parmi des arguments, parmi des solutions possibles). Ils devront lors du compte rendu justifier leurs choix. Exemple d'un travail sur les usages d'Internet ;
15. Des textes sont proposés à des groupes de quatre élèves : le travail consiste à trouver le point commun de ces textes et de justifier. La mise en commun des groupes permet de confronter les propositions ;
16. En groupe, associer des textes et des images. Justifier la démarche dans un court exposé pour une mise en commun ;
17. Écriture de poèmes à contrainte (type « haïku », acrostiche ...) en groupe ;
18. En groupe, on joue à un jeu de famille mythologique, créé par les élèves eux-mêmes (cartes et règles) : une mise en commun permet de réajuster les règles du jeu par l'expérience des groupes ;
19. Des groupes sont constitués pour jouer à un jeu de cartes permettant de créer des contes (« Il était une fois ») : les scénarios élaborés collectivement dans chaque groupe, à chaque partie, seront les canevas de contes à rédiger et à enrichir ;
20. ... Une suggestion de votre part.

GAËLLE BRODHAG, JEAN-MICHEL ZAKHARTCHOUK

Équipe Evada, académie d'Amiens

Des situations d'oral

Fiche n°2. Une forme d'analyse de pratique où l'on part de situations d'oral en classe. Il s'agit de distinguer celles qui permettent la parole et celles qui travaillent sur l'oral. La parole serait le fait du ressenti de la personne qu'est l'élève. L'oral serait l'apprentissage de la langue.

Y a-t-il apprentissage de l'oral ? À quelles conditions ? S'il y a évaluation, est-ce l'oral qui est évalué ?

On répond à ces deux questions à propos des situations suivantes :

- Au début de chaque séance, un élève vient au tableau corriger l'exercice en expliquant ce qu'il a fait.

- Chaque matin, un élève explique en quelques minutes quel point de l'actualité l'a intéressé et pourquoi.

- Avant chaque période de vacances, je fais le point avec la classe sur ce qui va ou non : réflexion par écrit d'abord, puis discussion ; un « secrétaire » note les conclusions de ce qui a été dit.

- Les élèves doivent tous préparer, seul ou à

deux, un court exposé sur un thème lié au programme. Je note le contenu, et on fait tous ensemble des remarques sur la forme (la façon de parler, de présenter, etc.)

- Pour vérifier si la leçon a été apprise, j'interroge un élève, il vient expliquer un élément de la leçon à tous, il est noté moitié pour l'explication, moitié pour la qualité de l'oral.

- Certaines notes d'oral peuvent être assez rapides : j'interroge sur les dix passés simples à apprendre pour ce jour-là, je note sur 10.

- Toutes les deux semaines environ, je prends un moment pour faire le point sur leur participation orale ; je donne à chacun une note de 1 à 5. Je me fie aux petites croix que j'ai mises au jour le jour en face de ceux qui ont fait un effort de participation.

Comment les aider à apprendre et comprendre

Fiche n°3. Consigne : « *Voici des situations ordinaires. Choisissez-en deux et dites ce qui pourrait être fait pour aider ces élèves lors d'heures d'accompagnement, mais aussi en amont en classe. Puis souvenez-vous de deux situations que vous avez vécues de difficultés d'élèves et proposez des pistes.* »

1. Fatima n'arrive pas à rédiger la situation initiale d'un récit, suivie d'un événement perturbateur. Elle raconte tout d'un bloc ;
2. Véronique a eu une interro de géographie et a eu une mauvaise note (« *Pourtant, j'avais appris !* ») ;
3. Pierre dit qu'en classe, il a l'impression d'être attentif, mais ce que lui dit le professeur « *s'envole* » et il oublie très vite ;
4. Cindy avait passé du temps à son poème ; elle

l'avait bien récité à sa mère. Et pourtant, elle a eu 5 sur 20 ;

5. Manuel ne comprend vraiment pas ce qu'il faut faire (en quoi *La Belle et la Bête* est un conte merveilleux) ;
6. Corinne ne comprend rien au cas possessif en anglais ou un mouvement corporel en EPS ;
7. Mickaël a eu une mauvaise note à son devoir surveillé de SVT en seconde ; il n'a pas suffisamment développé.



Situations autour de « religion et laïcité »

Fiche n°4. Des exemples comme entrée en matière au travail avec des stagiaires

1. Un élève me dit (cours de SVT) : « *Ce n'est pas vrai, ce que vous dites sur l'évolution des espèces. Moi, je crois à ce qui est dit dans la Bible* »
2. Un élève déclare (français 6^e) : « *Là, c'est de la religion qu'on fait quand on étudie la Bible, ce n'est pas du français* » ;
3. Je lis sur un carnet de liaison (histoire, 5^e) : « *Mon fils ne fera pas le travail sur la mosquée, car je n'ai pas envie qu'il étudie cette religion archaïque et obscurantiste* » ;
4. Une élève ne veut pas faire un dessin figuratif (arts plastiques) ;
5. Un élève me dit : « *Je n'ai pas pu faire le travail, vous savez, c'est le ramadan en ce moment !* »
6. On étudie en français *Le Journal d'Anne Franck*. Un élève déclare : « *De toute façon, les Juifs aussi ils persécutent des gens innocents* » ;
7. Une élève ramène un mot de ses parents : « *Ma fille n'ira pas à la sortie organisée à Paris, car je ne veux pas qu'elle aille dans une mosquée* » ;
8. Devant Notre-Dame de Paris, des élèves musulmans refusent d'entrer dans la cathédrale (on passait devant lors de la sortie organisée) ;
9. Un père d'élève déclare qu'on ne devrait pas en classe regarder des tableaux de femmes nues, car la religion l'interdit (français, ou histoire) ;
10. Un élève de 3^e musulman se cache les yeux pendant tout le temps où le professeur montre un portrait de femme en partie nue (à propos de l'autoportrait) ;
11. En ECJS, lors d'un débat argumenté, des élèves approuvent bruyamment des pratiques fondamentalistes (y compris la lapidation de femmes adultères...).

Les gestes du professeur devant les difficultés des élèves : quelques pistes

Fiche n°5. Consigne : « Voici quinze exemples de ce que je pratique en classe (et que je prépare avant de faire cours). Relevez deux idées intéressantes et deux qui vous paraissent ou contestables ou problématiques. Vous pouvez aussi rajouter d'autres exemples tirés de votre pratique. »

- Lorsque je construis un cours, je liste des « obstacles », des problèmes qui risquent de se poser, et souvent je bâtis le cours en fonction de cela (tenir compte des représentations des élèves, de leurs conceptions spontanées, de ce qu'ils ont appris précédemment...);
- J'essaie « d'alléger » la tâche des élèves sur des points secondaires, de ne pas tenir compte par exemple de l'orthographe à certains moments, d'oraliser la consigne quand c'est nécessaire...;
- J'utilise des aspects « ludiques » (tournois de lecture, jeux de rôles en histoire, défis mathématiques, faire un exposé en « je »...);
- Je prévois des « travaux différents » sur un même sujet, en tenant compte des points forts de chacun;
- Je fais travailler en groupes « hétérogènes » certains élèves profitant de l'entraînement des plus forts. Je pratique l'entraide. Des élèves plus forts expliquent à des élèves moins performants. Quelquefois, de manière très ponctuelle, j'envoie un élève expliquer à un autre plutôt que le faire moi-même. J'essaie de trouver des occasions de mettre des élèves pas très forts dans la situation d'en aider d'autres;
- Je me consacre à certains moments, de façon explicite, à quelques élèves qui ont besoin d'un « coup de pouce », pendant que les autres finissent un travail écrit;
- Au lendemain d'une leçon difficile, je commence l'heure par une série de questions au tableau, de difficulté croissante et sous forme attrayante si possible. Chacun doit essayer de répondre sur un brouillon. On attribue un score fictif à chaque question et on fait une compétition par rangée, par demi-classe, ou par type de question...;
- Je donne de temps en temps de petits « documents d'aide » en même temps que le travail à la maison, par exemple : « À quoi je verrai que je sais ma leçon » ou « Quatre questions dont la réponse est cachée dans ma leçon ! » ou « Ce que je dois retenir, savoir expliquer, savoir utiliser... ». On essaie de voir si cette fiche a été utilisée;
- « En situation de classe dialoguée » (la plus défavorable aux faibles en fait) :
 - a. Quand j'ai posé une question importante, je demande parfois de lever le doigt non pour répondre, mais pour signaler qu'on pense avoir trouvé : cela laisse un petit temps aux autres;
 - b. Je pose une question qui demande par exemple de trouver cinq items ; le temps que les meilleurs trouvent les cinq, les plus lents ont eu le temps d'en trouver tout de même deux ;
 - c. Au lieu d'une question orale, j'en pose deux écrites au tableau et je laisse du temps pour chercher ; au bout d'un instant, je donne un indice ou j'en demande à ceux qui ont trouvé.
 - d. Je coupe le cours dialogué par une ou deux brèves recherches écrites pour faire baisser la tension ;
 - e. J'interroge avec le hasard des « cartes » pour casser le jeu installé de ceux qui répondent toujours et de ceux qui ne répondent jamais ;
 - f. Je m'interdis de faire durer le cours dialogué au-delà de son objectif limité : brève reprise, mise en route, lancement d'une consigne, bilan...;
- Évaluation :
 - a. Je donne dans certains cas des critères précis, en essayant d'évaluer des compétences une à une ;
 - b. Je fais faire certaines tâches complexes en plusieurs fois (démarche synthétique) : un galop d'essai, avec une consigne large qui



4. Des situations pour le travail en classe

permet, avec reprise en classe, de se représenter la tâche, y compris à partir des erreurs ;

- grâce à ce premier essai, mise au point collective des critères en classe, puis réalisation ;
- nouvelle remédiation pour certains après cette deuxième réalisation ;

• l'évaluation chiffrée peut intervenir pour la deuxième réalisation, et pour la troisième pour les élèves le plus en difficulté ;

c. J'essaie de développer la compétence à l'évaluation pour que les élèves ne pensent plus que « c'est le prof qui note comme il veut » : comparaison de travaux, tri de critères, comparaison entre consignes et réalisations d'élèves... ;

d. Parfois, je m'arrête avant la fin de l'heure et demande : « Si je vous faisais une petite interrogation écrite sur l'heure qui vient de se passer, quels points importants faudrait-il que vous ayez retenus ? » On peut s'entraîner ainsi et parfois faire l'interrogation « pour de vrai » ;

e. Je propose plusieurs niveaux de performance : l'élève décide de tenter tel ou tel niveau, avec avis du professeur ; il y a un niveau minimum ;

f. J'introduis dans certains devoirs une proportion d'items du devoir précédent, pour que les plus faibles aient toujours (?) des réussites possibles, et au moins des points d'appui ;

g. Je varie les formes d'évaluation, en utilisant les QCM, les Vrai-Faux, mais sans enfermer non plus les plus faibles dedans (demander de justifier la réponse) ;

h. Si je traite la correction d'un devoir, je peux prévoir d'emblée un autre travail, silencieux, pour ceux qui ont tout réussi ou presque. Pour les autres, je prépare le ou les points (deux ou trois maximum) sur lesquels va porter le travail. Le principe est que ce temps de correction soit, le plus possible, un temps utile de réapprentissage. Je donne par exemple un exercice similaire à celui qui a été mal réussi pour l'analyser avec eux et qu'ils prennent conscience de ce qui ne va pas. Si possible, je le formule sous forme d'énigme, ou de façon ludique, ou en leur disant :

« Je ne comprends pas pourquoi telle erreur a été si souvent faite ; pouvez-vous, vous, me l'expliquer ? »

- Pour le reste, je donne un document de correction, ou on corrige plus rapidement.
- Selon les cas, un devoir similaire peut être proposé peu de temps après ; ceux qui l'avaient réussi feront autre chose ;
- Pour éviter que les plus rapides (qui ne sont pas forcément « bons ») s'ennuient, j'ai maintenant l'habitude de prévoir ce que je leur donnerai à faire, sans que ce soit une surcharge de correction pour moi ni une occupation bouche-trou pour les élèves : proposer une façon de vérifier provisoirement le travail soit auprès de moi, soit auprès d'autres élèves, soit par des critères mis au tableau, des fiches de correction... ; ou un travail qui prolonge le premier et ne sera pas forcément corrigé par moi, mais exposé à la classe (ou sera repris dans un exercice futur) ;
- J'indique aux élèves à quelle phase du cours on est, je rappelle les « objectifs », le sens du travail et organise des pauses structurantes en conséquence. Je ne donne pas le travail juste à la fin de l'heure, quand l'attention est la moins grande. Je prends le temps de bilans, de régulations, de récapitulations (par exemple en fin de séquence) ;
- Je « relie » ce qu'on fait à d'autres disciplines, mais aussi à la vie sociale et professionnelle (Quand utilise-t-on des tableaux, des comptes rendus dans une profession ? Quand argumente-t-on dans la vie familiale ? Quand utilise-t-on l'écrit comme « mémoire » ? Quand sert-on des pourcentages ? Quels liens y a-t-il entre le conte étudié en classe et les films que voient les élèves ?) ;
- Je fais « parler les élèves » de leurs difficultés, mais aussi de leur manière d'apprendre (par exemple : Comment faites-vous pour apprendre par cœur ?) ou de leurs lectures (Que lis-tu ? Quand ? Comment ?).

Méthodologie CM2/6^e : réponses possibles et tentatives de réponses

Fiche n°6. Le tableau ci-dessous invite des enseignants multi-niveaux à réfléchir ensemble. Après que le groupe d'enseignants de collège a listé des comportements d'élèves, le groupe de CM2 apporte des réponses possibles dans les cases vides. Les rôles peuvent changer.

| Observations : | Ce que le prof peut mettre en place. |
|---|--------------------------------------|
| Les élèves lisent sans comprendre. | |
| Ils ne peuvent expliquer ce qu'ils viennent de lire. | |
| Les élèves redoutent la lecture orale devant le groupe. | |
| Les élèves manquent de vocabulaire. | |
| Les difficultés génèrent des problèmes dans toutes les disciplines. | |



Quand les élèves vous interpellent

Fiche n°7. Que répondre ? Les questions sont données aux participants et ils y réfléchissent individuellement. Puis par groupe de deux ou trois, ils échangent en prenant soin d'argumenter leurs réponses.

Consigne : « Dans chacune des situations suivantes (ou pour certaines seulement, que vous aurez choisies), que diriez-vous à l'élève qui vous interpelle ? »

- Vous annoncez à la classe la date du prochain contrôle ; Karim vous demande alors : « Sur quoi ça va être ? »
- À la fin d'une séance de correction collective d'un contrôle écrit de géographie, Ludovic vient vous voir à votre bureau et vous dit, d'un ton découragé : « Vous voyez, j'ai encore une mauvaise note... ; et pourtant, cette fois, je l'avais bien apprise, ma leçon ! »
- Vous venez de rendre les rédactions faites en classe la semaine dernière ; les élèves prennent connaissance de leur note et des annotations que vous avez mises. Amélie lève le doigt et dit « M'sieur, j'comprends pas : Hélène elle a plus de fautes que moi et elle a 15, alors que moi j'ai que 12 ! » ;
- À la rentrée, lors de la première heure de cours, un élève vous demande, avec un air légèrement provocateur : « M'dame, vous êtes sévère quand vous notez les copies ? » ;
- Vous distribuez la feuille d'exercices du contrôle de mathématiques que les élèves vont faire ; Pierre lit le premier énoncé et s'écrie : « Mais on l'a déjà fait ! »
- Vous distribuez la feuille d'exercices du contrôle de mathématiques que les élèves vont faire ; Marie lit le premier énoncé et s'écrie : « Mais on l'a jamais fait ! »
- En rendant un contrôle noté, vous soulignez les efforts qu'a faits Julien, un élève qui a habituellement de mauvais résultats, et vous concluez en disant : « D'ailleurs j'en ai tenu compte dans la note que je lui ai mise ». Alors Yann, à qui vous avez déjà rendu la copie et qui a eu un 20, s'insurge : « Mais c'est pas juste ! »
- Lors d'une séance d'exercices, Sébastien semble rêver ; vous allez le voir, vous l'encouragez à se mettre au travail, et vous lui dites : « En plus, si tu ne t'entraînes pas, tu risques de ne pas réussir le prochain contrôle... » ; il vous réplique alors : « De toute façon, c'est pas la peine, je sais que je vais le rater » ;
- En début de séance, vous demandez aux élèves de prendre une feuille pour faire un « petit contrôle » ; ils ne s'y attendaient pas... ; après avoir fait taire un début de contestation, vous annoncez que vous ne mettrez pas de note ; vous entendez alors : « Mais alors à quoi ça sert, si c'est pas noté ? »
- À la fin d'un contrôle écrit de sciences, en remettant sa copie, Magali vous dit gentiment : « C'est pas normal, la dernière question, elle portait sur un chapitre qu'on a fait il y a au moins trois mois ! » ;
- Au début de la correction en classe d'un contrôle de grammaire, vous avez bien spécifié que les élèves doivent recopier tout ce qui est écrit au tableau ; à un moment, Arnaud, n'y tenant plus, lance : « Mais M'sieur, à quoi ça sert de copier tout ça si on a une bonne note ? » ;
- En cours d'anglais, pendant une phase d'expression orale, vous mettez une note à quelques élèves (vous avez déjà expliqué qu'en langues, l'oral, c'est important, et donc que « cela compte dans la moyenne ») ; et vous surprenez Stéphanie en train de dire à sa voisine, en aparté, mais assez fort pour que vous l'entendiez : « Mais comment elle fait pour noter une phrase, comme ça ? ».

Quels moyens pour accroître la motivation des élèves ?

Fiche n°8. Une forme d'analyse de pratique est ici proposée aux participants. Ce tableau est donné à renseigner, dans un premier temps individuellement, puis à un petit groupe. Il s'agit de bien situer le contexte et ainsi d'inviter le stagiaire à se regarder en train de faire en classe et de recueillir des idées à travers la réflexion des autres. Le formateur peut demander une mise en commun à travers la question : qu'avez-vous retenu des idées des autres ?

| Besoin constaté | Quels contenus d'enseignement ? | Quelle attitude de l'enseignant favorisante ? | Quelles manières de travailler ? | Quels dispositifs à côté de la classe ? |
|--|---------------------------------|---|----------------------------------|---|
| Stimuler ceux pour qui « ça ne sert à rien, c'est nul ! » | | | | |
| Valoriser ceux qui se pensent comme « nuls » | | | | |
| Sécuriser ceux qui se sentent perdus ou voient les autres comme des gêneurs, voire des « ennemis » | | | | |

Les consignes : nos attentes, nos objectifs...

Fiche n°9. Des questions à poser aux participants pour réfléchir sur les consignes qu'ils donnent à leurs élèves.

- Lorsque je donne des consignes à mes élèves :
- Quels sont les objectifs que je poursuis, selon les consignes ?
 - À quoi dois-je penser au moment du choix ou de la formulation des consignes ?
 - À quoi dois-je penser au moment de la distribution ou de l'énoncé des consignes aux élèves ?
 - Qu'est-ce que je fais pendant l'exécution des consignes (lorsque cela se passe en classe) ?
 - Quelles compétences j'attends chez les élèves

- pour bien les comprendre ? Quels sont les « bons gestes » qu'ils doivent accomplir ?
- Que diriez-vous (ou qu'écririez-vous) à des parents dans des réunions ou dans un texte à remettre en prenant les domaines suivants ?
- Comprendre les consignes et « ce qu'il y a à faire » ;
 - La mémorisation et les façons d'apprendre ;
 - L'organisation du travail ;
 - Les manières d'aider son enfant à se motiver (variable sécurité, variable stimulation).

Travailler l'attention chez les élèves

Il paraît important en formation de faire émerger ce qu'on peut considérer comme des erreurs, voire de « mauvaises pratiques. » Il m'arrive souvent de déclarer qu'on ne sait pas très bien comment il faut enseigner, mais qu'on a quelques idées un peu solides sur « ce qu'il ne faut pas faire. » L'outil suivant est adaptable à d'autres sujets que « l'attention » qui était ici le thème du stage. Il arrive souvent, et c'est une évaluation positive, que des stagiaires déclarent à la fin de la formation mieux comprendre ce qu'il peut y avoir d'erroné dans une pratique qui leur était familière, faute de réflexion, bien souvent, sur ces effets. Mais il est essentiel de se garder de tout dogmatisme, de bien dire que personne, et en tout cas pas le formateur, n'échappe à ces erreurs qui ne sont pas des « fautes » et qui ne sont importantes que si elles renvoient à une pratique systématique...

LE QSORT

Voici quinze façons de faire pour travailler l'attention chez les élèves, qui ne sont peut-être pas bien pertinentes. Après avoir discuté de ce qu'on peut leur reprocher, rédigez des façons de faire alternatives.

1. Avant de commencer un travail, je dis : « Faites donc attention ! »
2. Je dis aux élèves de bien écouter, ainsi ils sauront presque déjà leur leçon future ;
3. À certains moments du cours, je synthétise ce qu'on vient d'apprendre en demandant aux élèves de bien écouter ;
4. Pour qu'ils comprennent mieux, je répète ;
5. Mon cours est « dense », mais chacun retiendra ce qu'il pourra, à la carte ;
6. Je pense au fond que tout ce que j'explique est important ;
7. Je fais noter les devoirs en fin de cours ;
8. Je copie les consignes au tableau, en les expliquant après ;
9. Je ne perds pas de temps en préalable : je commence le cours nouveau tout de suite ;
10. Je ne démarre pas trop vite, j'attends qu'il y ait le silence, qu'on se mette en place, qu'on règle diverses questions avant de se plonger vraiment dans le contenu du cours ;
11. Les élèves doivent être rassurés par des rituels, ils doivent avoir leurs habitudes qu'il faut respecter ;
12. Les élèves ont besoin d'être bousculés, il ne faut pas trop les « tenir par la main » ;
13. Avec cette classe, pour qu'ils soient attentifs, il faut que mes consignes, mes explications soient basiques, que ce soit « facile » ;
14. Dans ma matière, il ne faut pas se perdre en anecdotes, mais bien suivre le fil ;
15. Mes cours sont logiques et bien construits, les élèves s'y retrouvent. S'ils ne le font pas, c'est qu'ils sont de mauvaise volonté

DES PROPOSITIONS ALTERNATIVES

- Voilà bien une phrase inutile. Ce qui importe est d'indiquer aux élèves sur quoi précisément devra porter leur attention ;
- C'est confondre mémoire à court terme et mémoire à long terme. Sans réitération hors contexte, une « leçon » ne sera pas vraiment sue, même si l'élève a « écouté » ;
- Bien écouter doit se traduire en activité précise, par exemple : « Répétez-vous le cours dans votre tête ou écrivez trois choses que vous avez retenues de ma synthèse » ;
- Bien sûr, les répétitions sont nécessaires, mais bien souvent, ce sont les reformulations, les re-traductions qui sont le plus efficaces ;
- On fait fi alors des phénomènes de surcharge cognitive. Trop d'information tue l'information ;
- Difficile d'admettre que tout ce qu'on dit n'est pas important. L'attention fonctionne avec la « saillance », la focalisation sur quelques points clés. Encore faut-il être soi-même au clair en amont sur ce qui est vraiment important ;
- Il est davantage recommandé de le faire bien avant la fin, d'autant que cela peut fixer un objectif au cours, et en tout cas, il est essentiel d'éviter la distraction de la fin de cours ;
- Il est préférable de faire l'inverse. Copier ce qu'on ne comprend pas n'est pas très efficace ;
- La leçon est qu'il faut varier les démarrages de cours. C'est comme dans un roman : certains commencent par une longue présentation explicative, d'autres in medias res. Ne faire que le 9 ou que le 10 revient à contrevenir aux nécessités de la variété pédagogique ;
- Là encore, il faut sans doute alterner phases de stabilisation et phases de stimulation-déstabilisation ;
- Ce qui est facile n'est pas forcément positif. On ne peut pas considérer qu'il s'agit là d'une « erreur », mais ce qui est facile peut s'opposer à une attention soutenue et mobilisera moins les élèves qu'une difficulté à affronter. Là aussi le dosage est important ;
- Les anecdotes sont pourtant importantes, mais c'est vrai aussi qu'elles peuvent faire perdre le fil. Là encore, il s'agit d'une mise en garde contre le dogmatisme ;

- Ce qui est bien structuré, clair et logique pour nous ne l'est pas forcément pour nos élèves ; il nous faut absolument quitter la logique de l'enseignement pour entrer dans celle, complexe et tortueuse, de l'apprentissage.
- ÉTUDE DE CAS : PISTES POUR CRÉER, MAINTENIR, RELANCER L'ATTENTION**
- Voici des situations diverses. Que proposeriez-vous comme « solution » pour que les élèves portent leur attention sur ce que vous souhaitez ? (Se limiter à quelques situations)
- Les élèves visiblement s'ennuient à écouter ce documentaire filmique ; l'agitation commence à poindre.
 - L'enseignant questionne, les réponses fusent, désordonnées ;
 - Beaucoup d'élèves se trompent au cours de l'exercice ;
 - Ces élèves ont relu plusieurs fois leur texte, mais ils ont laissé de nombreuses erreurs d'« inattention » ;
 - Un élève est interrogé au tableau, mais la classe ne semble guère écouter ;
 - Au début du devoir sur table, bien des élèves partent sur de fausses pistes ;
 - Les élèves sont bien endormis ce matin-là. Bien au chaud, c'est l'apathie générale ;
 - On va rendre le devoir après l'avoir « corrigé » ; les élèves ne font guère attention à la correction ;
 - L'enseignant écrit au tableau et fait des commentaires oraux en même temps ;
 - Au début ou au cours de l'heure, un document émanant de l'administration est distribué, des élèves viennent montrer leur carnet de liaison ou poser des questions ;
 - Pendant le travail de groupes, le professeur donne des explications importantes, que peu d'élèves retiennent ;
 - Deux élèves font un exposé ou lisent un devoir, de façon monocorde et avec une voix faible. Un brouhaha naît dans la classe ;
 - Tiens, il commence à neiger !

RÉFÉRENCES

Document établi à partir de *L'Attention des élèves*, CRDP d'Amiens (épuisé), équipe de formateurs EVADA Évaluation et Apprentissage, académie d'Amiens.



Un atelier professionnel en formation spécialisée

Valérie Barry. Préparer des enseignants du premier degré à enseigner auprès d'élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives constitue un enjeu important de la formation en IUFM. On décrit la mise en place d'un atelier professionnel, avec un double enjeu : la possibilité d'une théorisation des questionnements issus d'une pratique professionnelle ; la transformation de cet étayage théorique en gestes pédagogiques contextualisables et évaluables, qui puissent constituer des réponses concrètes aux besoins en formation.

Formatrice pour l'adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH), je participe à la formation des enseignants spécialisés stagiaires, dans le cadre de la préparation au CAPA-SH dans l'option D¹. Ma préoccupation première, en tant que formatrice, est de construire des dispositifs de formation et des modalités d'accompagnement personnalisé qui se révèlent professionnalisants pour les stagiaires concernés. Depuis la création des formations CAPA-SH, je m'interroge sur l'articulation du référentiel de formation, de mes enseignements et de l'accompagnement des stagiaires sur leur terrain d'exercice. J'ai progressivement envisagé cette articulation en concevant mes gestes professionnels autour de :

- la nécessité de poser le cadre institutionnel de l'éducation spécialisée, d'en faire émerger des valeurs et finalités pédagogiques. Il s'agit d'inviter les maîtres D stagiaires à une réflexion d'ordre éthique (au sujet des postures qu'ils adoptent face à un être de besoins), et d'ordre déontologique (à propos des finalités sociales et professionnelles qui guident leurs enseignements et leurs choix partenariaux) ;
- la nécessité de proposer aux enseignants des repères théoriques (prenant appui sur la didactique, la psychologie, la sociologie, etc.) qui aident ces derniers à faire face à des situations complexes et à construire des aides pédagogiques à la fois contextualisées et décontextualisables. Autrement dit, l'enjeu est pour moi d'élaborer, au sein de mes cours et de mes visites-conseils, des moments d'articulation théorie-pratique au cours desquels l'objectivation, par les stagiaires, de leurs actions enseignantes, peut favoriser simultanément une

auto-régulation des conduites d'apprentissage qu'ils considèrent jusque-là comme étant insuffisamment opérationnelles et une perspective de réinvestissement, dans de nouvelles situations scolaires, des points d'appui explicites de cette autorégulation.

J'ai alors fait le choix de proposer aux stagiaires de l'option D que les dix-huit heures d'analyse de pratiques prévues dans leur emploi du temps, et dont j'avais la responsabilité, soient des ateliers professionnels, c'est-à-dire des « chantiers » pédagogiques dont le matériau, clinique, serait constitué de données « de terrain », apportées par les stagiaires ou « prélevées » par mes soins au cours de mes visites-conseils.

Plus précisément, nous avons convenu d'organiser ces ateliers selon la logique chronologique suivante : – Le groupe de stagiaires co-élabore en IUFM lors d'une séance d'enseignement auprès d'élèves porteurs de troubles importants des fonctions cognitives. Cette construction se base conjointement : sur un étayage théorique ; sur des documents d'évaluation, supports d'activités, projets personnalisés d'élèves, apportés par un maître D stagiaire volontaire ; sur les précisions orales que cet enseignant apporte quant aux potentialités et besoins d'apprentissage en mathématiques de ses élèves ; sur ses préoccupations et orientations pédagogiques actuelles, en lien avec ce groupe d'élèves ;

- Le maître D stagiaire et moi-même programmons une visite-conseil pour le jour et l'heure au cours desquels il expérimentera auprès de ses élèves la séance qui a été co-élaborée en IUFM ;
- J'assiste à la mise en œuvre de la séance, dans le cadre d'une visite-conseil. Autrement dit, je me situe, en présence des élèves, dans une observation (à priori) non participante. Immédiatement après la séance, dès que les élèves sont pris en charge par d'autres membres de

¹ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Option D : parmi sept options possibles de spécialisation, désignées de A à G, l'option D concerne la responsabilité pédagogique d'enfants ou d'adolescents dont les difficultés d'apprentissage sont liées à des troubles cognitifs.

l'équipe pluridisciplinaire, je partage avec le stagiaire un entretien d'une durée d'environ une heure, centré sur le moment d'enseignement/apprentissage qui vient d'avoir lieu ;

- Je constitue un matériau clinique diversifié, avec l'accord du stagiaire : enregistrement des interactions pendant la séance, photocopie du document de préparation de séance et des projets personnalisés des élèves, prise de photographies des supports/outils utilisés par l'enseignant et/ou les élèves, relevé des traces produites par les élèves, etc. ;
- Pendant l'entretien qui suit la séance, le maître D stagiaire et moi-même identifions des moments saillants de celle-ci, c'est-à-dire des unités de sens (ou de non-sens) qui posent question et mériteraient une étude groupale approfondie ;
- Le groupe de stagiaires co-analyse en IUFM les unités de sens sélectionnées, en prenant appui sur le matériau clinique prélevé. Les éléments de régulation construits par le groupe servent de base conceptuelle à la co-élaboration d'une nouvelle séance d'enseignement auprès du même groupe d'élèves.

La mise en place de cet atelier professionnel a rendu nécessaire que je livre à la réflexion du groupe certaines bases éthiques et déontologiques du dispositif, notamment en raison de l'exposition au collectif de la pratique professionnelle d'un stagiaire volontaire pour l'expérimentation des séances. Le groupe a notamment agréé et mis en œuvre les principes suivants :

- que la légitimité de l'atelier professionnel fasse l'objet d'une remise en question à chaque séance entre les stagiaires et moi-même, afin de nous assurer que ce dispositif n'existe et ne se pérennise que s'il est unanimement reconnu d'utilité pédagogique ;
- que chacun se considère comme co-détenteur de l'atelier et se sente autorisé à en proposer des modifications ;
- que le groupe se verbalise régulièrement co-responsable des séances qu'il a co-élaborées, mêmes si celles-ci sont mises en œuvre par un unique enseignant ;
- qu'un stagiaire volontaire pour l'expérimentation des séances se réserve à tout moment le droit de ne plus être impliqué dans l'atelier, ou de ne pas être enregistré, ou de décider que le matériau clinique prélevé sur son lieu d'activité professionnelle ne sera pas dévoilé au collectif, quelles que soient les raisons de cette décision ;
- que l'analyse en IUFM des séances mises en œuvre n'entraîne en aucun cas une évaluation de la personne ayant conduit l'expérimentation. Plus précisément, que cette analyse soit conduite de façon à ce que le groupe constitue pour cette personne, selon la théorie de Bernard Gibello, « un contenant de pensée groupal », c'est-à-dire un système protecteur qui, en étayant le sentiment de sécurité et d'appartenance du stagiaire pendant qu'il expose sa

pratique pédagogique, l'aide à construire de nouvelles inférences. Par exemple, il a été important que tout le groupe indique à un stagiaire que l'on ne parle pas comme on écrit, et qu'il est parfaitement légitime qu'une retranscription de séance comporte des formulations enseignantes améliorables sur le plan syntaxique.

Cet atelier professionnel a fourni l'opportunité de dialectiser la dimension théorique et la dimension contextuelle du savoir, sans privilégier l'une au détriment de l'autre. En effet, le fait que les situations d'apprentissage soient collectivement conçues et interprétées a pu faire émerger des « archéologies de référence », les témoignages archéologiques étant, en quelque sorte, les orientations pédagogiques qui ont été explicitées par les stagiaires. Et dans le même temps, la réflexion autour de problèmes concrets, qui présentaient pour le groupe un certain degré de typicalité ou de répétitivité dans leur exercice professionnel, a pu accompagner l'optimisation de choix pédagogiques précis dans les diverses situations rencontrées par les stagiaires.

Afin d'avoir une idée de l'incidence sur les pratiques professionnelles de cette dialectique d'analyse et de construction, j'ai demandé aux stagiaires de clore l'atelier par une phrase écrite qui résumerait ce qu'ils avaient compris, réalisé, décidé, estimé important, etc. au cours du travail collectif. L'analyse de leurs productions a fait apparaître trois points d'avancée dans leur formation :

- l'émergence de traits d'un « idéal d'enseignement », point de référence éthique et pédagogique selon un point de vue personnel : « Je me suis rendu compte que j'étais trop présente, j'oriente trop, il faut que je sois plus en retrait, que je laisse agir » ; « J'ai compris la nécessité de conscientiser ce qu'on fait, de prendre du recul pour aider davantage les élèves » ;
- le dessin de nouveaux repères sur lesquels étayer sa « mission » enseignante : « J'ai réalisé l'importance du scénario d'apprentissage » ; « J'ai pris conscience de l'importance de tout ce qu'on dit » ;
- l'amorce de gestes pédagogiques nouveaux ou repensés : « J'ai compris le rôle des interactions, et notamment le fait d'y penser dans la fiche de prép. » ; « Je vais faire plus attention quand je m'adresse aux élèves, comment formuler et faire reformuler la consigne ».

L'atelier a constitué un « espace potentiel » (Donald Winicott) dans lequel « la recherche du modifiable sur le plan pédagogique et relationnel^[2] » a été rendue possible et productive par la cohésion du groupe, et a permis de se projeter vers des pratiques professionnelles réactualisées.

VALÉRIE BARRY

Formatrice pour l'ASH à l'IUFM de l'université Paris-Est Créteil

² Jacques Lévine, Jeanne Moll, *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF éditeur, 2004.



5. Échanger et analyser ses pratiques

Premiers pas

Stéphane Le Bras. Les premiers pas d'un enseignant nommé responsable d'un module d'analyse de pratiques dans la cadre de la formation initiale des PLC2 sont parfois aussi compliqués, aussi laborieux ou délicats que les difficultés que rencontrent les stagiaires auxquels il doit faire face. La principale difficulté réside dans le ciblage des attentes des stagiaires et les réponses à ceux-ci. L'auteur cherche ici à dresser un carnet de route de l'élaboration et du déroulement de ces séances.

La littérature sur la question est plus qu'abondante, aux sigles abscons succédant des noms totalement étrangers pour un novice : Gap, APP, AAPPT, Gease, SAPEA, Groupe Balint, analyse expérimentale de Vermersch^[1]. Dans cet amas confus de références, de méthodes, de nuances parfois lexicales, il va donc falloir trouver sa propre mécanique, son propre fonctionnement.

C'est ainsi qu'émerge la décision de trouver une forme de progression hybride, alternant les différents éléments de certains dispositifs, délaissant les aspects les plus conceptuels, les plus flous, les plus éloignés de la formation transversale, dont l'aspect le plus critiqué est la difficulté à faire cohabiter connaissances théoriques et applications pratiques. Le second défi, outre la réponse aux attentes des stagiaires, sera donc celui d'articuler théorie et pratique.

Dans ce cadre, deux outils vont se révéler cruciaux : Internet et les revues pédagogiques. Le premier est une source inépuisable d'articles permettant de faire le point, scientifique^[2] le plus souvent, mais également pratique^[3] sur la question, afin de mettre en place des méthodes efficaces, mais aussi des dispositifs qui – la décision est alors prise après ces quelques jours de réflexion – seront personnels. Les seconds sont une ressource généreuse dans lesquels sont puisés des articles, des exemples, des tableaux, des chiffres, des caricatures, toutes sortes de supports qui serviront soit de point de départ aux débats,

soit de conclusion résumée à la suite du témoignage d'un stagiaire ou d'un débat.

TRAVAILLER D'ABORD LA PRISE DE PAROLE

Reste enfin à prendre la décision du premier thème qui, au final, s'impose de lui-même : « Entrer dans le métier » et, ce, autour de deux questionnements : la perception de ce moment clé qu'est l'entrée dans le métier et, à la suite d'un article de Lydie Pfander-Meny^[4], la notion d'autorité.

En raison des circonstances, un module à l'intitulé vague pour des stagiaires à priori suspicieux vis-à-vis de la formation transversale, un groupe de stagiaires qui ne se connaissent pas encore, un dispositif réclamant une confiance de l'autre et en retour une neutralité bienveillante, le parti pris est choisi de ne pas faire de la première séance une séance d'analyse de pratiques stricto sensu, bien que cette dernière soit toutefois présentée en début d'atelier.

La première séance consiste donc en une initiation à l'analyse de pratiques avec prise de parole, écoute et orientation vers des pistes de réflexion. Sur le thème de l'« entrée dans le métier » et, à partir d'un article d'un jeune collègue^[5], les stagiaires sont mis face à la question suivante : « Comment définiriez-vous la différence entre votre perception du métier avant votre première rentrée et aujourd'hui ? ». Nous sommes

1 Voir *Cahiers pédagogiques* n° 416, « Analysons nos pratiques », septembre 2003.

2 Cf. le site de Philippe Perrenoud ou probo.free.fr par exemple.

3 http://www.pedagogopsy.eu/analyse_pratique.htm ou www.ver-sailles.iufm.fr/colloques/scenarios/pdf/Dugal.pdf

4 Lydie Pfander-Meny, « Construire son autorité par l'analyse de pratiques » in *Cahiers pédagogiques* n° 416, article en ligne.

5 Marianne Le Moign, « Dans une lettre que vous adressez à un ami, vous racontez votre rentrée », Quelques outils et réflexions pour (bien) débuter dans l'enseignement, *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique, juillet 2006.

fin septembre et cette réalité fantasmée est encore fraîche dans leur esprit pour qu'une réponse assez claire émerge. Certains vont même essayer, sur les conseils du formateur dans un des deux groupes, par définir ce ressenti en un mot, une expression ou un titre. Le bilan est éloquent : si le souvenir est frais, il y a une réelle difficulté à mettre des mots sur cette sensation, sur ce sentiment. Tous évoquent une grande différence entre ce qu'ils espéraient et la réalité. Les propos sont souvent déçus ou négatifs et rares sont les interventions positives, mais rares sont ceux qui arrivent à formuler cette impression amère.

Le double but est donc atteint en partie : prouver aux stagiaires, en ce début d'année, qu'ils éprouvent le même type de difficultés (même s'il s'agit ici d'une difficulté sentimentale, le désarroi, la déception) et, surtout, de montrer la difficulté de mettre en parole des sensations, des détails, du ressenti. C'est une étape essentielle, car l'analyse de pratiques et sa réussite passent par cette mise en parole (ou cette non-mise en parole). Une fois cette activité passée, la deuxième partie de séance est une mise en relief de leur début dans l'enseignement avec d'autres expériences, tirées de dossiers divers^[6] et de documents variés^[7] avec identification-projection par rapport aux différents cas, notamment autour de la notion d'autorité.

La seconde séance, très rapprochée de la première, n'est pas non plus dévolue à de l'analyse de pratiques selon les critères habituels. Les stagiaires ont encore du mal à parler de leur propre expérience et surtout, ils ont du mal, semble-t-il, à avoir le recul nécessaire, début octobre, pour arriver à parler de leurs problèmes ou de leurs réussites. Ils sont encore dans une logique de rendement-productivité (construction du cours, visites des tuteurs, cours à l'IUFM) qui est néfaste à la prise de parole. Lors du tour de table de début de séance, les rares prises de parole ne concernent que des problèmes éloignés de leur enseignement à proprement parler. Il s'agit, bien souvent, de leur rapport aux élèves et des problèmes que ceux-là peuvent rencontrer, le plus souvent d'ailleurs (et c'est très parlant), en dehors de leur enseignement (bien que cela ne soit pas forcément en dehors de leur cours). C'est ainsi qu'à chaque fois qu'il leur est proposé, les intervenants refusent de se soumettre à une analyse de pratique plus approfondie que le simple énoncé de leur problème.

Pour recentrer le débat et éviter que cet atelier ne se détourne en sas de décompression psychologique, il est décidé de travailler sur l'environnement des stagiaires à partir de deux activités. La première consiste dans l'étude des relations tuteur-stagiaire à travers une caricature de Charb. La seconde demande aux stagiaires de se représenter sous forme de schéma-croquis-dessin dans

leur établissement. Si la première activité est intéressante, car elle permet de mettre des mots communs sur des maux partagés, la seconde est pleine de renseignements sur la perception qu'ont d'eux-mêmes les stagiaires, certains se sentant à l'écart, d'autres tout petits, alors que d'autres enfin n'apparaissent même pas sur leur croquis... Face à cette diversité des appréhensions d'une réalité commune, ceux qui le souhaitent peuvent présenter leur croquis et une discussion générale s'engage, sous forme de questions-réponses-hypothèses, tendant ainsi vers une des étapes de l'analyse de pratiques. À la fin de la séance, encore une fois, un recueil de textes, d'articles et d'organigrammes leur est distribué.

Au final, cette séance aura permis une prise de parole plus élaborée, plus fine et surtout plus partagée. De surcroît, elle aura permis de définir le prochain thème : le rapport aux élèves, alors que la distance entre la séance 2 et la séance 3, mi-décembre, permet aux stagiaires de bien choisir une situation pour la prochaine séance qui sera réservée à une analyse de pratiques à partir de ce thème.

ABOUTIR À UNE VÉRITABLE SÉANCE DE GEASE

Cette troisième séance se révèle donc centrale, car, pour la première fois, les stagiaires vont être confrontés à l'analyse de pratiques à travers le principe du Gease. Sur les trois heures, deux stagiaires vont présenter leur cas, les deux choisis par leurs collègues, en raison notamment de leur originalité. Le premier cas concerne une tension lors du conseil de classe et recoupe plusieurs thèmes : difficultés sélectives d'un élève, sensation d'infériorité par rapport aux autres collègues, étonnement face au déroulement d'un conseil de classe, sentiment d'inutilité. Le jeu des questions-réponses afin de faire préciser la situation et surtout les hypothèses avancées par les jeunes collègues semblent rassurer la collègue dont l'expérience est analysée et c'est, semble-t-il, au final, une expérience positive pour tout le monde.

Le deuxième cas concerne un collègue qui doit faire face à un problème avec un élève qui ne pose aucun problème dans les autres matières. La situation est très différente de la première, car le collègue se sent en partie responsable et en cause. L'ambiance au sein du groupe est beaucoup plus tendue et la remédiation de l'animateur est constante lors des questions ou hypothèses, afin de recadrer et reformuler les prises de parole des collègues, ceci dans le but de ne pas fragiliser davantage le collègue dont l'expérience est analysée. C'est le cas typique où la médiation est nécessaire et constante et où la place de l'animateur est cruciale. Diverses pistes de réflexion sont abordées, mais au contraire de la première, cette analyse-là ne semble pas, dans un premier temps, avoir rassuré le collègue en question. Dans un premier temps, car, quelques semaines plus tard, un mail confirme que la séance lui a permis de prendre conscience de certaines de ses difficultés, notamment dans la nécessité de prendre du recul

⁶ Dont certains tirés du « Guide du prof, bien dans ma classe, à l'aise dans mon métier », *L'Étudiant*, hors-série, édition 2004-2005.

⁷ Textes de chercheurs, de collègues, plus ou moins jeunes, photographies, caricatures, schémas, organigrammes, tableaux, etc.

**5. Échanger et analyser ses pratiques**

par rapport à l'ancien élève qu'il fut.

On le voit donc, il a fallu, progressivement, près de trois séances pour arriver à faire une séance de Gease stricto sensu, car il a fallu du temps pour instaurer un climat de confiance et de respect de la parole au sein du groupe. Néanmoins, c'est surtout l'articulation théorie-pratique, avec l'exposition de cas concrets et l'étude d'expériences de collègues, associées à des textes de

chercheurs, qui permettent aux jeunes collègues de comprendre qu'ils ne sont pas seuls face à leurs difficultés. La prochaine étape, peut-être la plus délicate en termes d'analyse de pratiques, sera alors d'analyser une situation positive ou une réussite pédagogique.

STÉPHANE LE BRAS

Professeur d'histoire et géographie

Analyse de pratiques et intervention

Marie-Hélène Watelle. Préparer et conduire une intervention d'analyse de pratiques nécessite de la part du formateur qu'il soit alerté sur ce qui est en jeu sur le plan inconscient et touche aussi bien le cadre de la demande, des besoins exprimés et la place de chacun, en particulier la sienne.

Au sein de l'Éducation nationale, l'analyse de pratique professionnelle peut s'effectuer essentiellement selon deux démarches.

La première consiste à s'inscrire à un stage d'analyse de pratique professionnelle inscrit au plan académique de formation. Il s'agit alors d'une activité qui s'adresse à des personnes hors de leur groupe de travail ou de l'établissement où se développe cette pratique. Dans ce cas, les personnes qui ont sollicité ce stage et qui ont reçu un ordre de mission se rendent sur le lieu prévu, où elles sont regroupées autour d'un animateur-formateur.

La seconde peut prendre la forme d'une formation locale d'initiative éducative pédagogique (Fliep). Elle concerne des personnes dans leur cadre de travail. Il s'agit alors de groupes réels, ayant une histoire passée, un présent et un avenir communs dans l'établissement.

Dans le deuxième cas de figure, l'intervenant se déplace pour animer ce stage : on se trouve alors en situation d'intervention.

L'objectif d'une intervention est le changement, « *mais à la différence, par exemple des activités de formation qui, elles aussi, cherchent à promouvoir le changement, les transformations ou évolutions souhaitées ne concernent pas tant les individus – en termes de connaissances, de capacités, de compétences, d'aptitudes à acquérir ou à transformer – que les ensembles collectifs dans lesquels ils sont insérés. Sans que l'on préjuge du sens à lui donner, la visée de toute intervention, c'est le changement social, sachant qu'il n'est véritablement de changement social qui ne s'accompagne de changement au niveau des personnes*¹. »

Ainsi, alors que, dans un groupe d'analyse de pratique professionnelle du premier type, la visée est essentiellement l'évolution personnelle du stagiaire, lorsqu'il s'agit d'une intervention, l'évolution recherchée est celle des personnes et des structures dans lesquelles les personnes travaillent, interagissent et évoluent ensemble. Il faut préciser que les structures de l'institution ne sont pas seulement des constructions extérieures

aux personnes, mais qu'elles sont intériorisées par elles. Il s'agit donc de tenir compte des représentations symboliques et imaginaires que les individus et les groupes véhiculent, représentations essentiellement inconscientes.

LA DEMANDE

Un autre trait caractéristique de l'intervention est la formulation d'une demande. Sans doute a-t-on trop tendance, dans le champ de la formation, à confondre besoin et demande. Le besoin, qui renvoie à un manque, « *requiert un objet de satisfaction qui lui est essentiel*² ». Se présentant « *comme "objectifs", les besoins peuvent être plus ou moins satisfaits, mais sont réputés les mêmes pour tous* ». Quant à la demande, elle se présente comme « *relative, au sens où elle suppose un autre à qui elle est adressée. Elle s'inscrit dans une relation et n'a de sens que dans cette relation.* »

La demande n'est donc pas simplement l'expression de besoins par un sujet, mais « *l'expression du sujet au travers d'un discours sur ses besoins* ». Alors qu'un formateur peut prétendre à un savoir sur les besoins, il ne le peut sur la demande, car « *le savoir de la demande reste du côté du sujet* ». Ainsi, l'intervenant peut faire l'hypothèse que derrière une demande officielle peuvent se dissimuler des demandes implicites, mais ce qui relève de l'inconscient de la demande n'appartient qu'au sujet, auteur de la demande.

Se pose alors dans le monde de l'Éducation nationale le problème de savoir de qui, précisément, vient la demande d'une intervention. D'une personne seule ? D'un groupe ? D'une institution ? Qui est concerné par cette demande ? Quelles en sont les frontières ? Par exemple, un groupe d'enseignants d'un établissement donné, ou un groupe d'enseignants et de personnels de la vie scolaire ou le chef d'établissement ?

Pour qu'une demande soit adressée officiellement à un intervenant, il faut habituellement qu'elle passe par le chef d'établissement. Souvent, celui-ci transmet la demande d'un groupe de membres du personnel éducatif aux intervenants choisis par lui. On constate parfois que s'ajoute à la demande du groupe une demande personnelle du chef d'établissement. Ainsi m'a été

¹ Dominique Fablet, « La notion d'intervention » in Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, L'Harmattan, 2003.

² Christian Michelot, « Demande », *Vocabulaire de psychosociologie*, Érès, 2002.

adressée, il y a quelques années, une demande émanant de l'équipe vie scolaire d'un collège et tournant essentiellement autour de la gestion des conflits entre élèves. Mais lors d'un entretien préalable avec le chef d'établissement, celui-ci ajoute une demande complémentaire : le souhait que les membres de l'équipe vie scolaire sachent donner d'autres réponses que les sanctions aux situations difficiles.

Dans ce type de situation, il s'agit d'être bien conscient de ce qu'elle a de complexe et ce que les différentes formulations des uns et de l'autre peuvent comporter d'implicite. Du côté vie scolaire, on peut supposer qu'il y avait un questionnement fondamental sur la place professionnelle et la reconnaissance de chacun, et du côté du principal, un possible désir inconscient de s'assurer qu'il jouait bien son rôle de chef d'établissement.

Si l'on se réfère au champ de la psychanalyse, « *la demande témoigne de la condition langagière de l'être humain, qui cherche à y faire reconnaître sa singularité de sujet désirant* ». Ainsi la demande est-elle la manière d'adresser à l'autre son désir. Cette demande s'avérant la plupart du temps demande de reconnaissance, on peut affirmer que « *la demande est toujours demande d'amour* ».

Savoir que des demandes inconscientes se cachent derrière les formulations administratives ne peut qu'encourager l'intervenant à adopter une attitude d'écoute plus affinée et de prudence.

LA PLACE DE L'INTERVENANT

Dans l'exemple donné plus haut, l'intervenant, à qui le chef d'établissement confie une demande particulière, est en droit de redouter une forme de manipulation. Soucieux de ne pas être instrumentalisé, l'intervenant doit avoir présent à l'esprit le fait qu'il risque d'être assimilé à un émissaire de la hiérarchie par les stagiaires.

Il est un autre phénomène délicat dont l'intervenant a à tenir compte, celui des mouvements transférentiels au sein du groupe, transferts entre les stagiaires qui se connaissent et travaillent ensemble, et transferts entre le groupe de stagiaires et l'intervenant. « *Ces phénomènes peuvent très bien résulter de l'action même de l'intervenant, voire de sa seule présence*^[3]. » Pour Elliott Jacques, l'ambivalence des sentiments des membres d'un groupe vis-à-vis, par exemple, d'un projet de changement organisationnel, se traduit par un transfert sur l'intervenant. S'il est positif, il consistera à projeter sur l'intervenant leur désir de changement ; s'il est négatif, il exprimera des résistances qui masqueront une anxiété plus profonde.

Si l'intervenant occupe une place réelle, les stagiaires lui attribuent aussi une place fantasmatique. À travers les places et les fonctions qui lui sont attribuées, « *les conflits qu'on lui fait*

vivre en lieu et place d'autres personnes et d'autres groupes dans l'organisation^[4] », l'intervenant pourra avoir « *une fonction de garde-fou à l'égard d'angoisses archaïques* ». Ainsi pourront s'élaborer et se traiter ces craintes : c'est le travail de l'analyse.

Un élément qu'il ne faut pas négliger dans le cas d'une intervention au sein d'une institution scolaire par exemple est le fait, justement, que les membres du groupe appartiennent à cette institution. Ce lien soulève des questions, souvent tues : comment chacun se sent-il au sein de son institution ? Se sent-il « appartenir » à l'institution ? Se sent-il reconnu par elle ? N'éprouve-t-il pas des tiraillements par rapport à ce sentiment d'appartenance ? Se sent-il en conflit ou non avec les positions de l'institution ? Avec la hiérarchie ?

René Kaës s'est particulièrement attaché à mettre en évidence ces phénomènes caractéristiques des groupes institués. C'est ainsi qu'il a élaboré des concepts parmi lesquels celui de « *contrat narcissique* » établissant la nécessité psychique que le sujet se sente symboliquement soutenu par l'institution.

Autre concept éclairant : celui d'« *alliances inconscientes* », par exemple celle de l'institution scolaire vis-à-vis de l'institution familiale, les parents étant souvent jugés par les enseignants comme incompetents sur le plan éducatif.

Dans le cadre d'une intervention dans un établissement scolaire, l'animateur ne doit pas perdre de vue qu'il a affaire à un groupe pris dans une histoire plus ou moins longue et plus ou moins conflictuelle, et soumis à des phénomènes d'autorité et de pouvoir. Le rapport des uns et des autres à l'autorité peut être décrypté, sous l'éclairage psychanalytique, grâce aux scénarios que chacun d'entre nous hérite de son histoire familiale. Ainsi, avec les supérieurs hiérarchiques peuvent se rejouer quelques-uns des scénarios vécus jadis avec les parents...

Savoir que, lorsqu'on arrive dans un lieu où nous attend un groupe institué, les effets de l'intervention ne concernent pas seulement les personnes en tant que sujets, mais aussi les groupes et les structures, eux-mêmes soumis à des phénomènes inconscients, cela élargit notre appréhension des situations en nous proposant des grilles de lecture variées et complémentaires. Ainsi, l'intervenant se doit d'avoir réfléchi à la place qu'il occupe, à celle qu'il croit occuper ou à celle que les stagiaires lui attribuent... Attentif aux phénomènes de transfert et d'instrumentalisation qui régissent la vie inconsciente des groupes, il lui revient d'écouter, d'aider à analyser, de faire émerger la parole, tout en ayant une réflexion constante sur sa place d'intervenant.

MARIE-HÉLÈNE WATELLE

Anaprat (Groupe d'analyse de pratiques de l'académie d'Amiens)

³ Gilles Arnaud, *Psychanalyse et Organisations*. Armand Colin, 2004.

⁴ Jean-Claude Rouchy, « *Problématique de l'intervention* », *Connexions* n° 71. Éditions Érès.

Animer un groupe d'analyse de pratiques

Richard Étienne. L'animation de ce type de dispositif est compliqué par de nombreux choix à faire, par la charge émotionnelle et la responsabilité du groupe à assumer. Ici, l'exemple du Groupe d'entraînement à l'analyse de situation éducative (Gease).

« Faire le deuil de la maîtrise et de la toute-puissance »
(Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, 2001)

DÉFINITION DU RÔLE DE L'ANIMATEUR DANS UN GEASE

- Penser « formation » plus qu'écoute, discussion ou recherche de solutions
- Sensibiliser à la complexité ou à l'hypercomplexité
- Faire procéder à une lecture plurielle
- Faire penser à partir de l'apport des sciences humaines

L'IDENTITÉ DE L'ANIMATEUR

- L'animateur (l'anima sans la potestas = le souffle sans la toute-puissance)
- Le conducteur (piloter mieux que diriger), parce qu'il a en charge la sécurité des personnes et du groupe
- L'entraîneur (pas le coach) parce qu'il joue un rôle de miroir
- Le formateur (sans formatage) qui transmet parce qu'il « autorise » le groupe à construire les compétences et les connaissances

FONCTIONS ET COMPÉTENCES DU FORMATEUR

- S'appuyer sur des « savoirs théoriques » Jean-Marie Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996.
- Savoir que seul l'apprenant s'éduque et que la présence du formateur constitue un adjuvant précieux, mais non indispensable ;
- Respecter la méthodologie ETE : espace, temps, entraînement ;
- Rappeler la succession Arta (Action – Réflexion sur l'action – Théorisation – Action – Réflexion sur l'action, etc.).

AVANT DE COMMENCER UN GEASE

- La préparation de la salle et le dispositif matériel : cercle de chaises (douze à quinze participants) ; cercle de tables (variante) ; animateur dos à la porte ; observateurs éventuels hors du

cercle avec ou sans consignes.

- Le courage des commencements et la dynamique de groupe : rappeler les règles, notamment de « sécurité » ; « Qui veut dire quoi avant de commencer ? » (créer un espace de transition) ; gérer le temps en ayant le souci de la transition, mais aussi de l'évitement de l'évitement ; « S'il n'y a plus de question ou de remarque après celle-ci, on peut passer à la séance de travail ».

LE CHOIX DU NARRATEUR OU DE LA SITUATION

Une méthode correspond aux origines psychosociologiques du Gease : « À partir de maintenant, la première personne qui prendra la parole exposera une situation dont elle a été témoin ou actrice et sur laquelle le groupe va s'entraîner à analyser ».

Des variantes suivant les publics : évocation individuelle, puis sous-groupes (trois à cinq) avec choix d'une situation (ou de deux), lui donner un titre et l'animateur choisit ou fait choisir celle sur laquelle on travaille (la frustration remplace le silence).

Le Gease se fait en quatre temps + un (exposition, exploration, interprétation, réaction puis méta-Gease).

PREMIÈRE PHASE : L'EXPOSITION

La situation : « C'est une fraction temporelle de l'environnement passé d'une ou d'un participant présentant à la fois des caractéristiques objectives et la façon dont il les a ressenties, la manière dont il s'est comporté et qu'il rapporte à des fins d'études par le groupe. Occasion d'entraînement à l'analyse des situations pour le groupe, elle est en plus pour lui l'occasion d'un bénéfice personnel. »

Ne sont pas une situation : un récit biographique^[1]

À l'animateur de décider s'il y a une situation qui permette de passer à l'exploration.

¹ Gaston Pineau, Jean-Louis Le Grand, *Les Histoires de vie*, PUF, 1993 ; un cas récurrent (la panne de photocopieur le lundi matin à 7h45).



5. Échanger et analyser ses pratiques

DEUXIÈME PHASE : L'EXPLORATION

Le narrateur reste dans le groupe et répond aux questions dans l'intention de favoriser la (re) construction de la situation par le groupe.

Faciliter l'expression de tous les participants : permettre une prise de parole régulée dans le temps et fluide sans être la « tour de contrôle » ; s'appuyer sur des regards afin de réduire, au fil des Gease, le nombre de ceux qui n'interviennent pas (variante : questions notées dans l'interphase) ; reconnaître l'émotion qui émerge, veiller à l'empathie ; relancer éventuellement en restant en zone proximale de développement (Vygotski) ; rechercher les sentiments, les pensées, les émotions du narrateur en les considérant comme des faits, des données à élucider.

TROISIÈME PHASE : L'INTERPRÉTATION

Le narrateur doit se contenter d'écouter les différentes hypothèses ; l'animateur peut suggérer au narrateur de prendre des notes pour préparer sa réaction (cela lui donne une activité qui l'absorbe et lui évite la tentation d'intervenir), aux participants de ne pas s'adresser au narrateur, que ce soit par la parole ou le regard.

L'hypothèse est ce qui est littéralement « posé en dessous » et c'est ce que demande l'animateur : faire des hypothèses au sens commun du terme.

Il s'agit de s'entraîner en vue de comprendre l'hypercomplexité et de l'approcher sans la dénaturer.

Le groupe ne cherche pas « la » vérité, ni même une vérité, il cherche à développer ses compétences individuelles et collectives de « déconstruction » d'une situation.

L'animateur veille à cette élaboration.

QUATRIÈME PHASE : LA RÉACTION

Le narrateur retrouve la parole et son bien, la situation et ses émotions, il se réinscrit dans son histoire, parole qu'il a suspendue le temps de l'écoute du groupe.

Le rôle de l'animateur : rappeler que, par la suite, plus personne ne sera habilité à recommencer le travail sur la situation qui n'a été prêtée que pour en faire une occasion d'entraînement, même si elle peut être évoquée dans le cadre d'une réflexion sur ce qui s'est passé.

Écouter le narrateur et éviter les relances (y compris celles de l'animateur qui a pour rôle de respecter la consigne ci-dessus !).

LE MÉTA-GEASE

Le but du méta-Gease est d'analyser ce qui s'est passé dans le Gease pour accélérer un double développement des compétences (enchaînements dans l'exploration et l'interprétation) et des connaissances (savoirs de référence).

Placer une pause entre Gease et méta-Gease : clore le travail et restituer la situation au narrateur ; veiller à ce que tout le monde bouge ; permettre au groupe de se reformer dans une perspective de travail renouvelée (éventuellement en changeant la disposition des chaises et des tables) ; réfléchir sur ce que l'on a fait en Gease ; repérer les acquis dans une intention de métacognition ou en vue de recherches ultérieures.

Quelques méthodes : le tour de table ; le recours à l'observation ciblée et à des observateurs ; traitement différé d'une semaine à un mois d'une question nécessitant des recherches (cf. les punitives).

Penser à redonner la parole au narrateur en dernier pour respecter parfaitement le protocole.

CONCLUSION

L'animation d'un Gease requiert des compétences de conduite de réunion, de vigilance décontractée, de formateur confiant dans l'éducabilité du groupe, de fermeté pour la protection des personnes.

Elle repose aussi sur des attitudes éthiques pour traiter le surgissement d'imprévus et en assumer les conséquences, de loyauté vis-à-vis des commanditaires.

Elle nécessite une formation initiale et continue pilotée par l'animateur et référée aux savoirs sur les analyses de pratiques professionnelles qui peut se traduire par un temps de régulation au début de chaque séance (en prévoir six à dix par an), respectueuse d'une supervision qui est indispensable pour tout animateur de Gapp.

Évaluation et évolution de ces compétences par la veille technologique qui va permettre de profiter de tous les apports de l'évaluation et de la régulation.

BIBLIOGRAPHIE

Yveline Fumat, Claude Vincens, Richard Étienne, *Analyser les situations éducatives*, 2003, rééd. 2006.

Analyse de pratique en formation initiale

Michel Ramos. Le retour distancié sur l'application concrète d'un dispositif avec cet avertissement de l'auteur : « *O tempora, o mores !* »

« Plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment. »

Yves Clot, préface, p. 15, in Lev Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, La Dispute, 2003.

Les IUFM ne sont plus ce qu'ils étaient... En tout cas, à Montpellier, cette année de changements importants ne nous aura pas permis de mettre en place un dispositif particulier de formation que nous affectionnions les années précédentes : les mises en situation analysées (Mesa). Fallait-il pour autant ne plus en parler ? Face à la baisse drastique du volume des stages, les dispositifs permettant de tisser les moments de formation à l'IUFM et les moments en classe sont au contraire plus que jamais d'actualité.

C'est en partie cette nécessité de partager sa pratique et l'analyse de sa pratique avec d'autres professionnels aux statuts multiples qui a amené les formateurs PE2 du site de Montpellier à développer ce type d'organisation. Un groupe de quatre ou cinq PE2 prépare, avec l'aide d'un formateur, une séquence de trois ou quatre séances pour une classe donnée, puis la met en œuvre dans la classe, à raison d'une séance hebdomadaire menée chaque fois par un PE2 diffé-

rent du groupe. Chaque séance, observée par tous les participants, donne lieu, dans l'heure qui suit, à une analyse interactive dans le mini-groupe avec le formateur, tant sur les plans didactique que pédagogique.

Le dispositif plaît : il contribue à favoriser une formation moins clivée entre le théorique et le pratique, plus « intégrative, réunissant sur un même objet et avec les mêmes présupposés et objectifs les acteurs de la formation^[1] ». Pour autant, son organisation est lourde. Il présente également d'autres inconvénients, par exemple l'artificialité inhérente au manque de connaissance de la classe support.

Les témoignages ci-contre en témoignent, on peut affirmer que le dispositif Mesa est perçu par les stagiaires comme une des modalités de formation les plus satisfaisantes, malgré les inévitables et nécessaires bémols.

Mais la satisfaction ressentie est-elle garante d'un apprentissage réussi ? Au-delà de l'intérêt suscité, le dispositif Mesa est-il un bon moyen de se former et d'augmenter son niveau de compétence professionnelle ? Bien malin qui le dira. La notion d'efficacité est opaque en formation. À bien y regarder, « *la formation des enseignants est sans doute la seule des formations professionnelles à être jugée sur la base des performances*

TÉMOIGNAGE

Sous les regards des autres

- Dans la construction d'une séquence, l'aide des professeurs des disciplines en question a été précieuse (EPS et musique). Dans l'analyse, c'est celle des maîtres formateurs. Toutefois, je dois dire que l'analyse concernant les autres séances que la mienne m'a laissée plutôt indifférente.
- Le Mesa est l'occasion d'une pratique « sécurisée » qui permet d'avoir un retour direct sur nos actions et de s'habituer à accepter la critique, ici forcément constructive. Cependant, je ne me suis pas sentie à l'aise : étant à la fois débutante et pudique, j'ai ressenti le regard de cinq adultes sur ma pratique déstabilisant, voire inhibant, et cette situation me semble un peu artificielle : nous ne connaissons pas la classe, nous y passons en coup de vent, à cinq et pour appliquer (d'une façon un peu égoïste !) des séances souvent déconnectées de la réalité et du niveau de la classe que nous ne connaissons pas.

Une démarche réflexive

Écrire trois lignes sur ce sujet me tient à cœur. La formation a ses points positifs et négatifs, ne nous voilons pas la face. Cependant, le dispositif de Mesa est selon moi le plus enrichissant : travail de groupe assisté par des experts, pratique en classe, analyse, puis amélioration du travail. Cette démarche réflexive que nous devons avoir plus tard seuls, nous apprenons à la pratiquer ensemble aujourd'hui. On pratique ici avec un filet et c'est rassurant.



5. Échanger et analyser ses pratiques

professionnelles ultérieures de ses étudiants : ni les facultés de médecine ni celles de droit ne sont jugées au regard des résultats de leurs diplômés dans les hôpitaux ou les tribunaux[2]. »

Être en prise directe sur l'activité, faciliter les mises en projet et le travail d'équipe, permettre aux stagiaires et aux formateurs de tisser des liens nouveaux, articuler didactique et pédagogie,

2 INRP, Service de Veille scientifique et technologique, *La lettre d'information* n° 13 : La formation des enseignants, décembre 2005.

favoriser la réflexivité, fournir des bases communes de travail exploitables ensuite en cours et en stage, faire converger les uns et les autres sur un objectif particulier de formation : le dispositif Mesa présente suffisamment d'avantages pour trouver toute sa légitimité dans la formation initiale des professeurs des écoles stagiaires, aux côtés et en complément d'autres modalités d'analyse de la pratique.

MICHEL RAMOS

IUFM de Montpellier

AVERTISSEMENT

Cet article a été publié une première fois en 2008 dans le n° 21 d'Osmose, le journal de l'IUFM de l'académie de Montpellier.