

F O R M A T E U R
A C A D É M I Q U E
U N N O U V E A U M É T I E R

DENIS LOIZON

FORMATEUR ACADÉMIQUE
UN NOUVEAU MÉTIER

F O R M A T E U R
A C A D É M I Q U E

U N N O U V E A U M É T I E R

DENIS LOIZON

CANOPÉ
ÉDITIONS

MAÎTRISER

DENIS LOIZON

Denis Loizon est enseignant-chercheur en STAPS, maître de conférence-HDR à l'ÉSPÉ, université de Bourgogne, membre de l'IRÉDU (Institut de recherche en éducation) et du réseau UNIRÉS (réseau des universités pour l'éducation à la santé). Ses recherches portent sur l'analyse des pratiques d'enseignement et de formation : didactique des sports de combat, didactique de l'EPS, éducation à la santé et EPS, accompagnement et conseil pédagogique en formation d'enseignants, professionnalisation et développement professionnel des enseignants débutants et des formateurs.

Agrégé d'EPS, il a enseigné en collège et en lycée avant de devenir formateur à l'IUFM de Bourgogne. Responsable de la formation des formateurs, il a ensuite occupé la charge de responsable du master EPS puis du master « Accompagnement et analyse de pratique professionnelle ». Il est chargé de la formation initiale et continue des enseignants d'EPS et intervient de manière privilégiée dans le premier et le second degré sur la conduite des entretiens conseils. Il est formateur au CAFFA et membre du jury des épreuves de certification depuis 2016.

Remerciements

À tous les collègues ou enseignants qui ont préparé le CAFFA pour devenir formateurs académiques.

Depuis trois ans, j'ai beaucoup appris à leur contact, en cherchant à leur transmettre à la fois certains savoirs et aussi une certaine posture.

Merci à tous ceux qui ont accepté de témoigner dans cet ouvrage.

Directeur de publication

Jean-Marie Panazol

Directrice de l'édition transmédia

Stéphanie Laforge

Directeur artistique

Samuel Baluret

Gaëlle Huber

Suivi éditorial

Corinne Bernardeau

Mise en pages

Agnès Goesel

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

ISSN : 2416-6448

ISBN : 978-2-240-04461-7

© Réseau Canopé, 2019

(établissement public à caractère administratif)

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

PRÉFACE

Le ministère de l'Éducation nationale a engagé, le 8 juillet 2013, la refondation de l'École de la République, qui vise, à travers un certain nombre de mesures, à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous les élèves. L'idée portée par le législateur est de repenser la « modernisation des métiers de l'Éducation nationale » et de faire correspondre les missions des personnels à cette nouvelle ambition pour l'École.

Une des premières mesures de cette loi a été de clarifier le rôle crucial des professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF), dans le premier degré, et de créer, pour le second degré, une nouvelle fonction de professeur formateur académique (PFA) chargé d'assurer des formations, notamment dans le cadre des ESPÉ, et d'animer le réseau des tuteurs.

Ce livre, écrit par un professionnel à l'expertise reconnue, rassemble des synthèses de publications, des témoignages de formateurs et des contenus ciblés pour se préparer et réussir la certification d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA), à l'image d'un guide de préparation à un concours. L'auteur, enseignant formateur chercheur, s'appuie sur les textes officiels qui définissent les épreuves ainsi que sur les rapports du jury. Il met en évidence les savoirs à acquérir, les compétences à construire, tout en intégrant des réflexions personnelles, illustrées et contextualisées, qui peuvent donner aux candidats l'envie de se former au-delà de l'obtention de la certification. Il répond ainsi précisément à la demande de collègues qui cherchent à faire évoluer leurs pratiques professionnelles dans le cadre de nouvelles missions.

La grande force de cet ouvrage, qui arrive à point nommé, tant pour l'ensemble des personnels que pour les cadres de l'Éducation nationale, c'est qu'il met à disposition de ceux qui, comme les inspecteurs de l'Éducation nationale, n'ont plus de temps pour les explorer un champ de connaissances théoriques, synthétisées et accessibles. Il permet, par la préparation au CAFFA, de développer chez les candidats, une posture de formateur académique en acte, mais sa plus grande richesse est l'articulation de savoirs professionnels adossés à des champs scientifiques, qui viennent compléter les savoirs pratiques au service des formations.

Les enjeux sont multiples et ambitieux. Ils dépassent la seule réussite à la certification – sans vouloir minimiser l'importance qu'elle représente pour le candidat qui s'y confronte. Ils consistent à partir de ce que rencontrent les enseignants, les professeurs documentalistes, les conseillers pédagogiques d'éducation (CPE), dans leurs pratiques quotidiennes, pour mieux les dépasser, en leur donnant des outils d'analyse afin de rendre leur intervention pédagogique plus pertinente. L'auteur nous fait partager, dans certains chapitres du livre, des témoignages de collègues recueillis oralement, en formation ou à d'autres moments. Ces retours d'expériences informels contextualisent et illustrent les savoirs à acquérir pour construire les compétences du formateur académique. Pour autant, ces commentaires laissent chacun libre d'enrichir le fil de sa réflexion et de situer le besoin et la nature des connaissances visées pour se conformer aux attendus du référentiel du formateur académique. On ne peut qu'approuver une telle démarche qui participe à donner du sens et à étayer l'accompagnement des personnels en un double objectif : celui de les guider vers la réussite du CAFFA et de favoriser une transformation des pratiques professionnelles dans l'exercice quotidien de leur métier.

De nombreux formateurs « de terrain » expriment le besoin d'approfondir la réflexion sur leurs propres pratiques de formation d'adultes, qu'ils cherchent à faire évoluer en prenant appui sur les apports méthodologiques de la recherche. Pour accompagner ces enseignants vers des transitions professionnelles et susciter des dynamiques de développement professionnel, cet ouvrage sur la préparation au CAFFA est un levier de professionnalisation progressif, disciplinaire et interdisciplinaire.

À cet égard, l'auteur expose, dans la première partie, les intérêts et les obstacles au « métier de formateur académique ». Bien que l'accès aux masters de formation de formateurs soit facilité, en favorisant les partenariats avec des équipes de recherche et en intégrant les formateurs dans les équipes pluriprofessionnelles des ÉSPÉ, Denis Loizon montre avec justesse que de nouvelles perspectives d'évolution professionnelle s'offrent désormais aux enseignants, professeurs documentaliste et CPE, mais que le métier de formateur n'est pas « sans risque ».

Dans le cadre des formations de formateurs organisées par les corps d'inspection ou dans les « formations tout au long de la vie », il convient aujourd'hui « d'outiller » ces formateurs pour leur permettre de construire des réponses au plus près de la réalité des pratiques professionnelles actuelles. L'apport des connaissances issues de la recherche, présenté par l'auteur dans la deuxième partie du livre, le développement sur les compétences à construire et les savoirs à Maîtriser pour aider à acquérir la posture de formateur constituent une ressource déterminante pour aider les formateurs à concevoir leurs actions de formation. L'enjeu est bien de former des professionnels de la conception de projets de formations, et de développer leur réflexivité sur les métiers d'enseignant et de formateur. Le but est de construire les compétences spécifiques des enseignants tuteurs, des conseillers pédagogiques, des formateurs d'étudiants et de stagiaires. L'appui de la recherche, et en particulier « les savoirs ressources » recensés par l'auteur, participe à affiner ces compétences liées à une recherche, de plus en plus autonome, de solutions à des problématiques professionnelles partagées. Un accompagnement est nécessaire, afin de permettre à chaque enseignant de s'approprier progressivement les données et les cadres théoriques.

Dans l'académie de Dijon, un groupe de travail, composé de chefs d'établissement, de formateurs ÉSPÉ, d'inspecteurs et de professeurs formateurs académiques (PFA), a été mis en place pour accompagner les candidats et les membres du jury dans la préparation des épreuves du CAFFA. Des outils de positionnement du candidat ont été élaborés par le groupe de travail. Ces grilles, construites à partir de critères et d'indicateurs, ont permis de faire émerger les compétences, connaissances et attitudes du référentiel de compétences du formateur de juillet 2015. Elles ont contribué à la construction d'une culture commune du jury et permis d'harmoniser les outils d'évaluation. Dans la troisième partie de son livre, centrée sur la préparation des épreuves, l'auteur s'appuie sur des études de cas pour illustrer des niveaux de compétence pour chacune des épreuves du CAFFA. Des indicateurs sont dégagés pour permettre aux enseignants de se repérer et de construire des paliers de progression.

C'est un bien grand honneur que me fait Denis Loizon de m'inviter à préfacier cet ouvrage qui se consacre à illustrer concrètement, étape par étape, les enjeux d'une préparation au CAFFA. Il participera sans aucun doute, par la richesse de son contenu, à transformer les pratiques du quotidien de tous ceux qui s'engagent dans une perspective de développement professionnel tout au long de leur vie.

*Régine Battois,
IA-IPR EPS, présidente du jury CAFFA, sessions 2016 et 2017*

SOMMAIRE

9	INTRODUCTION
13	LE « MÉTIER » DE FORMATEUR ACADÉMIQUE
17	Des compétences au service de quelles fonctions?
21	Quel est l'intérêt de devenir formateur?
27	Quelles perspectives pour le formateur académique?
31	Quelques difficultés du métier
35	DES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER, DES SAVOIRS À MAÎTRISER
39	Des compétences clés organisées en quatre domaines
47	Des « savoirs ressources »
71	Des notions et des concepts clés à maîtriser
79	Des champs scientifiques à explorer
91	LA PRÉPARATION AUX ÉPREUVES DU CAFFA
93	L'admissibilité
99	L'admission
117	CONCLUSION
119	BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE
123	BIBLIOGRAPHIE FORMATIVE
125	ANNEXE
127	Exemple de grille d'évaluation

INTRODUCTION

À l'heure actuelle, il n'existe pas un type unique et homogène de formateur intervenant dans le second degré, en formations initiale et continue, mais une très grande variété de cas, dont l'identité dépend surtout de la profession d'origine, du statut et du public auquel ils s'adressent, comme le font remarquer Dubar et Nasser (2015). Il existe en effet des formateurs qui interviennent à temps complet en ÉSPÉ ou en GRETA, alors que d'autres ont des interventions très ponctuelles en formation continue au service de la DAFOP (service de la formation continue du rectorat). Dans le cadre de cet ouvrage, nous nous intéresserons plus particulièrement à ces nouveaux formateurs appelés « formateurs académiques ».

La circulaire de 2015, qui précise les modalités de cette certification nouvelle (le CAFFA : certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique) est la concrétisation d'un vœu émis dans le rapport Bancel de 1989. Dans ce rapport, qui allait servir de base à la mise en place d'une nouvelle formation des enseignants au sein des IUFM, il était déjà question de la création d'un corps spécifique de formateurs de la fonction publique, qui exerceraient encore une activité sur le terrain tout en participant très activement à la formation initiale des futurs enseignants en cours de professionnalisation. D'ailleurs, ce qualificatif de « formateurs de terrain » est toujours utilisé, même s'il se prête à des formulations très diverses, comme le font remarquer Bouvier et Obin : « formateurs de terrain, du terrain, sur le terrain, pour le terrain, issus du terrain... [...] Est-il pertinent de repérer une population de formateurs par son lieu principal d'exercice, ou bien doit-on plutôt la distinguer par les compétences qu'elle mettrait en œuvre ? » (1998, p. 7).

Ces « formateurs de terrain », encore appelés « formateurs associés », ancêtres des formateurs académiques actuels, assuraient un service partagé et devaient rendre des comptes à deux institutions : l'IUFM, d'une part, pour tout ce qui relevait de leur travail au sein de cet établissement, et le rectorat, d'autre part, via leur établissement d'affectation. Cette situation n'était pas sans poser un certain nombre de problèmes, qui n'ont pas disparu, ainsi que nous le verrons plus loin. Cette double identité était encore malmenée au sein même des IUFM du fait de cultures différentes. La tension entre formateurs universitaires et formateurs de terrain était révélatrice de débats entre deux univers : celui du terrain, avec des compétences professionnelles à développer en relation avec des savoirs pratiques, et celui de l'université, qui dispense des savoirs théoriques. Même si l'articulation entre théorie et pratique (Perrenoud, 1994) est reconnue comme une nécessité par tous les acteurs qui œuvrent à la professionnalisation des futurs enseignants, ces débats ont ressurgi, parfois avec une certaine violence, lors de la création des ÉSPÉ en 2013.

Dans un entretien pour la revue *Recherche & formation*, Patrick Baranger (2009), alors président de la Conférence des directeurs d'IUFM, revenait sur cette culture professionnelle écartelée entre savoirs académiques et savoirs professionnels. Les deux logiques en jeu renvoient à deux conceptions du métier d'enseignant et, par là même, à la nécessité de recourir à deux types de formateurs très différents. « S'agit-il d'un métier d'exécution d'un certain nombre de consignes, d'instructions officielles ou de routines admises dans la communauté professionnelle ou au contraire d'un métier de création ou d'ingénierie ? » (2009, p. 14). Si on se réfère aux épreuves de la certification CAFFA, le législateur a choisi, en 2015, une voie médiane entre le terrain et ses savoirs professionnels et la nécessité pour le formateur de

s'acculturer fortement à la recherche en développant une formation personnelle ancrée dans les travaux scientifiques portant sur l'éducation et la formation.

Presque trente ans après la création des IUFM, le souhait émis par ceux qui s'étaient penchés sur la refonte de la formation des enseignants (rapport Bancel, 1989), devient donc enfin réalité dans le contexte des réflexions portant sur la refondation de l'École (Loi Peillon de 2013), même si toutes les académies ne se sont pas lancées dans la mise en place de cette nouvelle certification avec la même intensité dès 2016. Compte tenu, en effet, des difficultés à mettre en place à la fois la formation et la certification, certaines académies ont accepté très tôt de relever ce double défi – ainsi l'académie de Dijon –, tandis que d'autres ont préféré attendre des éléments de réponses plus précis et facilitateurs.

La circulaire du 21 juillet 2015 fixe les modalités du nouveau certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique : le CAFFA¹. Elle structure l'examen en deux phases (admissibilité et admission) qui s'étalent sur deux ans. Au-delà de cette description des épreuves, de la composition des jurys et des modalités d'organisation, la circulaire précise les quatre grands domaines de compétences attendues du formateur académique sur lesquels nous reviendrons plus longuement :

- Penser, concevoir, élaborer ;
- Mettre en œuvre, animer, communiquer ;
- Accompagner ;
- Observer, analyser, évaluer.

Ces quatre grands domaines de compétences reposent à la fois sur des savoirs théoriques objectivés, en référence à différents champs scientifiques (didactique, psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, etc.), et sur des savoirs d'expérience construits par les enseignants professionnels pour enseigner au mieux leurs disciplines dans des contextes variés (écoles, collèges, lycées professionnels, lycées).

Le formateur académique, de par sa position dans le dispositif institutionnel de formation, se situe donc à l'interface entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience. Il a alors la lourde charge de transmettre l'ensemble de ces savoirs, aussi bien à des collègues novices (formation initiale) qu'à des collègues chevronnés (formation continue). La qualité de son enseignement dépend donc de sa compétence à « naviguer » entre ces deux champs de savoirs pour pouvoir en communiquer l'essentiel. Cette mission hautement stratégique nécessite donc, d'une part, d'intégrer les savoirs théoriques dans des domaines variés, de les rendre intelligibles et compréhensibles, c'est-à-dire de les vulgariser sans les dénaturer, et d'autre part, de bien réussir à mettre en évidence les savoirs d'expérience, pas toujours facile à conceptualiser car, comme nous le verrons par la suite, leur mise en mots est souvent malaisée.

Muni de son certificat, qui atteste d'une base de compétences liées à la formation professionnelle, que peut réellement faire un nouveau formateur académique ? Quelles peuvent être ses fonctions ? Ce sont les premières questions que posent les candidats au CAFFA quand ils arrivent en formation. Les réponses à ces questions sont essentielles, car elles permettent de replacer ce nouveau statut dans un contexte local qui peut être très variable selon les ESPÉ et les rectorats. Bien souvent, les collègues enseignants qui se lancent dans la préparation de la certification pensent qu'ils vont rapidement devenir formateurs en ESPÉ. Si cela a été effectivement le cas pour les premières promotions – qui comprenaient des enseignants exerçant déjà en ESPÉ et que cette certification n'a fait que confirmer dans

1 Voir la circulaire du 21 juillet 2015 et le BO n°30 du 23 juillet 2015
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91546

leur emploi – ce n'est pas forcément possible pour tous, et encore moins pour ceux qui vont s'engager dans cette certification dans les années à venir. Nous aborderons ces différents points dans notre première partie.

La deuxième partie détaillera les quatre grands domaines de compétences attendues, en les reliant à des savoirs théoriques et en signalant des ressources ciblées. Nous présenterons également quelques notions et concepts clés que tout formateur devrait connaître pour asseoir ses références. De même, certains champs scientifiques très en vogue seront abordés pour donner à voir des concepts spécifiques et les auteurs majeurs représentatifs de ces champs.

Dans la troisième partie, nous proposerons au lecteur des pistes pour une formation aux épreuves d'admissibilité et d'admission, en insistant particulièrement sur la rédaction du mémoire professionnel.

Nous terminerons cet ouvrage en livrant une bibliographie organisée selon trois niveaux pour permettre une entrée progressive dans les savoirs théoriques, car ce sont ceux-ci qui font le plus souvent défaut aux futurs formateurs académiques.

Dans certaines parties et chapitres, afin de donner une vision plus concrète de cette fonction, le lecteur trouvera des encadrés qui rapportent des témoignages de collègues recueillis oralement en formation ou à d'autres moments, de manière informelle, ou récoltés sous forme d'écrits. Que tous ces collègues soient ici remerciés. C'est à eux que je dédie cet ouvrage qui m'aura permis de revisiter de nombreux savoirs.

LE « MÉTIER »
DE FORMATEUR
ACADÉMIQUE

Formateur académique est un « métier » qui n'est pas nouveau, mais il n'avait pas de statut particulier, sauf dans le premier degré. En effet, pour les professeurs des écoles existait déjà la certification du CAFIPEMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur); celle-ci permettait déjà à ses titulaires de bénéficier d'une décharge de service pour intervenir dans des formations en IUFM, et maintenant en INSPÉ. La création récente du CAFFA (certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique), son équivalent pour le second degré, a entraîné un léger remaniement des modalités de la certification pour des nécessités d'harmonisation. Il existe donc désormais deux certifications avec des modalités pratiquement identiques, l'une pour le premier degré et l'autre pour le second degré, qui permettent d'y voir plus clair dans le monde encore très hétérogène des formateurs d'enseignants. Car, comme le soulignent Altet, Paquet et Perrenoud (2002), derrière ces termes se cachent deux grandes catégories de formateurs: ceux qui interviennent dans la formation initiale et ceux qui encadrent des actions en formation continue.

Curieusement, ces derniers, qui ont longtemps relevé des MAPPEN et qui travaillent aujourd'hui au sein des DAFOP, n'ont pas eu ce qualificatif de terrain accolé à leur fonction (Bois, 1998). Ces formateurs issus du terrain retournaient pourtant sur le terrain de l'établissement pour y intervenir, bien souvent sur des thèmes qui dépassaient le disciplinaire, un peu à l'image des formateurs dits « transversaux » ou « généralistes », au sein des IUFM puis des ESPÉ et des INSPÉ.

Les nouveaux formateurs académiques sont donc susceptibles de remplir une double mission: en formation initiale et en formation continue. La certification étant désormais intégrée dans la culture professionnelle, il reste à définir l'utilisation potentielle de ce diplôme, ainsi que le devenir professionnel des enseignants ayant obtenu la certification. Nous l'aborderons dans les pages qui suivent.

Le référentiel de compétences du formateur académique publié au BO du 23 juillet 2015¹ liste quatre grands domaines de compétences du formateur. Il recouvre des connaissances et des compétences multiples qui auraient tendance à faire de lui le

« super formateur » que l'institution attend, pour la formation aussi bien initiale que continue. À l'image des autres référentiels de compétences auxquels l'Éducation nationale nous a habitués, on retrouve ici le formateur idéal, ingénieur de la formation aussi à l'aise avec les nouvelles technologies qu'avec les concepts de l'analyse du travail.

En leur temps, Altet, Paquet et Perrenoud se sont déjà questionnés, avec d'autres chercheurs en Sciences de l'éducation pour essayer de définir une certaine professionnalisation du métier de formateurs d'enseignants. Celle-ci était entendue comme « la construction individuelle de compétences nouvelles, signe d'un développement professionnel spécifique qui recouvre à la fois un processus d'apprentissage organisationnel collectif et une dynamique identitaire collective de l'ensemble des formateurs d'enseignants » (Altet, Paquet, Perrenoud, 2002, p. 15). Ces compétences nouvelles s'appuient fortement sur de nouveaux savoirs théoriques et de nouveaux savoirs d'expérience à construire au fil des premières années. Même si ce référentiel vise un certain idéal de formateur, il nous semble qu'il donne des pistes intéressantes pour entrer dans ce nouveau métier, au moins sur deux aspects: le respect de la personne en formation d'adultes et une éthique de la commande. Nous y reviendrons plus largement dans l'ouvrage. Avec ce nouveau référentiel du formateur académique, on comprend alors que sa place se situe au carrefour de la recherche (la théorie) et des pratiques de terrain (la pratique) comme évoqué dans l'introduction.

Le cadre administratif étant posé avec un statut bien défini au niveau du MEN², on s'aperçoit que l'emploi des formateurs académiques varie selon les besoins locaux, tant en formation initiale qu'en formation continue. Ces nouveaux collègues doivent donc s'habituer à une certaine adaptabilité, car leur emploi, tant en ESPÉ qu'au niveau du rectorat, est tributaire du nombre d'étudiants et des nouveaux diplômés, même si le Ministère souhaite que ces nouveaux formateurs participent davantage à la formation initiale des futurs enseignants d'une part, et d'autre part, un bon nombre des actions de formations continues dépend des directives ministérielles (les priorités nationales).

Au-delà des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience dispensés tout au long de cet ouvrage, il nous

1 Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs: Annexe 1 du BO n° 30 du 23 juillet 2015: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf

2 MEN: Ministère de l'Éducation nationale.

paraît important d'évoquer les aspects positifs de cette nouvelle certification, qui se traduisent par des fonctions variées (formateur recruté à l'ÉSPÉ, formateur ponctuel, tuteur), mais également de ne pas oublier les aspects plus négatifs, avec des difficultés accrues à concilier vie privée et vie professionnelle, à cause de l'investissement nécessaire, ou une complication parfois des rapports humains au sein de l'établissement d'affectation.

Après ces premières années, la certification est désormais intégrée dans la culture professionnelle des enseignants du second degré, mais se pose notamment la question de l'utilisation de ce diplôme ainsi que du devenir professionnel des enseignants ayant obtenu cette certification.

DES COMPÉTENCES AU SERVICE DE QUELLES FONCTIONS ?

En 2015 est enfin créée la fonction de professeur formateur académique (PFA) pour le second degré par arrêté du 20 juillet. Cette fonction repose sur un statut, celui de formateur académique, et sur des missions très diverses que nous allons préciser. Ce nouveau formateur est chargé officiellement non seulement d'assurer des formations initiales dans le cadre des ÉSPÉ, mais aussi d'intervenir en formation continue des enseignants, soit deux contextes assez différents. Dans le cadre de la formation initiale, il a aussi pour mission d'animer le réseau des tuteurs du second degré. Compte tenu de ses nouvelles missions, le formateur académique bénéficiera d'un allègement de service d'enseignement hebdomadaire, s'il en fait la demande³.

Si la circulaire de 2015 précise les quatre grands domaines de compétences attendues du formateur académique, elle ne mentionne pas les différentes fonctions que peut remplir le nouveau titulaire du CAFFA. Muni de cette certification qui atteste d'une base de compétences liées à la formation professionnelle, que peut réellement faire un nouveau formateur académique ? Quelles peuvent être ses missions ? Rappelons que celles-ci sont remplies avec ou sans décharge horaire hebdomadaire en complément de son service d'enseignement, car ce formateur reste un enseignant devant des classes. Ce formateur académique bénéficie donc d'un double statut : celui d'enseignant obtenu par concours (CAPES ou agrégation) et celui de formateur (grâce à sa certification CAFFA). Forts de notre connaissance du domaine de la formation initiale et des recrutements opérés ces dernières années, nous pouvons repérer plusieurs missions proposées au formateur académique aujourd'hui. Nous allons en évoquer cinq.

FORMATEUR ACADÉMIQUE RECRUTÉ EN ÉSPÉ AVEC UNE DÉCHARGE

Le statut de formateur académique recruté en ÉSPÉ avec une décharge correspond à l'ancien statut de « formateur associé » en IUFM. Le formateur est recruté par l'ÉSPÉ avec un volume de service qui correspond à sa décharge (de trois à six heures) ; il exerce les mêmes missions que le formateur ÉSPÉ tout en conservant « un pied » dans son établissement d'affectation. Les responsabilités peuvent être de diverses natures selon les besoins locaux, depuis des interventions régulières en master MEEF jusqu'à la responsabilité complète d'une année de master avec un groupe d'étudiants. Les compétences mobilisées peuvent ainsi relever de l'ingénierie de la formation complète, de l'animation de différents dispositifs de formation, de l'accompagnement des individus et des collectifs ainsi que de l'évaluation des étudiants.

Recruté à l'ÉSPÉ avec une décharge de six heures, Pierre a dû assurer des responsabilités qu'il n'imaginait pas : *« Je me suis retrouvé responsable d'un groupe de professeurs stagiaires étudiants en M2⁴ à la mise en place de l'ÉSPÉ. Tout était nouveau pour moi. Il a fallu que je structure tous les contenus des différentes unités d'enseignement, que je trouve les intervenants, que je mette en place les différentes évaluations et puis que je remplisse des tas de papiers pour la gestion des intervenants avec les projets de services, les notes des étudiants, les présences en cours... Tout un pan du métier que je ne soupçonnais pas. »*

3 Cette décharge n'est pas automatique, elle dépend des moyens alloués à la formation.

4 Dans la suite de l'ouvrage nous utiliserons le raccourci M1 ou master 1 pour première année de master et M2 ou master 2 pour deuxième année de master.

Mireille, déjà recrutée comme formatrice à temps partiel, a trouvé sa tâche plus facile : *« J'étais déjà formatrice en... La maquette de formation a changé ; j'ai dû revoir certains cours mais je connaissais déjà le public. J'avais déjà développé de nombreuses compétences acquises les années précédentes ; j'ai juste découvert les groupes de référence. C'était complètement nouveau cet accompagnement des étudiants en master 1. »*

Bien qu'intervenant en formation initiale tous les deux, Pierre et Mireille ont eu des tâches très différentes à réaliser, souvent nouvelles. Ainsi Pierre, qui a une fonction de responsable d'un groupe de plus de trente jeunes professeurs stagiaires.

Nous détaillerons plus loin (voir p. 27) la manière dont s'opère le recrutement d'un formateur à l'université ou en ÉSPÉ, mais cette fois à temps complet pour devenir formateur universitaire.

FORMATEUR « PONCTUEL » EN FORMATION INITIALE ET/OU FORMATION CONTINUE

Le formateur « ponctuel » est sollicité pour des interventions particulières en formation, selon ses connaissances et son domaine de compétences. Cette sollicitation peut revêtir un caractère unique (une journée ou une demi-journée de formation voire plusieurs journées). La difficulté majeure de ces interventions ponctuelles, surtout en formation initiale, réside dans le fait que le formateur ne connaît pas toujours son public. Cela suppose d'avoir pris de nombreux renseignements auprès du responsable de parcours pour que le contenu et la démarche rencontrent bien les attentes ou les besoins du public visé. La conception ainsi que la mise en œuvre/animation de la formation sont les principales compétences mobilisées ici.

Philippe est intervenu à plusieurs reprises au cours de l'année de formation des M1 : *« J'avais un peu peur au début car je ne connaissais pas trop la formation. Ça avait l'air simple, les interventions, mais finalement, après trois cours, je me suis demandé ce que les étudiants avaient appris. Grosse déception : beaucoup d'étudiants n'avaient pas retenu grand-chose... C'est un peu comme les élèves ; ils sont là, ils écoutent, mais j'ai eu parfois l'impression que leur tête était ailleurs. »*

Le contact avec ce nouveau public d'étudiants est différent de la relation avec les élèves. Beaucoup de nouveaux formateurs sont souvent déçus par l'attitude des étudiants qu'ils imaginaient très motivés. A contrario, certains étudiants sollicitent beaucoup les formateurs, ce qui induit une grande disponibilité que ne soupçonnent pas les enseignants qui interviennent ponctuellement.

FORMATEUR/SUPERVISEUR DE PETITS GROUPES D'ÉTUDIANTS

Selon les ÉSPÉ, il existe des modalités de supervision des groupes d'étudiants assez différentes. Dans les années de master, un accompagnement dans l'entrée au métier d'enseignant est prévu par un superviseur⁵ ou un responsable de groupe de référence, qui prend en charge quatre ou cinq étudiants pour préparer les stages en milieu professionnel ou bien organiser des retours d'expérience. Cette supervision, qui relève d'un encadrement très personnalisé, vise la préparation au stage, mais elle peut aller aussi jusqu'à l'encadrement des mémoires professionnels des étudiants de M2. Il s'agit alors d'accompagner cette entrée dans le métier, mais aussi d'aider à la rédaction d'un mémoire, ce qui relève d'une autre compétence professionnelle. Par exemple, à l'ÉSPÉ de Bourgogne, un superviseur a la responsabilité d'un groupe de quatre étudiants en master 2 avec trois missions principales : organiser et gérer des temps de formation en petit groupe (quatre fois trois heures), réaliser une visite durant le stage et encadrer le mémoire professionnel, pour un volume de service équivalent à vingt heures de travaux dirigés. À l'inverse, à l'ÉSPÉ de Besançon, ces groupes de référence n'existent pas. Les compétences principales mobilisées par le formateur académique relèvent de l'animation de formation et de l'accompagnement d'un collectif d'étudiants.

François a eu en responsabilité la supervision d'un groupe d'étudiants de M1 : *« C'était super au sein du petit groupe ; on a pu échanger sur leur vécu durant le stage. Au début ils étaient un peu réticents puis ils se sont lâchés... Je ne pensais pas qu'ils avaient vu autant de choses durant ces deux semaines de stage en immersion. Au bout des deux heures, je n'avais pas fait la moitié*

⁵ Les noms attribués à ces responsables changent selon les académies.

de ce que j'avais prévu en lien avec le cahier des charges ; le programme était trop chargé.»

Il s'agit là d'un travail particulier qui pourrait s'apparenter à une forme d'accompagnement personnalisé que l'on trouve en collège ou lycée. Les relations entre formateur et étudiants sont très différentes du cours traditionnel car il s'agit pour le formateur d'aider un jeune à entrer dans le métier, en lui permettant de développer des compétences professionnelles d'enseignant. Ce travail repose essentiellement sur des conseils et un partage d'expériences qui favorisent la transmission des savoirs professionnels.

FORMATEUR « VISITEUR » (VISITES DE FORMATION)

Dans le cadre de sa fonction, le formateur va devoir réaliser des « visites » auprès d'étudiants de M1 ou de M2. Ce qui est communément appelé « visite d'étudiant » en ESPÉ correspond en réalité à trois temps : un temps d'observation de la séance conduite par l'étudiant, puis un temps d'entretien mené par le formateur en présence du tuteur établissement, et souvent un temps d'échange avec le chef d'établissement. Selon les disciplines et les contextes, la visite peut s'étaler sur une demi-journée ou plus si on compte le temps de déplacement pour se rendre dans l'établissement. Sont ainsi mobilisées au cours de cette visite des compétences qui intègrent l'observation, la conduite d'entretien et la rédaction de rapports ou documents institutionnels.

Dans le cadre de sa mission, Jean a dû réaliser des visites de professeurs stagiaires : « Je ne pensais pas que c'était aussi difficile de mener un entretien. J'avais prévu de parler de plusieurs points mais je n'ai pas pu tout voir avec lui. Avec le tuteur, ce n'était pas facile ; je ne savais pas quand il pouvait parler ; il coupait souvent la parole au stagiaire. Et puis, il a fallu rédiger le rapport, j'ai dû le reprendre trois fois pour arriver à une rédaction satisfaisante.»

Là encore, le formateur académique doit développer de nouvelles compétences comme la rédaction des rapports de visite pour remplir sa mission de « visiteur » ou de conseiller. Cette tâche est particulièrement difficile pour tout nouveau formateur.

François constate le décalage entre le temps réel pour réaliser sa mission et l'indemnité reçue pour exécuter cette mission spécifique : « Pour une visite d'un étudiant payée deux heures, cela représente en réalité plus d'une journée de travail selon les cas avec le déplacement, l'observation, l'entretien et la rédaction du rapport ».

Habitué à un fonctionnement horaire bien établi, le formateur académique découvre la réalité de cette mission nouvelle, toujours très chronophage, et des horaires variables.

FORMATEUR TUTEUR EN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

La fonction de tuteur en établissement scolaire était jusqu'alors exercée par de nombreux collègues enseignants, débutants ou expérimentés, mais n'ayant pas toujours reçu de formation au préalable. À plus ou moins long terme, avec ce nouveau statut de formateur académique, il s'agira de créer un véritable réseau de tuteurs formés à l'accompagnement des étudiants. Cela représente un enjeu majeur pour la formation des jeunes enseignants du second degré.

Pour Cédric, tuteur depuis de nombreuses années, la formation CAFFA l'a beaucoup aidé à transformer sa posture : « Avant je n'écoutais pas assez le stagiaire ; je voulais tout lui expliquer pour qu'il réussisse avec ses élèves. Maintenant, j'essaie de l'aider davantage à analyser sa pratique ; je lui donne moins de conseils. Être tuteur, c'est génial, j'apprends plein de choses sur ma pratique en regardant mon stagiaire au travail. Je me questionne beaucoup sur ce que je fais souvent de manière routinière.»

Cédric relève ici une « zone d'ombre » qu'il est difficile d'imaginer tant que l'on n'a pas été tuteur d'un étudiant. Cette mission de tuteur peut être très gratifiante car elle contribue souvent au développement professionnel du tuteur. En effet, il peut travailler de manière très approfondie sur certains gestes professionnels comme l'accueil ou la mise au travail des élèves (Bourbao, 2010). De plus, l'observation de l'étudiant l'amène à questionner ses propres pratiques.

Nous venons d'évoquer cinq fonctions possibles du formateur. Il faut préciser également qu'elles peuvent se cumuler chez une même personne comme on peut déjà l'observer dans certaines ÉSPÉ. Ainsi, un collègue enseignant peut se retrouver à la fois tuteur de deux étudiants de master 1 dans son établissement scolaire, être responsable d'un groupe de supervision de quatre étudiants de master 2, tout en intervenant ponctuellement dans la formation disciplinaire ou la formation continue.

Ces diverses fonctions, liées surtout à la formation initiale, peuvent être complétées par d'autres fonctions en formation continue; tout dépend du « contrat » passé avec le rectorat et les IA-IPR au regard des besoins de formation locaux. La décharge hebdomadaire du formateur académique peut ainsi être répartie entre des actions de formation initiale et d'autres en formation continue. Par exemple un formateur académique peut avoir trois heures de décharge dédiées à la formation initiale et une heure pour la formation continue avec une mission particulière.

Pour ce qui est lié à la fonction de tuteur, il n'y a normalement pas de décharge prévue, mais une compensation financière (une prime) accordée à tout enseignant qui exerce cette fonction selon qu'il accompagne des étudiants de master 1 ou de master 2.

Après avoir passé en revue les différentes fonctions possibles qui peuvent être attribuées au formateur académique, nous allons tenter de répondre à une autre question fréquemment posée par les collègues; celle-ci concerne l'intérêt à devenir formateur.

QUEL EST L'INTÉRÊT DE DEVENIR FORMATEUR ?

À notre connaissance, il y a peu d'études scientifiques qui se soient penchées sur la question précise de l'intérêt de devenir formateur du point de vue des formateurs. Des travaux scientifiques existent sur l'identité des formateurs (Gohier, Alin, 2000 ; Perez-Roux, 2010, 2012) ou sur leur professionnalisation (Altet, Paquet, Perrenoud, 2002), mais pratiquement aucun document ou article portant sur l'intérêt à devenir formateur.

Déjà en 1998, Bouvier et Obin s'interrogeaient sur la formation des enseignants quelques années après la mise en place des IUFM⁶ et questionnaient la place des formateurs de terrain dans la formation initiale. De fait, les actuels formateurs académiques correspondent à ces formateurs de terrain qui avaient la particularité d'être à la fois formateurs en IUFM tout en conservant une partie de leur service en établissement. Ces auteurs supposaient une certaine expertise des collègues formateurs, expertise liée à leurs connaissances du terrain : « Comment la repérer et la décrire, la mettre en valeur et la développer ? » (Bouvier, Obin, 1998, p. 7).

Les travaux de Jorro et De Ketele (2013) abordent ce thème sous l'angle de l'engagement en formation ; celui-ci est surtout centré sur l'entrée en formation, mais pas forcément pour devenir formateur d'adultes, et encore moins formateur d'enseignants. C'est en faisant appel au discours même de ces formateurs, discours capté de façon informelle aussi bien en formation CAFFA que dans les épreuves de cette certification, que nous pouvons avancer quelques pistes concernant l'intérêt à devenir formateur, au-delà de ce qui peut être écrit dans les textes officiels.

Trois points méritent, selon nous, d'être plus largement exposés ici : d'abord la transformation de leur rapport au savoir et plus largement de leur rapport

au métier de formateur, puis l'intégration de gestes professionnels nouveaux, et enfin, la construction progressive d'une autre posture.

UNE MODIFICATION DES REPRÉSENTATIONS

Un nouveau rapport au savoir

Si on définit le rapport au savoir comme la relation intime que le sujet entretient avec un objet de savoir (voir chapitre p. 71), on s'aperçoit vite, à travers les remarques des formés, que leur rapport au savoir théorique a changé, qu'il a évolué au cours des deux années de formation préparatoire au CAFFA à l'image de Pierre, tuteur depuis cinq ans :

« Je ne pensais pas que cette formation allait changer ma façon de percevoir la théorie. En lisant certains articles, notamment sur les pratiques enseignantes, j'ai mieux compris certaines notions qui restaient très abstraites pour moi ; de même certains mots utilisés en didactique. Cela me permet de mieux comprendre ma pratique et celle de mes étudiants. »

Pour Frédéric, à travers le mémoire professionnel, c'est une autre façon de lire les grands auteurs et de les comprendre : *« Concernant mes activités, j'ai relu l'ouvrage de Philippe Meirieu sur le dire et le faire. Cet ouvrage m'avait bouleversé quand je l'avais lu. Pour mon mémoire, je suis à nouveau entré dans le dire pédagogique, employant à mon tour des formules un peu savantes. Je ne suis pas très à l'aise dans cette démarche. Je pense qu'il faut montrer la pédagogie en situation, sans masque. La difficulté étant surtout de dire le faire, de mettre en mots la manière dont on s'y prend. Dans l'état actuel, la pédagogie doit être une dynamique d'action. »*

⁶ IUFM : institut universitaire de formation des maîtres. Créés en 1990, les IUFM se sont transformés en ESPÉ, puis en INSPÉ à la rentrée 2019.

C'est vraiment ce que j'ai voulu montrer aux collègues lors de mon épreuve professionnelle : je ne leur ai pas vendu des mots, je suis allé au bout de ma conviction en leur de juger mes paroles pédagogiques face aux actes. Je sais qu'ils ont trouvé mes actes très riches, plus convaincants avec trente élèves de 1^{re} STI2D. Ma pédagogie est une pédagogie de l'action. Là où on retrouve pleinement Meirieu, c'est quand il estime que le pédagogue doit toujours rester en lien avec la classe, en acte avec la classe sous peine de développer une dialectique creuse et hors sol. Donc, je ne pense mon action de formateur académique que comme enracinée dans mes classes, où je peux tester et expérimenter les situations, les gestes professionnels que je veux transmettre, voire les démontrer aux collègues sur le terrain. C'est exigeant et fatigant, mais d'une grande portée formatrice... »

Nous citerons encore un autre collègue, qui grâce à cette formation, est devenu un « boulimique de savoir », Jean-François, nouveau formateur académique depuis un an : *« Depuis que je me suis lancé dans cette certification, je lis beaucoup de choses. Tout m'intéresse même si je reste encore centré sur l'approche par compétences. Je trouve la théorie de plus en plus passionnante ; elle me parle, elle me renvoie à mon métier de professeur... Par contre, pour mon mémoire, j'avais trop écrit, cela partait dans tous les sens ; j'ai dû me fixer sur un seul thème alors que j'aurais voulu en aborder plusieurs autres. »*

Ces trois exemples montrent combien la relation au savoir théorique peut évoluer : d'un savoir théorique qui n'a pas de sens à un savoir théorique qui vient expliquer certaines pratiques des enseignants. C'est le chemin parcouru par un enseignant, depuis le moment où il passe le CAPES jusqu'au formateur qui trouve du sens dans ses lectures car il a une expérience professionnelle. Nous mettons ici en évidence plusieurs aspects en lien avec le rapport au savoir ; le premier concerne le sens du savoir enseigné : celui-ci a-t-il un sens précis pour l'élève ou le formé ? Le second concerne le désir de savoir (Beillerot, 1996) comme le met en évidence Jean-François qui désire maintenant « tout savoir ». Le troisième aspect est davantage en lien avec une posture critique du savoir, à l'image de Frédéric qui trouve l'ouvrage de Philippe Meirieu très riche...

Nous pourrions citer d'autres collègues qui nous ont fait part de leur évolution à propos des savoirs théoriques, qui prenaient un sens nouveau au contact de la formation, mais aussi grâce à la réalisation du mémoire professionnel sur lequel nous reviendrons plus longuement en troisième partie. Il est aussi un autre domaine où l'on peut percevoir un changement, c'est une évolution du rapport au métier d'enseignant.

Un nouveau rapport au métier

Dans le prolongement du rapport au savoir, c'est le rapport au métier qui évolue car le formateur devient davantage conscient de son métier de professeur et de tout ce qui le détermine (Goigoux, 2007), des enjeux, de l'histoire liée à ce métier et d'une connaissance un peu plus approfondie des problématiques actuelles ou des questions vives qui traversent le monde de l'enseignement. Nous prendrons comme exemple les propos de Magalie, formatrice depuis deux ans, qui découvre la part souvent inconsciente qui guide l'enseignant :

« Quand on nous a expliqué les déterminants de l'action du professeur, j'avais bien conscience qu'il fallait adapter notre enseignement à notre public, à nos élèves, et que je devais prendre en compte les programmes, mais je ne soupçonnais pas l'impact du déterminant personnel (Goigoux, 2007) sur mes choix didactiques. Je ne pensais pas que mon histoire personnelle et mes expériences professionnelles pouvaient avoir un effet aussi important sur mes pratiques. »

Mais le métier, ce sont aussi ses évolutions. L'histoire du métier d'enseignant, l'histoire des pédagogies, l'histoire du système éducatif et la sociologie permettent d'expliquer ce qui se passe aujourd'hui dans les changements de statut ou dans les classes, et surtout comment cela peut évoluer demain. Être formateur académique, c'est aussi pouvoir comprendre certaines évolutions comme l'introduction de nouvelles pédagogies (nouvelles technologies, classes inversées, etc.) ou les modifications des inspections appelées à devenir de véritables temps de formation au service des collègues. C'est ce que résume bien Sandrine lorsqu'elle dit : *« Je comprends mieux pourquoi on fait cela aujourd'hui... Je ne percevais pas la logique d'une telle évolution (en parlant du PPCR⁷) avec les rendez-vous de carrière et les entretiens. »*

7 PPCR : parcours professionnels, carrières et rémunérations.

Enfin, en termes d'évolution ou de changement très remarqué dans les discours des collègues formateurs académiques, c'est un autre rapport au métier de formateur qui se construit selon leur expérience. L'évolution concerne ceux qui avaient déjà exercé des fonctions de formateur avant de passer la certification, tandis que le changement touche davantage ceux qui entrent dans le métier de formateur. Dans les deux cas, il s'agit d'une autre perception du métier qui se dessine.

Pour Stéphane, ancien formateur, c'est une autre vision du métier qui se révèle à travers la formation : *« Avec la notion de gestes professionnels, j'ai découvert des gestes que je faisais sans le savoir ; je perçois mieux aujourd'hui toute la complexité d'une action de formation. Je ne pensais pas à tout cela avant ; aujourd'hui, j'ai perdu cette forme de naïveté que j'avais avant ; je trouve le métier plus dur surtout dans la phase de préparation... J'y passe trop de temps maintenant. »*

Alors que pour Bruno, nouveau formateur, c'est un autre rapport au formateur qui se dégage de ses propos : *« Quand je suis en formation avec toi, je te regarde faire et je vois des tas de choses qui étaient invisibles pour moi avant quand j'étais un simple enseignant en formation. Je regarde comment tu t'y prends pour nous questionner, comment tu fais pour démarrer la journée... Je croyais que c'était facile... Je mesure tout ce qui me reste encore à apprendre, un peu comme un enseignant qui débute... »*

Ces différents extraits illustrent des modifications des représentations, des relations au savoir ou au métier de formateur. S'il est assez facile de mettre en évidence ces évolutions, il est plus compliqué pour nous de rapporter des extraits de discours concernant l'effet de l'intégration de nouvelles connaissances sur le métier d'enseignant. Nous choisissons néanmoins de soulever cet aspect car il apparaît aussi de manière très épisodique dans les discours informels sans que nous ayons des précisions à ce sujet. Certaines connaissances didactiques et/ou générales ont des retombées sur les pratiques de l'enseignant qui accepte de passer les épreuves du CAFFA. On peut penser par exemple, qu'une notion comme la *dévolution*, utilisée en didactique (voir le chapitre Didactique comparée, p. 84), interpelle le professeur en formation,

voire modifie un peu sa pratique didactique en lui permettant de prévoir et de réaliser des actions de dévolution durant ses cours, c'est-à-dire de donner des responsabilités didactiques aux élèves sous forme de tutorat d'élèves en difficulté ou de production de documents à destination des autres élèves. En EPS, par exemple, le professeur peut déléguer la direction de l'échauffement à quelques élèves de la classe.

Au-delà des évolutions identifiées dans le rapport au savoir et au métier de formateur, devenir formateur, c'est aussi acquérir de nouveaux gestes professionnels.

DES GESTES PROFESSIONNELS NOUVEAUX

Un geste renvoie à une activité motrice visible : une action. On peut ainsi définir le geste professionnel comme une action particulière exercée par un professionnel dans le cadre de son métier. Derrière cette action visible, donc observable, se cachent d'autres dimensions moins visibles comme le fait remarquer Christian Alin : *« Les gestes et, a fortiori, ceux qui s'exercent à l'intérieur d'un métier et que nous qualifions de professionnels, ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. »* (2010) Mais si le geste professionnel s'exécute en fonction d'un objectif précis, il est aussi très lié à l'activité du sujet enseignant. Pour Alin : *« Le geste professionnel est porteur des valeurs et des symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire. »* Il dépasse donc le sujet par son caractère généralisable ; on parlera alors des gestes de l'enseignant ou du formateur.

Trois familles de gestes sont identifiées par Patricia Tavignot (2005). Cette chercheuse distingue des familles qui représentent trois niveaux emboîtés, depuis le plus visible jusqu'au plus invisible, car derrière le geste on trouve la compétence et les valeurs portées par le sujet.

Des gestes professionnels qui sont visibles et distinctifs, assimilables à des techniques effectuées dans les actions professionnelles comme *accueillir les élèves* ou *rendre des copies*.

Des gestes professionnels qui renvoient à une dimension symbolique qui dépasse l'aspect utilitaire. Les gestes soulignent des modes d'action particuliers : exemple, *rendre les copies* en commençant par les plus mauvaises ou *accueillir* en disant un mot à chacun.

Des gestes professionnels «cachés» qui ont une fonction symbolique forte qui renvoie à une signification, à une manière d'être ou à une posture singulière. Derrière le geste, ce sont des valeurs, des représentations de l'acteur qui sont cachées.

Pour illustrer ce troisième niveau de gestes, Tavignot propose cette citation : «Dis-moi ton geste et je te dirai qui tu es.» Nous reviendrons sur cette dimension cachée du métier d'enseignant quand nous aborderons la notion de «dépassement conceptuel» dans le chapitre sur la didactique clinique (voir p. 85).

Nathalie Gal-Petitfaux (2010) voit un intérêt à recourir à la notion de geste professionnel : «La notion de gestes professionnels a pour intérêt d'attirer l'attention des chercheurs, des formateurs et des enseignants eux-mêmes, non seulement sur différents types d'activité de travail, mais aussi sur les différents modes d'effectuation de cette activité ainsi que sur la transmission.»

Dans son travail de thèse, Michel Bourbao (2010) modélise des invariants de la conduite de classe qui peuvent être assimilés à des gestes professionnels ; il repère ainsi, quelles que soient les classes, dans le premier degré, dix gestes révélateurs des préoccupations de l'enseignant qu'il identifie au travers de ses procédures et manières de faire. Il distingue ainsi dix gestes : l'accueil, l'ouverture de l'activité collective, l'enrôlement des élèves dans la tâche, la passation des consignes, la mise au travail des élèves, l'entretien de l'activité des élèves, la clôture de l'activité, la mise en commun, la transition et la sortie de classe. Tous ces gestes peuvent constituer des observables (des analyseurs) très précis des pratiques des enseignants (voir le chapitre p. 51).

En formation CAFFA, le futur formateur découvre des gestes qu'il effectue souvent sous forme «routinisée» ou bien de nouveaux gestes professionnels auxquels il n'attribuait pas beaucoup de sens. Là encore, les propos de certains collègues formateurs académiques sont révélateurs de cette prise de conscience.

Ainsi Laetitia, formatrice et tutrice expérimentée, prend conscience de la dimension corporelle du geste dans son discours :

« Avec cette notion de geste professionnel je me suis beaucoup interrogée sur la place du corps dans mes gestes à tel point que j'en ai fait l'objet de mon mémoire. Derrière l'action du professeur ou du formateur, il y a toute une activité sensorielle et perceptive que je ne soupçonnais pas. »

Cette remarque renvoie au postulat de l'énoncé tel qu'il est énoncé par Varela et ses collaborateurs : «Le premier postulat considère l'action et la cognition comme incarnées, c'est-à-dire en lien avec les capacités sensori-motrices, émotionnelles, sensorielles de l'individu. Autrement dit, l'action et la cognition qu'elle renferme sont fondamentalement inséparables de processus sensoriels, moteurs, affectifs et perceptifs à partir desquels elles s'actualisent, se construisent et se développent.» (Varela, Thompson, Rosch, 1993)

Pour Christophe, professeur d'EPS et nouveau formateur, ce sont des microgestes qui trouvent un sens nouveau : «Quand on a travaillé sur les gestes de Bourbao, je me suis demandé comment je mettais les élèves au travail et comment je fermais les activités... La mise au travail, je la fais souvent en disant «Prêt? Top!», tandis que pour la fermeture de l'activité, je n'arrive pas à savoir pourquoi je dis «Stop!», qu'est-ce qui fait que j'arrête mes élèves à ce moment-là.»

Il existe donc une prise de conscience très fine de la notion de gestes professionnels grâce à la formation. Elle s'accompagne souvent d'un questionnement important, qui oblige le professeur à revisiter, à questionner le quotidien de ses actions d'enseignant. On assiste ainsi souvent à une forme «d'effet miroir» ou de mise en abyme, car le formé se met à observer les gestes professionnels du formateur en train d'animer la formation.

Cette pratique du formateur doit être explicitée aux formés pour qu'ils en comprennent tous les enjeux et toutes les formes, et éviter que cette pratique experte devienne modélisante. Réciproquement, à certains moments de la formation, la pratique des formés peut aussi être directement observée par le formateur, quand celui-ci donne des tâches particulières à réaliser (dévolution), comme des exposés.

Au-delà des gestes professionnels qui se perfectionnent, il existe une autre dimension du métier d'enseignant qui se transforme : il s'agit de la posture.

UNE POSTURE D'ÉCOUTE PLUS AFFIRMÉE

De notre point de vue, ce qui change le plus à l'issue de cette formation au CAFFA, c'est peut-être la posture du formateur si nous nous référons aux remarques des collègues en formation, mais aussi à ce que nous avons pu observer dans les épreuves du CAFFA. Nos observations sont corroborées par les propos des formateurs eux-mêmes au fil des années.

En quoi consiste cette évolution au plan de la posture ?

La notion de posture renvoie à deux dimensions assez différentes, l'une concerne la position corporelle alors que l'autre renvoie à une forme particulière de relation entre deux sujets. C'est de cette deuxième dimension dont il sera question ici quand nous parlerons de posture du formateur, même si cela se traduit aussi par des attitudes corporelles appropriées.

Les travaux scientifiques portant sur la posture de l'enseignant renvoient à différents mots-clés : communication, interaction, pédagogie, relation, style d'enseignement.

Dans ses interactions avec les élèves, l'enseignant peut utiliser quatre formes de communication selon Piéron (1992) : descriptive (« on allonge le bras », « on écrit... »), prescriptive (« tu dois faire cela... »), de questionnement (« qu'est-ce que tu as fait ? ») et de renforcement positif (« c'est bien ») ou négatif (« ce n'est pas bon »). De même, le formateur peut utiliser toutes ces formes avec les étudiants ou les stagiaires. Pour notre part, nous insisterions en outre volontiers sur la posture d'écoute. Évoquant le style relationnel des enseignants, Marguerite Altet (1997) dégage, à partir de ses observations des professeurs, cinq styles relationnels : instructeur, questionneur de classe, questionneur d'élèves-individus, questionneur échangeur mixte, moniteur-guide. Dans ce dernier style, celui de moniteur-guide, c'est la disponibilité qui définit le style, l'enseignant est disponible à l'autre ; cette disponibilité est en relation, d'une part, avec la capacité d'écoute du professionnel et, d'autre part, avec ses intentions : il s'agit d'aider l'autre à progresser. Cette posture est très proche de celle d'accompagnateur (Paul, 2016).

Le philosophe humaniste et psychothérapeute Carl Rogers (1967) souligne une dimension très importante en relation avec l'écoute, il s'agit de l'empathie qu'il définit comme la compréhension étroite et profonde d'autrui. C'est ce que nous retrouvons dans les différentes formes d'entretien que nous présenterons plus loin (voir le chapitre p. 58). Dans l'entretien non directif, « l'empathie est l'attitude d'écoute et de compréhension extrêmement attentive par laquelle l'interviewer tente d'oublier ses propres valeurs et intègre momentanément les valeurs de l'autre » (Raynal, Rieunier, 1997, p. 119). Cette définition caractérise ce changement de posture devenu nécessaire en formation, notamment dans le cadre des visites conseils. Il se caractérise par un autre regard sur le collègue, par une attention plus soutenue à son discours, par une autre intention (« on ne pense plus à la place de l'autre » comme le verbalise Paul), et surtout par une prise en compte de ses propos. Le formateur est dans ce cas-là très proche du chercheur en clinique ou en didactique qui va utiliser des techniques et des attitudes visant à comprendre l'autre : « Si celui qui conduit l'entretien y parvient, il est dans la situation idéale pour comprendre les raisons qui poussent l'interviewé à agir, à raisonner, ou à s'exprimer comme il le fait. » (Raynal, Rieunier, 1997, p. 119)

C'est ce que nous avons retrouvé dans les propos des formateurs après deux années de formation au CAFFA quand nous les avons interrogés.

« Ce qui a le plus évolué chez moi, c'est mon attitude durant les entretiens. Avant, j'étais plutôt directif, je donnais beaucoup de conseils. Aujourd'hui, j'écoute plus les jeunes collègues, je suis capable de rebondir sur leurs propos, un peu comme je le fais déjà avec les élèves. »

Pierre, CPE

« Grâce aux techniques d'entretien, à la manière de se positionner et de questionner, j'arrive beaucoup mieux à écouter les étudiants quand je suis en visite. J'évite de projeter mon expérience sur eux, j'écoute ce qu'ils ont à dire, leurs émotions, leur ressenti avant de passer à une phase plus dédiée au conseil. »

Jean, professeur documentaliste

«J'ai transformé ma façon de regarder les stagiaires. Avant je les regardais avec mon expérience en arrière-plan; je me disais, il ne peut pas faire ça... Et puis, que ce soit en formation en groupe de référence ou en entretien individualisé, je parle moins, je les écoute davantage, je les laisse parler et je suis souvent surpris par ce qu'ils disent, parce que moi, je n'aurais jamais fait comme eux. Dans les entretiens, j'essaie de les comprendre, de savoir pourquoi ils font comme cela, avant de leur donner mon point de vue.»
Gilles, professeur d'EPS

«Ce qui me change la vie aujourd'hui dans ma relation aux stagiaires, c'est que je ne pense plus à la place de l'autre. J'évite de donner des conseils d'emblée; je les laisse parler en formation. Mais c'est plus fatigant d'écouter que de parler ou de faire des démonstrations. Et puis, je fais très attention à mes questions pour ne plus donner mes réponses dans les questions. Je suis nettement moins directif qu'au début. La formation m'a fait du bien!»
Paul, professeur de mathématiques

Cette évolution de la posture, qui se traduit par un autre rapport à l'autre (l'étudiant), est bien mise en évidence par ces quatre formateurs académiques, notamment au niveau de l'écoute et de la manière de questionner les étudiants sans les agresser avec des «Pourquoi» ou des questions fermées (Loizon, 2010b).

Le changement d'attitude ou de posture relationnelle vis-à-vis du formé, évoqué par Pierre, est souligné par bon nombre de formateurs académiques, qui font état d'effets directement observables, la plupart du temps. Nous avons vu, à plusieurs reprises, des candidats au CAFFA réaliser d'excellents entretiens et d'autres collègues, en revanche, en grande difficulté dans l'épreuve d'analyse de pratique. Les techniques de communication utilisées (techniques d'appui), l'attitude corporelle et la posture relationnelle ont produit des entretiens remarquables et remarqués par les membres des jurys.

Mais au-delà de ces observations, les déclarations des collègues manifestent un nouveau regard sur l'autre, avec l'envie de le comprendre pour l'aider à avancer d'un petit pas en termes de développement professionnel. Cette évolution de la posture se traduit par de nouvelles compétences d'écoute.

Caroline (formatrice en SVT) nous dit qu'elle accepte maintenant les silences: *«Durant les entretiens, avant, ce qui me faisait peur, c'étaient les blancs... les moments de silence quand tu poses une question et que l'étudiant ne dit rien. Avant j'enchaînais tout de suite, je lui reposais la question. Aujourd'hui, j'attends, j'ai compris qu'il en avait besoin pour se remémorer l'épisode.»*

À travers ces remarques, on perçoit toute l'évolution de la posture du formateur en direction de l'étudiant. Classiquement, on observe un rapport à l'autre très dissymétrique, avec celui qui sait (le tuteur ou le formateur) et celui qui ne sait pas: l'étudiant; cela se traduit par une écoute faible et beaucoup de conseils (Loizon, 2010). Ce rapport à l'autre, nouveau, construit en formation, passe par une écoute plus importante et surtout par une mise à distance de sa propre pratique, qui ne sert plus de référence unique. Le formateur met à distance son propre savoir d'expérience, qui ne lui sert plus de modèle, pour être plus à l'écoute des savoirs d'action que construit l'étudiant au fil de son stage. Les savoirs théoriques enseignés en formation produisent ce changement de posture; cette évolution résulte de deux facteurs qui se conjuguent car le formateur comprend pourquoi et comment il «fonctionne», d'une part, et d'autre part, il a accès à de nouvelles manières de faire qui produisent des effets significatifs sur le développement professionnel des étudiants.

Nous venons d'évoquer successivement les fonctions et l'intérêt à devenir formateur académique, nouveau métier passionnant, mais d'autres perspectives de carrière s'offrent au formateur académique.

QUELLES PERSPECTIVES POUR LE FORMATEUR ACADÉMIQUE ?

Dans leur ouvrage, Delassalle et Martin (2014) identifient trois univers dans lesquels on trouve des formateurs :

Dans l'Éducation nationale, des enseignants se sont mis à donner des cours du soir à des adultes en reprise d'études. On retrouve ici également les formateurs qui enseignent en GRETA (groupement d'établissement) dans tous les secteurs de la vie professionnelle.

Dans le monde du travail, y compris celui de la formation des enseignants, des professionnels expérimentés transmettent leurs compétences à des adultes désirant apprendre un métier. C'est le cas des tuteurs qui encadrent des étudiants durant leurs stages en alternance.

Dans le secteur de l'éducation populaire, les formateurs sont souvent appelés « animateurs » avec des missions culturelles ou de développement personnel.

La galaxie des métiers liés à la formation des adultes est assez impressionnante : cela va du coach, qui accompagne des cadres, à l'ingénieur de formation, spécialisé dans la conception de dispositifs de formation, en passant par les tuteurs en entreprise ou les responsables de dispositifs.

Nous allons restreindre volontairement notre champ à quelques métiers accessibles à des enseignants du second degré devenus formateurs académiques, qui souhaiteraient un changement d'orientation professionnelle.

Désormais, après l'obtention du CAFFA et après avoir exercé différentes fonctions de tuteur et de formateur sur des actions ponctuelles comme nous avons pu l'envisager dans la partie « Des compétences au service de quelles fonctions ? », plusieurs perspectives s'offrent au titulaire du CAFFA. Nous présentons plusieurs possibilités d'évolution, soit en restant au sein de l'Éducation nationale, soit en changeant de ministère pour se retrouver face à d'autres publics d'adultes.

ÉVOLUTIONS PROFESSIONNELLES DANS L'ÉDUCATION NATIONALE

Les perspectives d'évolution sont un peu différentes entre un formateur du premier degré qui a obtenu son CAFIPEMF et un formateur académique du second degré. Le premier peut postuler, après plusieurs années de professeur des écoles maître formateur (PEMF), à un emploi de conseiller pédagogique à plein temps pour effectuer diverses missions auprès des inspecteurs de circonscription (IEN). Une telle fonction n'existe pas dans le second degré, sauf à remplir une mission d'adjoint auprès d'un inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) chargé d'une discipline scolaire.

Pour cette fonction, le formateur pourra soit être déchargé complètement de son service en établissement, soit la remplir à temps partagé tout en conservant quelques heures de cours devant les élèves. Dans ce contexte très particulier, tout dépend du cahier des charges qui est proposé aux formateurs par les inspecteurs pédagogiques régionaux. Le travail du formateur est alors distribué entre des tâches d'inspection de certaines catégories de personnels enseignants et des tâches plus administratives, comme par exemple la gestion de certains examens et concours locaux pour les élèves du second degré.

En dehors de cette fonction très particulière qui concerne un ou deux collègues par académie, d'autres perspectives s'offrent alors au formateur académique qui souhaite rester dans l'Éducation nationale pour conserver un contact avec un monde professionnel qu'il connaît bien : passer les concours de chef d'établissement ou d'inspecteur. Nous laisserons le formateur se documenter pour connaître le contenu des épreuves pour ces deux concours, très différents l'un de l'autre.

Deux autres voies s'offrent au formateur académique, voies qui peuvent être complémentaires ou successives. La première concerne le recrutement

comme formateur à l'université ou en ESPÉ, tandis que la seconde ouvre vers la recherche et le métier d'enseignant-chercheur.

DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le recrutement en ESPÉ ou à l'université

Le recrutement en école de formation des enseignants s'effectue toujours sur la base d'une publication d'emploi au *Bulletin officiel* (BO) par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Tous les emplois proposés par les universités sont détaillés avec des fiches de poste précisant le ou les profils recherchés par les différentes institutions (UFR ou ESPÉ). Le formateur pourra donc consulter régulièrement le BO pour essayer de trouver le poste qui l'intéresse le plus.

Le candidat envoie ensuite à l'institution son dossier constitué de son curriculum vitae, de sa lettre de motivation et de tous les documents demandés par l'institution. L'ensemble des dossiers est ensuite analysé par un comité de sélection qui va décider de ne conserver que quelques candidats (trois ou quatre) pour les auditionner. Les collègues qui sont retenus par le comité de sélection se présentent ensuite à un entretien de trente à quarante minutes. Après avoir auditionné tous les candidats, le comité dresse une liste des candidats en leur attribuant un ordre de préférence. La proposition du comité est ensuite validée ou non par le conseil de l'université. Le candidat retenu à la première place est alors prévenu par courrier officiel. Le recrutement est officialisé par la suite dès la rentrée universitaire.

Dans le choix des candidats qui seront auditionnés, certains éléments du dossier permettent de faire la différence entre les candidats quand ceux-ci ne sont pas connus. Il arrive fréquemment que certains formateurs encadrent des formations à titre ponctuel avant de déposer un dossier pour voir si la fonction correspond à leurs attentes. Dans ce cas précis, le candidat est déjà connu au plan local, mais cela ne garantit pas son recrutement ultérieur sur un poste à temps plein.

Parmi les éléments du dossier, le fait d'être déjà professeur agrégé plutôt que professeur certifié peut être un avantage précieux. De même, entre deux candidats qui ont les mêmes grades, le fait de posséder ou pas le CAFFA va devenir progressivement un atout sérieux en faveur du recrutement,

car l'institution qui recrute sait qu'au travers de cette certification, le candidat a déjà fait la preuve d'un certain niveau de connaissances et de compétences.

Mais il existe aussi un autre diplôme qui creuse un écart important entre les candidats, c'est l'obtention d'un master recherche, à l'image des masters que l'on peut trouver dans la mention «Pratiques et ingénierie de formation» (PIF) au sein des ESPÉ. Être détenteur d'un master recherche, c'est avoir acquis des connaissances approfondies dans plusieurs domaines, selon l'intitulé ou la spécialité du master (exemple: master centré sur l'analyse des pratiques ou l'accompagnement professionnel). Par-delà la spécialité, le formateur qui possède un master recherche montre qu'il est entré en contact direct avec le monde de la recherche, avec ses champs scientifiques, ses concepts et ses méthodes.

C'est pourquoi nous encourageons vivement les candidats au CAFFA à poursuivre leurs études pour s'orienter vers un master recherche qui leur permettra d'approfondir leurs connaissances et leurs compétences, et par là d'assouvir un certain désir de savoir...

Vers le métier d'enseignant-chercheur

Les différentes phases décrites précédemment sont exactement les mêmes pour être recruté comme enseignant-chercheur sur un poste de maître de conférences: publication du poste, envoi du dossier, sélection des dossiers et audition. Par contre, le candidat à un poste de maître de conférences doit avoir soutenu une thèse de troisième cycle.

Mais ce que les enseignants et les formateurs ignorent le plus souvent, c'est que le candidat à un tel poste a dû passer plusieurs épreuves pour arriver à déposer son dossier. Tout le monde sait qu'il faut avoir soutenu une thèse, mais pour que la soutenance ait lieu, encore faut-il que l'étudiant ait déjà publié⁸ au moins deux articles dans des revues scientifiques. C'est le cas aujourd'hui par exemple en Sciences de l'éducation (70^e section universitaire). Ensuite, il faut que les deux rapporteurs de thèse⁹ soient favorables à la soutenance à partir de l'appréciation globale

8 Articles publiés ou à paraître; le candidat doit présenter la preuve de cette publication ou de cette parution.

9 Ce sont deux enseignants-chercheurs, professeurs d'université ou maître de conférence HDR, membres du jury de thèse, qui sont désignés pour faire un prérapport sur le travail de thèse.

qu'ils fournissent dans leur prérapport. Parfois, il arrive que l'un des rapporteurs, ou les deux, demande une amélioration du document ou une réécriture de certaines parties car ils jugent que le travail présenté ne satisfait pas les critères de soutenance d'une thèse. L'étudiant est donc invité à revoir son mémoire de thèse pour le soutenir ultérieurement avec l'accord des deux rapporteurs.

Après la soutenance de la thèse, qui constitue la première étape d'un parcours très sélectif, le jury élabore un rapport qui va suivre l'étudiant durant toute sa carrière universitaire. Celui-ci doit ensuite recevoir une autorisation du Conseil national des universités (CNU) pour se présenter au concours de recrutement des maîtres de conférences. Cette autorisation relève d'une qualification universitaire ; c'est la deuxième étape du parcours. Durant cette phase de qualification, l'étudiant conçoit un dossier avec son curriculum vitae détaillant toutes ses publications et communications en colloques, dossier qui sera présenté par un enseignant-chercheur devant le comité du CNU dont dépend l'étudiant. Sur la base du dossier et des remarques des deux enseignants-chercheurs qui doivent expliquer ce dossier (les rapporteurs), le comité se prononce ou non pour la qualification. L'étudiant doit être obligatoirement qualifié pour tenter le recrutement de maître de conférences.

Dernière étape du recrutement, le concours pour devenir maître de conférences. Ce concours est toujours très sélectif, mais la sélection varie selon les sections universitaires. Par exemple, pour un poste en sociologie, il n'est pas rare de recevoir une cinquantaine de dossiers. Après un choix toujours difficile entre les différents dossiers, quelques candidats sont auditionnés par le comité de sélection. Chaque candidat dispose d'environ trente minutes pour montrer qu'il est le meilleur pour ce profil de poste.

Pour arriver à la soutenance de thèse, il faut donc au préalable que le formateur académique soit titulaire d'un master recherche. C'est pourquoi nous proposons le cheminement suivant à un enseignant du second degré qui désirerait devenir formateur : se préparer aux épreuves du CAFFA, passer la certification CAFFA, puis poursuivre en master recherche pour enchaîner ensuite, selon ses souhaits, soit vers les concours de l'Éducation nationale (chef d'établissement, IEN, IA-IPR) soit vers les concours de l'enseignement supérieur (formateur universitaire ou enseignant-chercheur).

Nous avons présenté ces deux évolutions professionnelles courantes, mais il existe d'autres secteurs de la formation des adultes, comme la formation en GRETA, qui peuvent tenter les formateurs académiques. Nous ne les développerons pas ici.

QUELQUES DU MÉTIER

DIFFICULTÉS

Devenir formateur académique et participer de manières diverses à la formation des enseignants permet au professeur du second degré d'accéder à une autre dimension de son métier. Ce nouveau statut, qui recouvre des missions diverses, produit des effets sur son enseignement, même si peu de travaux scientifiques en avancement la preuve. Il suffit de lire les témoignages de ces nouveaux tuteurs pour en comprendre les effets.

Alexandre, professeur EPS dans un collège, précise : *« Je suis tuteur depuis deux ans. La première année, j'ai tout découvert : les stagiaires, les stages, les cahiers des charges... bref, j'étais un tuteur novice, sans formation. Cette année, cela a été plus facile ; je connaissais déjà pas mal de choses. Maintenant je comprends bien pourquoi les collègues qui sont devenus tuteurs veulent le rester : les stagiaires de M1 nous apportent beaucoup. À chacune de leurs questions, je suis obligé de réfléchir à ma pratique. Je revisite mon métier de professeur d'EPS comme je ne l'ai jamais fait. J'essaie de les aider mais je ne suis pas sûr de ce que je leur apporte ; par contre, moi, je sais ce qu'ils m'apportent ! »*

Alexandre souligne une compétence fondamentale qu'il développe grâce aux étudiants : l'analyse de sa pratique.

Mais si ce métier de formateur, au sens le plus général du terme, apporte beaucoup au plan personnel et professionnel, il ne faut pas minimiser certains écueils qui peuvent survenir assez vite. Nous ne prétendons pas ici faire le tour de toutes les difficultés possibles de ce nouveau métier car elles peuvent être très nombreuses, à l'image de ce qui se passe quand on est enseignant. Toutefois, nous allons nous attacher à décrire celles qui proviennent essentiellement de deux facteurs, d'une part le facteur temps/investissement, et d'autre part, le facteur relations humaines au sein de l'établissement.

L'INVESTISSEMENT TEMPOREL DANS LE MÉTIER

Pour illustrer cette difficulté, nous allons nous appuyer sur les discours de deux collègues qui ont accepté des fonctions de formateur académique à temps partiel, pour l'un, et de tutrice en établissement, pour l'autre.

Stéphane est formateur en langues à l'ÉSPÉ depuis quatre ans ; il intervient dans la formation en master 2 avec une autre collègue formatrice de l'ÉSPÉ à temps complet. Il se rappelle ses débuts de formateur novice face à cette prise de responsabilité, déjà assumée alors qu'il n'était pas encore formateur académique : *« La première année où je suis arrivé à l'ÉSPÉ, la formatrice m'a expliqué ce que j'avais à enseigner en formation. On s'est réparti les interventions devant les professeurs stagiaires. On en a beaucoup discuté avant ma prise de fonction en septembre. Je me suis lancé dans le bain. Par contre, ce que je n'avais pas prévu, c'était l'attitude de certains jeunes professeurs en cours. Il a fallu que je fasse comme avec mes élèves, que je cadre bien le travail, que je gère certains incidents... un peu comme avec une classe de lycée. Mais ce qui m'a le plus surpris, c'était les temps de préparation. Pour une intervention de trois heures, il me fallait parfois plusieurs journées de préparation pour chercher les bons documents, les vidéos, les dialogues, les textes... Heureusement, ça s'est un peu amélioré la deuxième année mais j'y passe encore aujourd'hui trop de temps. Je prépare beaucoup car cela me rassure, même si je ne fais jamais tout ce que j'avais prévu. Ces temps de préparation empiètent sur ma vie privée ; je travaille beaucoup le week-end. »*

Ce collègue met bien en évidence deux éléments qui surprennent souvent les nouveaux formateurs : d'une part, l'attitude des étudiants en cours, qui méritent d'être repris parfois, et d'autre part, les temps de

préparation qui sont souvent très chronophages, même avec de l'expérience.

Pour Caroline, tutrice en SVT depuis trois ans, les temps de préparation et de retour sur les pratiques sont très riches mais demandent une grande disponibilité : « Au départ, j'avais accepté la fonction de tutrice suite à la demande de mon inspecteur. J'étais très contente d'être enfin reconnue par ma hiérarchie. Mais je n'avais pas imaginé à quel point avoir un stagiaire était aussi prenant. Au début, j'ai eu des étudiants de master 1, c'était prenant mais les stages étaient assez courts. Depuis deux ans, j'ai des professeurs stagiaires. La première était très demandeuse de conseils, on se voyait au moins cinq heures par semaine. C'était très riche ; nos échanges m'apportaient beaucoup. Elle me forçait à me questionner sur mes enseignements, sur mes manières de faire... Avec le nouveau, cette année, on se voit un petit peu moins, mais c'est toujours très prenant, surtout en début d'année avec le matériel à préparer. Et puis, il y a les rapports à remplir ; là, j'y passe beaucoup de temps car je choisis mes mots avec soin ; c'est très important pour leur titularisation. »

Pour cette tutrice, c'est la disponibilité qui est mise en avant pour pouvoir travailler sereinement avec les stagiaires. Être tuteur, cela demande effectivement d'accepter de donner de son temps pour aider le jeune professeur à développer des compétences, mais aussi à s'interroger sur le métier. Cela nécessite aussi d'adopter une posture d'écoute, une posture de non-jugement pour l'aider à clarifier les tensions, les dilemmes du métier d'enseignant (Perrenoud, 1995, 1996). Cet investissement temporel est fortement lié à la demande des stagiaires et à la disponibilité des enseignants qui acceptent cette fonction de tuteur, car celui-ci a un impact très fort sur la formation des stagiaires aussi bien en M1 qu'en M2.

Être tuteur, c'est aussi accepter qu'on ne puisse pas faire à la place de l'autre et que l'autre, le stagiaire, ne réussisse pas toujours malgré vos conseils pertinents. Notre expérience professionnelle de formateur et de tuteur nous a montré que les tuteurs vivaient parfois des moments très difficiles quand leur stagiaire était en grande difficulté, et surtout quand cette difficulté se traduisait par un refus de titularisation. Les tuteurs se sentaient alors responsables de cet échec ; ils culpabilisaient de n'avoir pas su rendre leur jeune

collègue suffisamment compétent. Ce sont effectivement des expériences professionnelles dures à vivre quand tout ne se déroule pas de façon positive.

Même avec une certaine expérience, les préparations des cours par le formateur sont toujours très prenantes, beaucoup plus que ne l'imaginaient ces deux collègues car les étudiants sont très demandeurs d'expériences, d'anecdotes et de savoirs pour pouvoir « faire face à la classe », comme ils le disent souvent. Bien évidemment, cet investissement temporel peut varier selon les personnes et selon les étudiants ; certains formateurs sont plus « perfectionnistes » que d'autres, à l'image de Stéphane qui a besoin de tout préparer pour se rassurer.

Mais il existe aussi une autre difficulté quand on devient formateur, difficilement imaginable, dans la mesure où elle concerne une modification des relations interpersonnelles au sein de l'établissement scolaire.

LES RAPPORTS HUMAINS MODIFIÉS DANS L'ÉTABLISSEMENT

Si le formateur académique peut aider ses collègues au sein de son établissement, s'il peut participer au développement professionnel d'une équipe pédagogique, il arrive parfois que les rapports humains se dégradent dans certains contextes. Cette difficulté d'une autre nature existe malheureusement pour quelques formateurs académiques. Elle se présente à des degrés différents. Elle fait partie de la face cachée du métier (Perrenoud, 1995). Pour éviter les désillusions professionnelles, il me semble important pour les futurs formateurs académiques de connaître certains risques potentiels qui m'ont été rapportés par quelques formateurs académiques.

Nous nous appuyons sur deux témoignages qui pourraient être développés sous forme d'études de cas, pour relater ce genre de problème professionnel. Le cas de Stéphanie, devenue formatrice académique, à qui ses collègues ont rendu la vie pénible, et le cas de Xavier, en voie de devenir formateur académique, qui a fait l'objet de remarques assez négatives de la part de certains de ses collègues dans son établissement.

Le cas de Stéphanie est assez emblématique de ce genre de situation relationnelle au sein d'une équipe pédagogique.

Stéphanie nous raconte ses difficultés croissantes : « Quand j'ai commencé à participer à la formation pour devenir formatrice académique, j'ai eu droit à quelques remarques de la part de mes collègues qui me faisaient sentir que j'allais quitter leur monde professionnel, que je devenais carriériste, que je n'aimais plus le travail avec les élèves... J'ai senti que cela les gênait que je devienne FA. Puis petit à petit, nos relations se sont dégradées ; elles faisaient des réunions entre elles sans que je sois prévenue et m'imposaient leurs choix ou décisions. J'étais de plus en plus mal à l'aise. J'avais l'impression qu'elles me faisaient payer mon choix professionnel, alors qu'elles, elles restaient de "simples profs" comme elles disaient... J'avais l'impression qu'elles étaient jalouses de moi qui acceptais de me remettre en question et de poursuivre ma formation professionnelle en obtenant cette qualification. »

Comme on peut le lire ici, les relations entre collègues peuvent évoluer de façon très négative. Plusieurs explications peuvent être avancées dont l'une est présentée par Stéphanie : la jalousie. Une autre explication peut être liée à la méconnaissance du métier de formateur. Enfin, une dernière explication liée à certaines maladroites relationnelles peut être citée : le formateur a envie de partager ses connaissances alors que ses collègues n'en ressentent pas le besoin.

Pour Xavier, c'est un peu différent. Il exprime simplement un sentiment de malaise face à une situation assez similaire avec ses collègues mais il est moins sensible.

« Depuis que j'ai dit que je voulais passer le CAFFA, j'ai droit à des petites remarques qui en disent long... C'est surtout en salle des profs, il y a les curieux, ceux qui m'interrogent sur ce nouveau diplôme pour en savoir plus, pour se renseigner. Et puis, il y a les autres, ceux qui te lancent des petites piques, du genre "tu vas nous apprendre notre métier maintenant" ou "tu veux quitter le bateau"... J'essaie de pas trop me focaliser sur ceux-là, mais je suis quand même surpris par ces attitudes. »

Ces retours d'expérience face à cette nouvelle certification sont assez révélateurs de l'attitude de certains collègues face au changement. Certains ne s'y intéressent pas du tout, alors que d'autres se crispent face

à cette possibilité d'évolution professionnelle, et que d'autres encore se renseignent simplement pour avoir un peu plus d'informations. Mais cette attitude n'est-elle pas généralisable à tout secteur professionnel ?

Devenir formateur académique, ou plus simplement, s'engager pour devenir formateur, c'est donc accepter certains risques. C'est accepter une remise en question personnelle, voire parfois une modification des relations humaines avec ses collègues au sein de l'établissement.

Enfin, pour ce qui concerne toutes ces fonctions possibles de formateur académique énumérées au début de cette partie, nous rappelons que lorsque le formateur débute dans l'une ou l'autre de ces fonctions, c'est un peu comme lorsqu'il était enseignant débutant, comme le rappelle fort justement Stéphanie. Certaines dimensions du métier sont largement sous-estimées en investissement temporel dans leurs aspects didactiques et administratifs avec différents documents à remplir et à transmettre (par exemple : des notes ou des rapports). La durée de certaines actions de formations spécifiques comme les visites de stagiaires sont très chronophages, notamment à cause des temps de déplacement.

Nous venons de répondre à nos deux premières questions : quel est l'intérêt à devenir formateur et quelles sont les fonctions possibles ?

Nous avons évoqué les différentes fonctions possibles que peut remplir un formateur académique. À l'instar du premier degré, il s'agit à terme de doter le second degré d'un corps de formateurs qui pourront intervenir non seulement en formation initiale des enseignants, mais aussi en formation continue comme cela se faisait déjà sans certification préalable. L'enjeu est de mettre en place un groupe de formateurs qui va succéder petit à petit aux tuteurs qui participent déjà très activement à la formation initiale des jeunes enseignants, bien qu'étant souvent pas ou peu formés¹⁰.

Nous avons ensuite interrogé l'intérêt potentiel à devenir formateur académique, en développant trois points. Le premier a mis en évidence la construction d'un nouveau rapport au savoir, le deuxième a mis l'accent sur le développement de nouveaux

¹⁰ La formation des tuteurs du second degré varie fortement d'une académie à une autre.

gestes professionnels. Le troisième point a concerné la posture professionnelle qui devient une posture d'écoute plus affirmée, plus efficace quand le formateur cherche vraiment à aider l'autre (enseignant novice ou chevronné). La prise en compte de la subjectivité devient une des conditions de cette évolution de la posture du formateur, qui tend vers une posture d'accompagnement, où le formateur peut trouver un juste milieu entre le développement professionnel, la transmission de savoirs et l'aide à la construction d'une identité nouvelle chez les jeunes enseignants.

Puis, nous avons présenté quelques pistes en termes d'évolution de carrière pour les formateurs, dans deux directions : soit en restant au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, comme inspecteurs ou chefs d'établissement, ou encore comme enseignants-chercheurs, soit en dehors du ministère en occupant d'autres fonctions dans des organismes variés touchant à la formation des adultes.

Enfin, nous avons souhaité évoquer quelques difficultés rencontrées par les collègues qui se lancent dans la formation ou qui ont déjà un certain vécu comme formateurs académiques. Deux difficultés nous sont apparues très importantes : l'une sur le versant de la gestion de la vie privée et professionnelle car l'investissement temporel est toujours sous-estimé par les collègues, et l'autre, sur le versant relationnel au sein de l'établissement car les rapports humains peuvent évoluer parfois de manière très négative selon les contextes.

Si on se réfère aux quatre grands domaines de compétences professionnelles du formateur d'enseignants, proposés dans le BO n°30 du 23 juillet 2015¹, on s'aperçoit qu'il fait écho de manière évidente aux compétences clés du métier d'enseignant (Compétences communes à tous les professeurs, BO n°30 du 25 juillet 2013²), comme « Construire une séance, l'animer » ou encore « Évaluer les progrès des élèves ». Il s'agit aussi pour l'enseignant d'« Accompagner les élèves dans leur parcours de formation ». On peut donc facilement remarquer que ce « nouveau métier » de formateur mobilise des compétences proches de celles des enseignants, mais dans un contexte différent : celui de la formation des adultes.

Et il convient bien de différencier formation des adultes et enseignement aux élèves. Il est possible d'avancer au moins trois arguments pour signifier les différences. Le premier concerne l'âge des sujets. Dans un cas, le professeur se retrouve face à un public jeune (de cinq à dix-huit ans, voire plus), tandis que le formateur est placé devant un public plus âgé – avec des apprenants qui ont souvent plus de vingt ans – voire, dans certains cas, des apprenants plus âgés que lui. En formation d'enseignants, le formateur dispense son enseignement devant des étudiants de master en ESPÉ, qui ont au minimum vingt et un ans. Le volontariat marque une deuxième différence entre l'École et la formation. Le public des formés est, dans la majeure partie des cas, un public volontaire qui souhaite s'engager dans une formation à caractère professionnel pour développer de nouvelles compétences. Cependant, même si ce public est volontaire, il est important que le formateur veille à l'engagement des formés, comme le font remarquer Jorro et De Ketele (2013), car il n'est jamais acquis définitivement, selon les thèmes de formation proposés. Troisièmement, le public des formés dispose bien souvent d'une expérience professionnelle, petite ou grande, acquise en stage ou au travail. Cette expérience constitue un « déjà-là professionnel » qui doit être pris en compte par le formateur. Malglaive (1998) insiste beaucoup sur cette dernière dimension car, pour lui, la pédagogie des adultes doit se centrer

sur la pratique des formés ; elle doit s'appuyer sur leurs expériences. Ce qui différencie les élèves et les stagiaires, c'est surtout la nature des finalités, car la finalité d'une formation professionnelle, c'est avant tout d'apporter des savoirs et de développer des compétences professionnelles utiles pour le métier. Ainsi, pour le formateur académique, il s'agira de développer, chez les professeurs ou les futurs enseignants, des compétences à enseigner et à faire apprendre.

Dans cette deuxième partie, où nous abordons les compétences à développer chez le formateur, nous reviendrons dans un premier temps sur le référentiel du formateur, organisé autour d'un « noyau » de compétences, des « compétences clés » qui constituent le cœur du métier de formateur d'enseignants. Nous tenterons de mieux comprendre ce que recouvrent ces métacompétences ou grandes familles de compétences. Elles ne peuvent se développer sans un soubassement théorique consistant qui sera présenté dans un deuxième temps (les savoirs ressources) puis nous aborderons dans un troisième temps les concepts et les notions clés pour devenir formateur et assumer cette position. Enfin, le quatrième temps sera l'occasion de détailler quelques champs scientifiques, fortement sollicités dans les recherches actuelles, qui portent sur l'analyse des pratiques d'enseignement ou de formation.

-
- 1 Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs : annexe 1 du BO n° 30 du 23 juillet 2015 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf
 - 2 Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BO n°30 du 25 juillet 2013 : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

DES COMPÉTENCES CLÉS ORGANISÉES EN QUATRE DOMAINES

Dans le domaine de la formation – et plus généralement de l'intervention éducative –, pour comprendre ce qui se joue et ce que doit construire un formateur quand il intervient devant un groupe de stagiaires, nous nous appuyerons sur Barbier (2003), en distinguant avec lui trois grands registres de compétences : des compétences d'action, des compétences de gestion de l'action et des compétences de rhétorique de l'action. Le formateur doit les développer dès ses premières expériences de formation. Au-delà d'une première période qui correspond à celle du « formateur novice », ses compétences continuent en effet à s'enrichir en situation de travail selon son expérience professionnelle (Bourgeois et Durand, 2012).

On pourra retrouver ces trois registres, sous une autre formulation, dans le référentiel du formateur académique (BO n° 30 du 23 juillet 2015), qui propose quatre grands domaines de compétences à développer et maîtriser :

- Penser, concevoir, élaborer ;
- Mettre en œuvre, animer ;
- Accompagner l'individu et le collectif ;
- Observer, analyser, évaluer.

Certaines propositions sont un peu redondantes, tandis que d'autres méritent d'être davantage précisées pour comprendre ce qu'elles mobilisent comme ressources, en termes de savoirs et de postures, sans perdre de vue l'objectif fondamental qui est, pour le formateur, de « former à transmettre et à apprendre ». Sa mission est alors définie de la manière suivante : « Aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative ». Nous allons analyser chacun des domaines pour essayer de comprendre ce que recouvrent ces verbes d'action.

Comme nous l'avons dit en introduction, nous pouvons aussi les retrouver dans le texte définissant les missions des professeurs (MEN, 1997). Ainsi il nous semble important que le formateur ait intégré des

connaissances et des compétences pour :

Concevoir une formation, ce qui mobilise des compétences de conception de l'action ;

Conduire un groupe, ce qui renvoie à des compétences de gestion de l'action ;

Analyser sa pratique, ce qui relève d'une compétence de rhétorique de l'action ou de mise en mots de cette action pour la réajuster dans un souci d'efficacité.

Les compétences du formateur académique sont listées de manière officielle, mais il nous semble important d'en ajouter deux autres, pas assez explicites de notre point de vue, et sans lesquelles il ne peut y avoir de formation :

Une compétence relationnelle, pour interagir avec les stagiaires ; ce que Siedentop (1994) appelle les habiletés de relations interpersonnelles pour favoriser tous types de communications. Cette compétence est sous-entendue dans le deuxième domaine (mettre en œuvre, animer). Au-delà de la simple communication, elle suppose également « le respect de la personne en formation » ;

Une compétence d'adaptation au public et aux conditions environnementales. Cette compétence à s'adapter ne figure dans aucun référentiel de compétences ; pourtant elle est indispensable à tout formateur car il existe toujours un décalage, petit ou grand, entre ce qui est prévu et ce qui se réalise réellement. Cette compétence se situe à l'interface entre « l'éthique de la commande » (voir le BO de 2015) – c'est-à-dire essayer de respecter la tâche prescrite par l'institution – et ce que le formateur est en mesure de réaliser en fonction du système de contraintes qu'il doit gérer (type de public, temps de formation, ses propres connaissances...).

PENSER, CONCEVOIR, ÉLABORER

Sur les trois verbes d'action listés dans le premier item du référentiel, nous retiendrons en premier lieu « concevoir », qui se rapproche le plus de ce qui est déjà construit et développé par les enseignants

dans le quotidien de leur travail avec les élèves. Cette compétence n'est pas nouvelle pour eux mais elle doit être mobilisée dans un autre contexte, sous des formes un peu différentes, face à un autre public.

Voici quelques questions auxquelles doit se confronter le formateur pour se préparer à intervenir devant des apprenants ou des stagiaires³ en formation initiale ou continue :

Qu'est-ce que je veux enseigner aux apprenants ? Cela implique de définir clairement la commande, les objectifs et les objets de formation qui lui sont associés.

Comment vais-je l'enseigner ? Le formateur précise alors la démarche de formation et la ou les procédure(s) choisie(s) pour favoriser l'apprentissage des contenus visés.

Pourquoi l'enseigner ? Cette question, même si elle ne paraît pas d'emblée prioritaire, interroge le sens de la commande et la nécessité de ce qui est à enseigner, car une action de formation vise à la fois l'acquisition de savoirs, le développement de compétences spécifiques mais aussi l'intégration de valeurs éducatives, pas toujours explicitées.

De quels moyens et de quelles conditions vais-je disposer ? Ces conditions temporelles, spatiales et matérielles vont déterminer, pour une bonne part, la réussite de l'action prévue.

Comment vais-je évaluer mon action ? C'est peut-être la question la plus délicate, car il est très difficile d'évaluer « à chaud » l'effet d'une action de formation, surtout si on essaie de développer des compétences professionnelles ou des postures.

Ce travail de conception relève de l'ingénierie de formation, qui sera détaillée dans le chapitre suivant (voir p. 47 : Des « savoirs ressources »). Il s'agit ici, pour le formateur, de construire à la fois les objets d'enseignement (les contenus) et la démarche pour que les apprenants puissent les intégrer. Ce travail s'apparente fortement à ce que les didacticiens appellent le traitement didactique, c'est-à-dire l'opération de transformation du « savoir à enseigner » en « savoir enseigné ». Cette activité de transposition didactique (Chevallard, 1991) nécessite une adaptation du contenu au public, en fonction de certaines contraintes spatiales (dans quel espace vais-je enseigner ?) et temporelles (de combien de temps vais-je disposer ?).

À la différence de l'enseignant, le formateur ne dispose pas toujours d'un programme élaboré et précis de ce qui est à enseigner. La commande lui est souvent formulée de manière très générale, en référence à un thème (ex : le mémoire professionnel), à un objet de savoir (ex : la classe inversée) ou à une compétence à développer (ex : analyser une situation d'enseignement). De plus, dans le second degré, le formateur ne connaît pas toujours son public, ce qui accroît la complexité de sa tâche. C'est dans ce contexte bien souvent incertain qu'il doit élaborer son programme de formation, plus communément appelé *action de formation*, ou *dispositif de formation* lorsqu'il est question de formation d'adultes.

Concevoir une action de formation ou un dispositif de formation, c'est inscrire son activité dans un temps et un espace face à un public souvent hétérogène, avec une commande souvent floue ou large. Pour Lebrun, un dispositif de formation peut être défini comme « un ensemble cohérent constitué de ressources, de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but. Le but du dispositif pédagogique est de faire apprendre quelque chose à quelqu'un ou mieux. » (Lebrun, Smidts, Bricoult, 2011)

Nous évoquerons plus loin la conception d'une formation hybride, qui intègre des temps en présentiel et des temps à distance, et la formation à distance (Delaby, 2008), qui demande une ingénierie de formation encore plus complexe.

Quel que soit le terme employé (action de formation, dispositif, séance, cours, scénario, séquence...), le formateur conçoit son action en respectant les étapes suivantes :

- **Analyse de la commande institutionnelle : que me demande-t-on d'enseigner ?**
- **Analyse des conditions de formation avec identification des contraintes : horaires, lieu matériel... ;**
- **Analyse du public : quels sont ses besoins ? Quelles sont ses attentes ? Quels sont ses prérequis ?**
- **Détermination des objectifs prioritaires avec les contenus qui lui sont associés ;**
- **Anticipation des difficultés ou des obstacles que risquent de rencontrer les apprenants ;**
- **Conception des tâches ou activités à réaliser par les stagiaires ;**
- **Conception du déroulement de l'action (planning) ;**
- **Préparation des modalités d'évaluation : questionnaire de satisfaction, QCM, questions ouvertes...**

3 « Apprenant », « stagiaire » ou « formé » : nous utiliserons les trois termes pour désigner les enseignants ou les étudiants qui seront face au formateur académique.

La conception de l'action de formation mobilise toujours, en arrière-plan, de façon souvent inconsciente, une représentation de la formation, spécifique à chaque formateur (Hourst, 2014). Certains vont s'inscrire dans une approche traditionnelle, dite « descendante », centrée davantage sur le savoir en utilisant des diaporamas, alors que d'autres seront davantage focalisés sur l'apprenant en utilisant une approche plus constructiviste où le stagiaire va devoir s'interroger puis rechercher pour construire de nouveaux savoirs. Cette tendance à valoriser telle ou telle conception de la formation est rarement mise en avant ; pourtant elle détermine en grande partie les choix didactiques du formateur. Nous aborderons cette question lorsque nous évoquerons la notion de « déjà-là conceptuel », en didactique clinique.

Ce temps de conception et de préparation risque d'être chronophage, comme le rappelle ce collègue :

Stéphane, formateur en langues : *« Pour une intervention de trois heures, il me fallait parfois plusieurs journées de préparation pour chercher les bons documents, les vidéos, les dialogues, les textes... Heureusement, ça s'est un peu amélioré la deuxième année, mais j'y passe encore aujourd'hui trop de temps. Je prépare beaucoup car cela me rassure, même si je ne fais jamais tout ce que j'avais prévu. »*

Il faut en outre arriver à différencier les tâches, comme le souligne José, formateur en SVT :

« L'important pour moi, c'est de préparer plusieurs tâches pour arriver à différencier selon le public, car il y a toujours un public très hétérogène. Il faut arriver à donner à manger à tout le monde. »

L'incertitude quant au bon déroulement de la formation est angoissante, pour certains formateurs.

Isabelle, formatrice en SES, évoque ses difficultés : *« Quand je commence une formation de deux jours, je ne sais jamais comment cela va évoluer. J'ai beau prévoir un cadrage très serré, je n'arrive jamais à faire tout ce que j'avais prévu car il y a toujours des collègues qui demandent autre chose ou qui posent des questions qui ralentissent le groupe. »*

METTRE EN ŒUVRE, ANIMER

La mise en œuvre de l'action de formation implique une animation qui repose sur des gestes professionnels (voir le chapitre p. 23) renvoyant aux préoccupations du formateur et à ses compétences relationnelles.

Animer une formation ou enseigner à des élèves mobilise des gestes spécifiques, comme l'ont montré les travaux de Michel Bourbao (2010) ; nous proposons de transposer son étude sur les gestes des enseignants au domaine de la formation :

L'accueil, très important pour construire d'emblée un climat de travail positif, grâce à une relation directe, soit avec l'ensemble des participants, soit avec chacun individuellement. Cet accueil peut se réaliser autour d'un café qui sera toujours le bienvenu, surtout pour les formés qui viennent de loin. Le formateur en profite pour saluer les collègues, ce qui crée un premier contact direct. C'est déjà au travers de ce geste qu'il pourra « installer un climat bienveillant et sécurisant » (voir BO n° 30 de juillet 2015).

L'ouverture de l'activité collective, pour focaliser l'attention du public et obtenir l'attention des formés, en donnant de la voix ou en claquant dans les mains.

L'enrôlement des élèves (ou des stagiaires) dans la tâche, consiste souvent à présenter les objectifs et le déroulement de la journée en éveillant l'intérêt du groupe. Le formateur peut aussi replacer le thème de la journée dans un contexte plus large pour donner du sens à l'action de formation. Mais il peut aussi poser des questions sur le thème de la journée pour procéder à une première évaluation des connaissances des apprenants.

La passation des consignes : il s'agit de proposer une tâche ou une situation d'apprentissage au groupe, ou encore de poser un contrat de travail dans lequel chaque formé doit pouvoir s'engager. De manière plus précise, le formateur définit la tâche à laquelle les stagiaires vont se confronter. Il peut mobiliser des exemples ou faire des démonstrations.

La mise au travail des élèves (ou des stagiaires) se fait à partir d'un signal donné par le formateur pour que les formés s'engagent dans une activité qui correspond à la tâche prescrite. Selon la connaissance qu'il a des formés, le formateur pourra se placer à proximité de ceux qui sont susceptibles de lui demander de l'aide.

L'entretien de l'activité des élèves (ou des stagiaires) correspond au maintien de la relation didactique. Le formateur fait en sorte que les stagiaires restent focalisés sur la tâche. Il veille à éviter les perturbations

potentielles ou l'ennui éventuel, selon les tâches proposées. Il peut procéder à des régulations didactiques en augmentant la complexité de la tâche pour ceux qui ont atteint l'objectif visé. Cette activité du formateur repose sur sa capacité à observer et interpréter les conduites des formés au cours de leur activité.

La clôture de l'activité est souvent marquée par un signal d'arrêt définitif (signal sonore), précédé ou non d'un présignal d'arrêt (« il vous reste cinq minutes pour finir le travail demandé »). Ce geste particulier repose, lui aussi, sur l'observation fine des stagiaires, qui conditionne la prise de décision de l'arrêt.

La mise en commun vise à valider ou invalider les productions des formés, à institutionnaliser le savoir en jeu dans la situation d'apprentissage. C'est aussi l'occasion de mises au point, voire de projection dans les tâches à venir ou de retour sur le sens du savoir mis au jour.

La transition qui marque le passage à une autre activité ou une autre tâche.

Nous attirons l'attention du lecteur sur les trois premiers gestes énoncés (accueil, ouverture et enrôlement), qui déterminent fortement l'engagement des formés dans un climat propice au travail. L'importance des gestes professionnels est rappelée, par exemple, dans les témoignages suivants, émanant de formateurs :

« L'analyse de mes gestes a montré tout le soin que je prenais à enrôler les étudiants dans l'activité ; c'est la condition indispensable à tout le reste... »

Alexandre, professeur d'EPS

« J'ai enrichi mes gestes professionnels, tout particulièrement l'accueil des stagiaires. »

Gilles, professeur d'EPS

« Le plus dur, c'est la mise en commun, car j'ai du mal à terminer la formation dans le temps imparti. »

Paul, professeur de mathématiques

Cet ensemble de gestes professionnels, tel qu'il est proposé par M. Bourbao, peut servir de cadre d'observation et d'analyse de la pratique enseignante. Le candidat aux épreuves du CAFFA pourra l'utiliser pleinement (voir les développements consacrés à l'observation et à l'analyse des pratiques professionnelles, p. 43 et p. 51).

Le verbe « animer » renvoie essentiellement aux qualités et compétences du formateur. Pour Hourst

(2014), celles-ci font référence à l'énergie que le formateur peut manifester, à l'humour qu'il peut mobiliser, à son attitude positive face aux questions ou remarques des formés, mais aussi à ses capacités d'expression (énoncer clairement des choses compliquées). Si l'on reprend les gestes de Bourbao (2010), le formateur doit être en mesure de présenter clairement les tâches et les activités devant le groupe des formés, tout en manifestant un certain dynamisme.

Nous avons souligné précédemment l'importance de l'adaptation, qui relève pour nous d'une compétence fondamentale dans les métiers de la relation à autrui. Il est indispensable que le formateur puisse s'adapter aux circonstances (matérielles ou humaines), en intégrant par exemple les remarques ou les questions des apprenants dans son dispositif de formation. Il doit montrer qu'il possède des compétences psychosociales ou compétences relationnelles, telles que l'écoute et la bienveillance, qui traduisent un rapport positif à l'autre.

ACCOMPAGNER L'INDIVIDU ET LE COLLECTIF

Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur la notion d'accompagnement, car c'est cette compétence qui pose le plus de problèmes à tous les enseignants qui s'engagent dans la préparation du CAFFA. Nous avons rappelé que c'est le plus grand changement repéré par les collègues qui ont suivi les formations. Au-delà d'un nouveau rapport au savoir, c'est surtout un nouveau rapport à l'autre, qui se construit à travers l'accompagnement, notamment parce qu'il implique une posture d'écoute très forte, comme il est possible de le lire dans certains témoignages (voir aussi p. 25) :

« Aujourd'hui j'écoute davantage les jeunes collègues. »

Pierre, CPE

« J'arrive beaucoup mieux à écouter les étudiants. »

Jean, professeur documentaliste

« Je parle moins, je les écoute davantage, je les laisse parler. »

Gilles, professeur d'EPS

« J'évite de donner des conseils d'emblée ; je les laisse parler en formation. »

Paul, professeur de mathématiques

Que ce soit pour accompagner un seul individu ou bien un collectif d'apprenants, la posture du formateur reste la même : « Écoutons ce que l'autre a à nous

dire avant de prendre la parole pour montrer que l'on sait.» Cette citation de Caroline (formatrice en SVT) exprime très bien cette nouvelle relation à l'autre, car l'adulte à former a déjà une expérience, des connaissances et des compétences, même si elles ne sont pas encore au niveau attendu. Il appartient au formateur de les valoriser, et de montrer que le thème de la formation peut encore les développer ou les améliorer.

Cette évolution de la posture, qui doit se traduire par une relation bienveillante entre formateur et stagiaire(s), participe à la construction d'un climat de travail propice aux apprentissages ainsi qu'au maintien de la relation didactique dans le respect des personnes.

Nous émettons le postulat de l'homologie entre situation de formation au CAFFA et situation de formation que vivra le formateur par la suite. Si le stagiaire a vécu sa formation dans un environnement bienveillant, il aura tendance à reproduire cet état lorsqu'il se trouvera devant des formés, à condition que cette dimension relationnelle ait été bien mise en évidence à travers des gestes professionnels et des postures spécifiques.

Les deux grands principes de l'accompagnement énoncés par Maéla Paul (2004, 2009, 2016) – à savoir «être avec» et «aller vers» – ne se traduisent pas facilement en actes lors des actions de formation. Cela demande une certaine vigilance et beaucoup d'entraînement. Un outillage théorique est nécessaire pour comprendre ce qui est à faire, mais également pour pouvoir prendre de la distance avec sa propre pratique et changer ses manières de s'adresser à l'autre et de travailler avec lui, qu'il soit novice ou expérimenté. Nous en apporterons un exemple quand nous détaillerons les manières de questionner sans aggraver l'autre, qu'il soit stagiaire, collègue novice ou expérimenté.

Au vu de mon expérience, je dirai qu'«être avec» les collègues, c'est, en formation, leur donner la possibilité de parler de leur expérience professionnelle. Parler de son expérience, c'est à la fois être connu et reconnu par ses pairs et, par là, développer une plus grande estime de soi. S'il est attendu que le formateur transmette un savoir nouveau, il est tout aussi important de prévoir des temps de parole, d'échanges entre pairs pour permettre à chacun de parler de lui, au risque de sortir et de quitter parfois le thème de la formation. C'est par cette procédure que chacun peut se sentir reconnu par son institution.

OBSERVER, ANALYSER, ÉVALUER

Les trois verbes listés dans le troisième item du référentiel – observer, analyser, évaluer – indiquent des compétences de natures différentes mais très fortement liées. Nous allons les préciser.

Observer

L'activité du formateur s'appuie toujours sur une observation, plus ou moins ancrée sur des critères (voir le chapitre p. 51). C'est en effet sur la base de ses observations que le formateur interprète et analyse les conduites des apprenants durant sa formation ou tout au long de son entretien d'accompagnement. L'observation et l'analyse visent d'abord à essayer de comprendre ce qui se passe en formation (cas d'une analyse de formation) ou ce qui se joue dans un entretien (cas d'un entretien de visite conseil) avant de vouloir «conseiller ou aider à réajuster les pratiques» (voir le BO de 2015).

Il n'y a pas d'observation sans un cadre précis, défini à l'avance. Celui-ci peut être de nature empirique, construit par la pratique de classe (ex: l'observation des relations professeur-élèves) ou bien référencé à des concepts ou à un champ scientifique précis (ex: dans le champ didactique: mettre en évidence les savoirs enseignés). Le cadre des gestes professionnels de Bourbao (2010), présenté en amont, permet d'outiller l'observation de la pratique d'un enseignant ou bien d'un formateur.

Le modèle du multi-agenda proposé par Dominique Bucheton (Bucheton, Soulé, 2009), avec ses cinq préoccupations enchâssées, peut constituer pour le formateur un autre cadre d'observation et d'analyse des gestes professionnels:

Le pilotage des tâches ou de la leçon, qui vise à organiser la cohérence des tâches dans un temps donné et selon un espace particulier;

L'atmosphère, «c'est un espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun» (p. 34). Cette notion est à rapporter à d'autres, telles que le climat de classe ou l'ambiance de classe, quand le professeur essaie de créer ou de maintenir des espaces de dialogue entre lui et les élèves;

Le tissage, quand le professeur essaie de donner du sens au travail scolaire ou au savoir visé. Il s'agit pour l'enseignant de contextualiser le savoir et d'en préciser les enjeux de formation pour l'élève afin de répondre à cette question: qu'est-ce que l'élève ou le

formé a à gagner en apprenant tel savoir ?

L'étayage, qui constitue un geste central dans l'agir professionnel des enseignants, mais aussi des formateurs, si on élargit les recherches sur les enseignants au monde des formateurs. C'est l'ensemble « des aides que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (p. 36);

Les savoirs visés, qui posent de multiples questions quant à leur nature, leur pertinence, leur remise en question. Ils renvoient aux intentions didactiques que le professeur formule en direction de la classe. Cette identification des savoirs visés, voire des savoirs enseignés, est très complexe aussi bien pour l'enseignant – qui n'a pas toujours conscience de tout ce qu'il enseigne véritablement – que pour le chercheur – qui doit mobiliser des cadres très précis pour en rendre compte. Nous partageons complètement cette interrogation de Bucheton et Soulé : « Enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations, etc. ? » (2009, p. 36).

Analyser

Faisant suite à l'observation, l'analyse dépend fortement des cadres ou des concepts que le formateur est en mesure de mobiliser pour comprendre la situation avant de prendre une décision. Cette phase d'analyse correspond au traitement des informations prises pendant la situation de classe ou de formation. Elle ne se réduit pas uniquement aux observations (informations visuelles) mais à toute information sensorielle provenant de l'extérieur (les élèves, les formés, le temps, l'espace...) et de l'intérieur du sujet (ses états corporels, affectifs, émotionnels). Ce traitement des informations, qui se fait le plus souvent de manière non consciente (Vermersch, 1994) et dans l'urgence (Perrenoud, 1996), amène ensuite à prendre des décisions, comme dans l'exemple suivant.

Interrogations d'un formateur durant une action de formation : *« Je vois des stagiaires qui ont l'air fatigués, est-ce que j'arrête le cours ou est-ce que je continue ? Sont-ils fatigués ou bien ne comprennent-ils rien ? J'ai l'impression qu'ils n'ont rien compris, je reprends ou je change mon discours ? Je décide de continuer car le temps tourne... et que je n'aurai pas le temps d'y revenir. »*

Pierre, professeur de langues

C'est ce que les techniques de questionnement liées à l'entretien d'explicitation tentent de mettre au jour pour remonter aux prises d'informations à l'origine des décisions :

- Qu'est-ce que vous entendez à ce moment-là ?
- Qu'est-ce que vous voyez à ce moment-là ?
- Qu'est-ce que vous vous dites à ce moment-là ?
- Quelle décision prenez-vous ?

Cette phase d'analyse de la pratique – pas forcément simple au premier abord –, qu'elle soit faite seul ou en groupe d'analyse de pratiques, correspond à la recherche d'hypothèses explicatives que nous formulons souvent de la manière suivante : « Si cela s'est passé comme cela, c'est peut-être parce que... »

Ainsi, pour reprendre l'exemple de Pierre (professeur de langues) qui a vu ses stagiaires fatigués, on peut formuler plusieurs explications possibles. Ils sont fatigués parce que... :

- Ils n'ont pas bien dormi la nuit dernière ;
- Ils ont un cours très dense juste avant ;
- Ils sont en fin de semestre ;
- Ils ont trop de travaux à rendre en ce moment ;
- Ils vivent trop de remises en question sur leur métier...

Comme personne ne détient la vérité, ni le formateur ni celui qui l'observe, nous ne pouvons qu'en rester aux hypothèses, tout en essayant de discerner la ou les plus réaliste(s) ou plus plausible(s).

Évaluer

Évaluer est une action fondamentale du métier d'enseignant, tout comme elle peut l'être en formation. Mais, compte tenu du temps trop souvent restreint en formation continue, elle est parfois absente, négligée ou volontairement occultée, dans la mesure où formation n'a pas besoin non plus d'être évaluée, surtout quand on s'est aperçu que cela s'était mal passé.

L'évaluation nécessite des critères et des indicateurs, objectifs ou subjectifs, sur lesquels nous reviendrons plus largement quand nous aborderons le mémoire professionnel. En formation ou bien lors d'un entretien, il y a toujours une évaluation très subjective sur la base d'impressions, de ressentis, comme le confirme Gilles (professeur EPS) :

« Bien souvent, j'ai l'impression que l'entretien n'a pas produit grand-chose, que le stagiaire n'a pas compris ce que je lui avais conseillé, surtout quand il n'a pas

pris de notes... mais dans la conclusion, lorsque je lui demande ce qu'il a retenu de notre entretien, je suis souvent surpris par tout ce qui ressort.»

Autre cas de figure en formation, Paul (professeur de mathématiques) utilise une technique rapide pour avoir un retour sur ses formations transversales :

«J'utilise les cinq mots pour caractériser la formation, comme tu fais avec nous, et cela me donne la température de la formation; parfois, quand j'ai des impressions assez négatives, je suis surpris de lire que la formation les a étonnés, qu'ils ressortent avec des questions et des réponses... Et là, je me dis que j'ai servi à quelque chose.»

Enfin, d'autres mobilisent des outils technologiques assez efficaces comme des questionnaires en ligne pour recueillir des données précises sur leur formation, mais ce genre de questionnaire doit être très rapide à renseigner si on veut disposer de réponses immédiatement après la formation. D'autres propositions seront faites en matière d'évaluation quand nous présenterons l'ingénierie de formation.

Après ce temps nécessaire de présentation des compétences attendues du formateur académique, nous proposons au lecteur quelques savoirs théoriques sur des notions qui nous semblent fondamentales⁴ pour évoluer dans ce métier, tant au niveau des connaissances que de la posture, car ces deux registres entretiennent des relations de complémentarité.

4 Avec ces quatre grandes notions, nous ne prétendons pas être exhaustifs mais elles constituent une base de départ pour entrer dans le métier de formateur.

DES SAVOIRS RESSOURCES

Dans ce chapitre, nous présentons des savoirs théoriques sur des thèmes en lien direct avec les quatre domaines de compétences vus précédemment. Ce seront autant de ressources à disposition du formateur académique pour aider au développement de ses compétences et de sa posture. Elles lui permettront de concevoir et d'animer des formations (l'ingénierie de formation), d'observer les pratiques des enseignants afin de les analyser (l'analyse de pratique) pour pouvoir accompagner un professeur (l'entretien) ou un groupe d'enseignants (l'accompagnement).

L'INGÉNIERIE DE FORMATION

L'ingénierie de formation peut être définie comme « l'ensemble des activités regroupant la conception des méthodes, des outils, des dispositifs, des cursus qui définissent une formation spécifique. L'ingénierie fait partie intégrante du métier de formateur »⁵. Elle entretient des liens privilégiés avec des notions comme :

- l'autoformation ;
- le développement professionnel ;
- l'apprentissage tout au long de la vie ;
- les démarches ou méthodes pour faire apprendre ;
- l'approche par compétence(s) ;
- les référentiels de compétences.

Elle est spécifique à la formation des adultes. Dans ce cadre précis, le formateur est considéré comme un « ingénieur de la formation » supposé maîtriser certaines grandes compétences comme :

- Analyser la demande ;
- Organiser la formation en planifiant une ou plusieurs sessions de formation ;
- Animer les différentes séances de formation ;
- Accompagner et conseiller les sujets en formation ;
- Évaluer les acquisitions des formés (progrès, bilans de formation et bilan de compétences).

On remarque que ces compétences sont très proches de celles énoncées dans le référentiel du formateur.

Thierry Ardouin (2014, p. 166) en donne une définition plus large : l'ingénierie de formation est « une démarche socioprofessionnelle constructive et itérative, visant l'optimisation des apprentissages et le développement individuel, collectif ou organisationnel, intégrant les phases d'analyse, de conception, de réalisation et d'évaluation dans un environnement complexe traduisant les interactions des niveaux politique, organisationnel, pédagogique des structures et des types d'acteurs ». Cette définition met en exergue des compétences déjà énoncées plus haut.

Dans leur *Guide du formateur*, De Ketele et ses collègues⁶ invitent le formateur à faire la distinction entre des notions qui sont parfois très proches et souvent confondues : la demande, l'attente et les besoins. La **demande** est émise par quelqu'un auprès d'une autre personne ou d'une organisation au sujet de quelque chose, tandis que l'**attente** porte sur les effets présents de la formation ou sur une modalité. Et, pour eux, les **besoins** de formation « sont des manques ou des écarts entre le vécu et le souhaitable, susceptibles d'être comblés par la formation ». Enfin, ces chercheurs soulignent le fait qu'il existe des décalages parfois importants entre les besoins personnels et les besoins institutionnels.

Ils précisent que l'ingénierie de formation comprend plusieurs phases, à commencer par l'analyse des besoins de formation, puis la conception du projet formatif, et enfin la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre, sans oublier la phase finale qui comprend l'évaluation des effets de la formation.

Analyse des besoins

Il s'agit pour le formateur d'analyser la demande

5 Grand dossier Sciences humaines, n°41, *De la formation au projet de vie*, déc. 2015 – janv.-fév. 2016).

6 De Ketele J.-M., Chastrette M., Cros D., Mettelin P., Thomas J., *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck université, 2^e édition, 1995.

initiale : qui demande ? Quoi ? Pourquoi ? À qui la demande a-t-elle été adressée ? Classement des demandes ?

L'identification des besoins est très importante pour permettre de concevoir des objectifs de formation pertinents et réalistes, adaptés aux personnes qui viennent en formation. Pour cela, le formateur doit pouvoir caractériser la nature des besoins : des compétences liées aux tâches ? des capacités liées au développement personnel ?

Phase de planification

La phase de planification débute par une étude préalable de l'environnement, avec une prise en compte du contexte et des enjeux de formation en termes professionnels. Elle se poursuit par une analyse de la commande pour tenter de répondre aux questions suivantes : quels sont les acteurs de la formation qui sont pressentis et pourquoi ? Quel est leur niveau de qualification ? Quelles sont leurs compétences professionnelles ou leurs prérequis ?

Le deuxième temps de cette planification concerne la conception du projet de formation avec des renseignements à fournir sur : la population concernée (caractéristiques), la durée de la formation et le placement de l'action dans l'année.

Le troisième temps débouche sur la définition des objectifs de formation (en termes professionnels) et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs (situation de formation, supports utilisés, informations théoriques).

Phase de mise en œuvre

Le formateur peut alors concevoir les techniques d'animation qu'il va mobiliser selon les dispositifs utilisés (tour de table, atelier d'analyse de pratique, observation de séances, études de cas, travaux en groupe...).

Comme il s'adresse à des adultes, il doit aussi penser à la manière dont il va gérer le groupe en formation, avec une réflexion préalable sur l'instauration d'un climat de confiance favorable à l'expression des participants (moments de synthèse et de recadrage, gestion des aléas...). Selon les personnes, il doit pouvoir organiser les prises de parole afin que tous les participants puissent s'exprimer pour être reconnus par le groupe.

Évaluation

Il n'y a pas d'action de formation sans une évaluation qui doit permettre aux formés et au formateur de revenir sur les objectifs initiaux de la formation (objectifs atteints ? partiellement ou pas ? ou non atteints ?), en utilisant différentes techniques qui peuvent aller d'une appréciation individuelle à la passation d'un questionnaire.

Dans cette appréciation des effets des situations de formation au regard des objectifs affichés, le formateur pourra prendre en compte trois temps qui donnent une vision assez réaliste : un premier bilan « à chaud » en fin de formation, un second bilan intermédiaire quelques jours ou quelques semaines après la formation, et un troisième bilan pour identifier les effets réels après un temps plus long. Le formateur pourra également proposer un suivi à distance si les formés en ressentent le besoin.

Dans son ouvrage sur l'ingénierie de formation, Thierry Ardouin (2013) détaille largement les méta-compétences que doit mobiliser le formateur pour arriver progressivement à concevoir un plan de formation, puis à le mettre en œuvre et à l'évaluer. On retrouve globalement les mêmes compétences que celles présentées en amont, mais il manque ce qui concerne l'accompagnement des formés pendant et surtout après la formation.

L'ingénierie de formation ne se limite pas uniquement à des définitions et des compétences liées à la conception et à la conduite du projet de formation. Elle pose au formateur un certain nombre de questions et de problèmes que celui-ci devra résoudre pour viser une certaine efficacité. Pour Jean Clenet (2011), l'ingénierie de la formation est aujourd'hui un vaste champ organisé autour de trois dimensions que sont : la conception, la construction et la conduite de dispositifs formatifs à finalités humaines. Ce champ en pleine transformation englobe à la fois des acteurs variés, des publics très divers et surtout des dispositifs qui se complexifient, en sollicitant l'inventivité des formateurs. Ces derniers doivent prendre en compte deux singularités : d'une part, celle des contextes avec leurs propres contingences organisationnelles et humaines, et, d'autre part, celle des sujets engagés dans les formations. Dans tous les cas, le rôle du formateur est de rendre le sujet de plus en plus autonome en le dotant de compétences professionnelles et humaines. Enfin, ce chercheur souligne le fait que les dispositifs d'ingénierie de formation doivent produire des effets sur l'action, mais aussi

avant l'action pour mobiliser et motiver les sujets. « L'ingénierie ne consiste pas uniquement à agir sur des contenus et des transferts, mais à créer des conditions favorables pour que l'individu s'engage et réussisse [...] Si le savoir et la compétence peuvent servir l'action (savoir pour agir... et agir pour savoir), leur principale qualité serait d'abord d'être mobilisateurs, c'est-à-dire d'engager les énergies humaines. » (Clenet, 2011, p. 10). En formation d'adultes, nous sommes ici très proches des problématiques professionnelles rencontrées par les enseignants des premier et second degrés.

Le lecteur trouvera des fiches très pratiques pour construire un projet de formation et l'évaluer, dans les ouvrages de Thierry Ardouin (2013) et de Marcel Lebrun (Lebrun et al., 2011).

Pour le formateur académique, il est souhaitable de retenir que l'ingénierie de formation est très proche de l'ingénierie d'enseignement, sauf que le formateur n'a pas toujours de programme déjà bien défini. Il doit analyser la demande – et notamment le contexte –, les attentes et les besoins des formés pour proposer un ou des dispositifs de formation faisant appel à des moyens variés, à des artefacts divers pour engager et maintenir les formés dans les apprentissages. Ces derniers, qui relèvent de l'intégration de connaissances et de compétences nouvelles, doivent pouvoir être évalués pour rendre compte des progrès réalisés. L'objectif principal de l'ingénierie de formation est bien d'augmenter le pouvoir d'agir des formés.

L'ACCOMPAGNEMENT

L'objectif de ces quelques pages à propos de l'accompagnement est de poser les bases qui permettront à chacun d'en comprendre le sens, d'en préciser les modalités en s'appuyant sur une ou plusieurs références théoriques majeures. Dans son premier ouvrage, Maéla Paul (2004) rappelle que l'accompagnement désigne une pratique qui a envahi tous les secteurs professionnels depuis 1990 (le travail social, la formation, le travail éducatif spécialisé, le travail soignant ou encore le monde économique avec le coaching des managers), au risque d'une survalorisation positive comme solution ou remède aux maux de la société. Cette notion a fait également son apparition dans l'enseignement et la formation, car ces domaines sont désormais considérés comme des actions complexes.

Les grands principes

Maéla Paul soulève, avec beaucoup de pertinence, le problème de la définition de cette notion un peu galvaudée, car une attitude ou une posture spécifique mal caractérisée permet à chacun de concevoir l'accompagnement selon des représentations et des modalités parfois trop personnelles et souvent implicites. Elle identifie une grande diversité de formes d'accompagnement (coaching, compagnonnage, mentorat, tutorat, etc.) dont la finalité première doit toujours être l'autonomisation de la personne accompagnée, quelles que soient les modalités utilisées. La définition minimale qu'elle propose de l'accompagnement repose sur trois verbes qui engagent l'action de l'accompagnateur :

- **Être avec** (le côté à côté, marcher à sa vitesse...);
- **Aller vers** (suivre un chemin mais à la vitesse de l'autre);
- **S'accorder**, se mettre d'accord; ce qui suppose la présence, la confiance et la posture d'écoute.

Elle le résume en ces termes : « se joindre à quelqu'un : mise en relation – pour aller où il va : mise en chemin – en même temps que lui : à son rythme »⁷ (sic). Le rôle de l'accompagnateur est alors d'accueillir l'autre, de s'ouvrir à lui pour le mettre en confiance afin de pouvoir échanger. La circulation de la parole n'est possible que si l'accompagnateur et l'accompagné développent une véritable posture d'écoute, nécessaire à la définition de l'objectif commun, du but de l'action pour se mettre en marche dans une direction donnée.

Nous avons déjà évoqué les deux actions « être avec » et « aller vers » à propos du verbe « accompagner », présent dans le référentiel du formateur académique. C'est, en effet, le dernier verbe (« s'accorder ») qui fait souvent défaut dans la relation d'accompagnement, en cas de difficultés. En échangeant avec de nombreux tuteurs⁸, j'ai souvent remarqué que ce temps d'accord marqué par le contrat d'accompagnement était absent. Celui-ci doit se conclure sur la base d'une mise en mots des attentes réciproques de l'un et de l'autre pour dépasser un implicite jamais partagé (Villeneuve, Levasseur, 2010) : « Qu'est-ce que le tuteur attend de moi ? Qu'est-ce que j'attends de lui ? ». Si les attentes sont précisées avant de

7 Paul, 2016, p. 47.

8 Ce sont des collègues expérimentés volontaires ou désignés par la hiérarchie qui assurent l'accompagnement de stagiaires en école ou en établissement scolaire.

démarrer l'accompagnement, cela permet de définir en commun ce qui sera fait par l'un et l'autre, dans un temps et un espace donnés.

Les attentes peuvent être exprimées ainsi par les deux parties prenantes :

« En tant que tuteur, j'attends que tu m'envoies tes préparations au moins trois jours avant la leçon afin que je puisse te donner mon avis » ;

« En tant que tuteur en collège, je ferai en sorte de venir te voir au moins une fois par semaine » ;

« En tant que stagiaire, j'attends que l'on puisse avoir au moins un entretien d'une heure par semaine ».

Les différentes pratiques d'accompagnement présentent ainsi plusieurs points communs identifiés (Paul, 2016) :

- un dispositif relationnel visant un rapport d'égalité dans l'échange (vers des modalités coopératives) ;
- des principes éthiques affichés (ne pas se substituer à autrui, respecter ses choix, sa vitesse) ;
- une démarche personnalisée (à réinventer chaque fois, en fonction de la singularité de l'accompagné) ;
- une posture « fluide » pour s'adapter à chaque cas, posture qui repose sur la confiance ;
- une perspective d'action adaptée à chacun et à la situation avec la prise en compte de l'environnement de travail ;
- un étayage, à partir d'un questionnement réflexif (Qu'est-ce qu'il veut faire ? Qu'est-ce qu'il peut effectivement réaliser ?) ;
- un cadrage institutionnel qui fait référence au contrat d'accompagnement et au cahier des charges, quand celui-ci existe.

Trois registres

Pour Maéla Paul (2004) la notion d'accompagnement d'un collègue ou d'un étudiant dans ses apprentissages peut se décliner en trois verbes – conduire, escorter, guider – qui renvoient à trois registres.

« **Conduire** inscrit l'idée d'une autorité exercée, d'une poussée, d'une sollicitation à la mise en mouvement. En même temps, il s'agit d'aller dans une certaine direction, selon une certaine "ligne de conduite". La relation est nécessairement hiérarchisée et suppose maîtrise, autorité, responsabilité, fermeté, capacité à influencer. » (Paul, 2009). Avec le verbe « conduire », c'est le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation qui est convoqué.

« **Guider** évoque l'aide au choix d'une direction et donc la capacité à anticiper une action. Il ne s'agit plus d'exercer une autorité mais de délibérer ensemble, de tenir conseil sur l'orientation à choisir. Sur le chemin, le guide avance "en éclairer". » Paul, 2009) Quand on pense à « guider », c'est surtout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation qui est mobilisé par l'accompagnateur.

« **Escorter** évoque le souci de protéger, défendre, soutenir, remédier, restaurer ou réparer. Il consiste à apporter consolation et soutien dans l'adversité (réconforter) et protéger contre un danger, un risque, un obstacle, un ennemi, avec l'idée de faire opposition (défendre). [...] La relation est nécessairement asymétrique puisque l'accompagné est en position de faiblesse. Entre la fonction de guide et celle de la direction se déploie le registre de l'aide : escorter préside le domaine de l'attention portée à autrui (aide, assistance, secours, protection) en situation de difficulté » (Paul, 2009).

On pourrait résumer ainsi avec l'auteure l'accompagnement d'un collègue :

- **Escorter** consiste à l'écouter et à lui donner ce dont il a besoin sur le plan social et affectif (modèle identitaire, enrôlement dans une tâche motivante, contrôle des frustrations et maintien de la motivation).
- **Guider** suppose de susciter sa réflexion pour qu'il se pose de bonnes questions, choisisse et suive une démarche d'apprentissage et d'action pertinente face à un problème à résoudre ou un projet à mener à bien.
- **Conduire** nécessite de lui fournir des repères théoriques et méthodologiques nécessaires pour résoudre le problème dans le cadre du programme pédagogique du *curriculum*.

Les effets de l'accompagnement

Les différentes formes d'accompagnement « sont le lieu d'exercice d'un pouvoir, mais la nature de ce pouvoir est celle d'un **pouvoir d'affranchissement** et non d'influence, de manipulation ou d'asservissement » (Paul, 2016, p. 43). Il est vrai que la littérature scientifique regorge de contre-exemples de manipulations de la part du tuteur ou du conseiller pédagogique, le plus souvent à son insu (Rodriguez-Martins, 2010). Mais il est important de se rappeler que l'accompagnement, quelles que soient ses modalités et quels que soient les contextes, est sous-tendu par une injonction d'autonomie, comme le rappelle Maéla Paul (2016). On comprend alors le rôle fondamental

de la parole, dans la relation entre tuteur et stagiaire, qui permet de se joindre à l'autre, de le rencontrer, de le reconnaître et de le concevoir comme un sujet singulier, au risque de se voir parfois rejeté.

Dans la conclusion de leur ouvrage, Charlier et Biémar (2012) rappellent que l'accompagnement est une pratique avec des effets formatifs sur le développement professionnel et personnel des accompagnés. Ces deux auteures proposent en synthèse quelques balises pour mieux cerner le champ de l'accompagnement :

- L'accompagnement est un pari sur l'Autre car l'accompagnateur mise sur la potentialité de l'Autre à se développer;
- L'accompagnement est un processus qui s'inscrit souvent dans un cadre institutionnel où l'action est guidée par une vision institutionnelle qui en fixe le cadre et les limites;
- L'accompagnement est toujours limité dans un temps suffisamment long pour produire des effets;
- L'accompagnement est au carrefour de plusieurs projets : celui de l'accompagné, celui de l'accompagnateur mais aussi celui de l'institution;
- L'accompagnement résulte d'un engagement entre deux partenaires, marqué par un contrat plus ou moins explicite.

Mon expérience de formateur m'a montré que connaître les grands principes de l'accompagnement, à savoir « être avec », « aller vers » et « s'accorder », ne suffit pas pour devenir un bon accompagnateur. Le travail sur soi du formateur académique devrait lui permettre progressivement de les traduire en actes, lors de ses différentes actions de formation. Si les savoirs théoriques sont nécessaires pour comprendre ce qui doit être réalisé dans l'accompagnement, il faut en outre pouvoir analyser sa propre pratique de formateur, se poser sans cesse des questions pour arriver à faire évoluer ses manières d'être avec l'autre et de s'adresser à lui pour l'aider à évoluer au plan professionnel. Si l'acquisition des savoirs peut être rapide, le changement de posture pour passer de « celui qui donne le savoir » à « celui qui aide l'autre à avancer » demande du temps, de l'énergie et de la réflexion sur soi. Il est important de bien garder en mémoire que la condition essentielle « pour avoir le droit de proposer et pour que ces propositions soient entendues, non comme une sorte d'ordre, mais comme un possible parmi d'autres, [c'est que] la relation d'accompagnement doit être une relation de confiance » (Wiel, 1998).

Je conclurai ce petit chapitre par une citation d'André De Peretti, psychosociologue et grand pédagogue, qui résume bien ce qu'est la posture de l'accompagnateur : « La présence se situe juste à côté de quelqu'un, ne le précédant pas, ne le tirant pas en arrière, ne s'éloignant pas de lui, mais l'accompagnant dans sa démarche. Juste à côté, c'est difficile. Nous avons tendance à être décalés, un petit peu en avance, un petit peu en retard, quand ce n'est pas très en avance, ou très en retard. Atteindre cette légèreté est malaisé. » (De Peretti, 2001)

Comme le formateur académique est appelé à accompagner des enseignants novices ou des groupes, il me semble important de retenir quelques points fondamentaux de l'accompagnement pour l'aider dans sa pratique :

- **les deux grands principes : être avec et aller vers ;**
- **la finalité : rendre le sujet autonome et responsable de ses actes, essentiellement par la pratique réflexive ;**
- **le support : la connaissance de l'accompagné (son parcours, ses expériences...);**
- **la nécessité d'avoir un contrat d'accompagnement pour rendre explicites les attentes de l'un et de l'autre afin d'en dégager des modalités consenties (s'accorder).**
- **Cet accompagnement peut se décliner selon trois registres complémentaires amenés à évoluer et se compléter au fil du temps : conduire, guider et escorter.**
- **Il peut se comprendre selon deux axes qui définissent des logiques d'action de l'accompagnateur à expliciter selon ses intentions : veut-il susciter la réflexion ou favoriser l'intégration dans le métier? Souhaite-t-il aider à la recherche du sens ou bien donner des techniques à reproduire?**

L'ANALYSE DE PRATIQUES

Il est aujourd'hui attendu du formateur académique qu'il soit capable d'analyser sa pratique et celles des autres collègues (novices et expérimentés) avec des « outils théoriques » précis et bien maîtrisés. Mais il pourra aussi mettre en place et animer des dispositifs d'analyse de pratique. C'est pourquoi nous en détaillerons quelques-uns dans cette partie. Après avoir énoncé quelques généralités sur l'analyse de pratiques (AP) pour en comprendre le sens et les usages, nous présenterons successivement les travaux de recherche, puis les dispositifs en groupe

d'analyse des pratiques professionnelles (APP) et enfin le savoir analyser sa pratique (SAP).

L'analyse de pratique (AP)⁹ a fait son apparition en France à la fin des années 1990, à la suite du virage réflexif initié par les travaux de Donald Schön. La publication, en 1994, de son ouvrage *Le praticien réflexif* a engendré une véritable révolution dans le monde de la recherche et dans celui de la formation professionnelle. Il a transformé la vision de l'enseignant, comme le rappellent Tardif, Borges et Malo, dans l'introduction de leur ouvrage collectif (2012). Jusque dans les années 1980, « l'enseignant pouvait être considéré comme un artisan, un fonctionnaire, un technicien, un savant, un agent social de changement, mais non comme un professionnel doté d'une pensée complexe et d'une activité autonome » (2012, p. 9). Schön introduit l'idée que l'enseignant est un praticien qui réfléchit dans l'action et après l'action pour améliorer son enseignement. Deux articles vont nous servir de références principales pour définir plus clairement cette notion. Le premier propose une synthèse de ce qui peut être entendu comme analyse de pratique dans le cadre de la recherche en Sciences de l'éducation (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002) tandis que le second présente la démarche d'analyse de pratique professionnelle réalisée en groupe (Altet, 2000). Cette activité réflexive va donner lieu à de nombreuses recherches sur l'analyse des pratiques d'enseignement ainsi qu'à l'élaboration de dispositifs de formation qui vont tenter de développer cette compétence à analyser sa pratique, surtout chez les étudiants en formation (Altet, 1998).

Les chercheurs, tels Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002), distinguent trois axes de questionnement : les finalités, les objets et les méthodologies. Ces trois axes vont nous permettre de mettre en évidence d'abord ce qui a trait aux recherches puis ce qui relève des groupes d'APP. Parmi les finalités, ces chercheurs relèvent trois grandes intentions dominantes. La première concerne la production de savoirs sur les pratiques analysées, comme beaucoup de travaux de recherche universitaire. Cette finalité est celle que je poursuis moi-même en tant que chercheur, quand j'essaie de décrire et de comprendre les pratiques d'enseignement et/ou de formation de mes collègues, enseignants ou formateurs (Loizon,

2004). La deuxième vise la professionnalisation, en s'intéressant aux dispositifs de formation. C'est le cas des groupes d'APP qui ont pour objectif de développer la compétence à analyser les pratiques (Altet, 2000). Enfin, la troisième cherche à faire évoluer des pratiques à partir de certaines prises de conscience. Dans l'AP, ces trois dimensions sont intimement liées même s'il y a toujours la prédominance d'une finalité. Par exemple, en recherche, si le but est de comprendre la pratique observée, le fait de questionner un enseignant sur ses pratiques produit inmanquablement des prises de conscience, voire des évolutions professionnelles chez cet enseignant même si ce n'est pas l'objectif initial.

Les travaux de recherche

Les pratiques de formation ou les recherches qui ont comme objet l'analyse des pratiques concernent la totalité de l'individu, en tant que sujet, dans ses relations avec l'environnement, dans les différents contextes de sa vie personnelle, professionnelle et sociale (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Il est donc bien souvent impossible de séparer sphère privée et sphère professionnelle, tellement les deux sphères sont entremêlées. Comme on le verra plus loin (voir le chapitre p. 85), les expériences singulières du sujet enseignant sont à la base des conceptions qu'il se construit peu à peu, conceptions qui vont déterminer fortement ses intentions didactiques, souvent de manière non consciente. Par exemple, un professeur qui aura beaucoup appris au sein de petits groupes de travail lorsqu'il était élève, aura tendance à privilégier le travail de groupe dans son enseignement.

Les analyses produites par les chercheurs se focalisent souvent sur quatre objets de recherche. D'abord **l'action**, qui concerne la partie immédiatement observable, quand le chercheur se rend sur le terrain de la classe en tant qu'observateur. Il voit l'enseignant se déplacer, écrire, faire des démonstrations, etc. ; autant d'actions qu'il est possible de recenser, de dénombrer avant de les expliquer. Puis, le chercheur peut s'intéresser à **l'activité du sujet** observé, mais pour cela il lui faudra passer par l'entretien pour accéder à ses décisions, à ses intentions et à ses prises d'informations (que regarde l'enseignant quand il observe la classe ? qu'entend-il ? qu'en fait-il ensuite ?). Rappelons que l'activité concerne tout ce qui est visible (l'action) mais aussi tout ce qui est invisible (intentions, prises d'informations, décisions). On pourrait utiliser la métaphore de l'iceberg : la partie émergée, visible, montre l'action tandis que le reste de l'activité concerne tout ce qui est immergé, tout ce

9 On parlera d'analyse de pratique (AP) pour désigner l'objet de recherche, tandis que l'analyse des pratiques professionnelles (APP) se rapportera davantage aux dispositifs en groupe.

qu'un observateur ne peut pas comprendre sans la parole du sujet. Autre objet d'analyse privilégié par les chercheurs, **les communications**, qu'elles viennent du côté du professeur, dans sa pratique d'enseignement (exemple d'analyse des feedbacks donnés par le professeur, voir Piéron, 1992), ou du côté de l'élève lors de ses apprentissages, ou bien encore du point de vue des **interactions professeur-élèves** pour tenter de comprendre, par exemple, ce qui s'y joue (Sensévy, Mercier, 2007). En analyse de pratiques (AP), ces objets varient en fonction des paradigmes de référence, qui sont des champs scientifiques tels que la didactique clinique ou la clinique de l'activité (voir le chapitre p. 79). Chaque paradigme dispose de ses postulats, de ses concepts et de ses méthodologies pour aboutir à des résultats qui permettent de comprendre les pratiques.

On distingue deux grandes catégories de **méthodes** pour recueillir des données : les discours sur les pratiques, qui rendent compte des pratiques déclarées, et les matériaux observés, qui se rapportent davantage aux pratiques réelles (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Pour analyser les discours sur les pratiques, le chercheur dispose de deux moyens très connus que sont le questionnaire et l'entretien. Dans les deux cas, le chercheur pourra accéder aux pratiques déclarées qui sont souvent en décalage avec les pratiques observées. Le lecteur qui souhaite approfondir ces méthodes de recueil des données sur les pratiques pourra se reporter aux ouvrages spécialisés en méthodologie de la recherche (De Ketele, Roegiers, 1996 ; Jones, 1997 ; Pourtois, Desmet, 1997 ; Van Der Maren, 1996). D'autres chercheurs en sciences de l'éducation utilisent des méthodologies plus spécifiques pour avoir accès à l'activité des sujets. Il s'agit, par exemple, de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1996), de l'instruction au sosie proposée par Yves Clot (2004) ou encore de l'auto-confrontation croisée, telle que définie par Clot et Faïta (2000). Ces techniques d'entretien seront détaillées dans le chapitre suivant. Il est important, pour le formateur académique, de connaître ces méthodologies de recherche, car elles sont souvent exploitées en formation pour permettre aux étudiants ou aux stagiaires d'analyser leurs pratiques de débutants. Cette connaissance des méthodes d'entretien permet d'en saisir le sens, les diverses modalités ainsi que les limites, voire les désagréments, surtout en vidéoformation.

Les groupes d'APP (analyse des pratiques professionnelles)

Dans son article, Marguerite Altet (2000) présente la démarche d'AP utilisée dans les groupes d'APP. Le travail réalisé au sein de ces groupes vise la construction du métier d'enseignant et de son identité professionnelle par le développement d'une attitude réflexive. Il s'agit alors d'une démarche de formation menée par un groupe de pairs (des étudiants, des stagiaires, des professeurs chevronnés...) qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui d'un professionnel jouant le rôle d'animateur.

Pour elle, le travail en groupe d'analyse des pratiques professionnelles est inscrit dans un modèle de formation professionnalisante. La formation en groupe vise une maîtrise professionnelle spécifique : préparer au métier d'enseignant. Elle a une finalité pratique : développer des compétences professionnelles assimilées à des **savoirs pour enseigner**, à côté des **savoirs à enseigner** (référence aux didactiques des disciplines scolaires).

Pour Altet, en s'appuyant sur le modèle de Schön (1994), développer une pratique réfléchie ou réflexive, c'est surtout *apprendre à réfléchir sur l'action* pour progressivement *apprendre à réfléchir dans l'action*, comme tout professionnel efficient. Plus loin, dans le même article, Altet précise ce qui se passe au sein des groupes. Le stagiaire analyse son propre vécu, ses actes, les situations d'enseignement... avec un groupe de pairs et un animateur, qui vont l'aider à approfondir sa réflexion. Ils vont lui servir de miroir. Bien souvent, le stagiaire démarre sa réflexion à partir d'un cas très concret et toujours circonstancié. Il en fait un récit professionnel : il décrit ses actions, exprime ses intentions, son ressenti, ses doutes, ses interrogations. Après cette phase de récit face aux collègues, le groupe pose des questions pour approfondir le récit, puis chacun exprime ses points de vue, fait des comparaisons, clarifie les paramètres en jeu pour rendre la situation intelligible, pour lui donner du sens. L'animateur, garant des règles de fonctionnement du groupe, peut prendre part à la distanciation et à la réflexivité. Il aide le groupe à formuler des points de vue pluriels face à la complexité de la situation. Il peut participer à la formulation des *hypothèses explicatives*. Il aide à situer la pratique observée ou déclarée, à fournir des repères pour la compréhension des actions.

Le travail d'analyse de pratique en groupe s'appuie sur des savoirs théoriques qui vont servir d'outils d'analyse. Il est mené grâce à des travaux de recherches divers (pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, psychanalytiques), qui vont aider le groupe à porter un autre regard sur la pratique, dans la phase de formulation des hypothèses explicatives. Ces savoirs-outils recouvrent plusieurs dimensions, qui fournissent des points de vue différents sur la situation analysée. Une première dimension – instrumentale – car ces concepts vont participer à la formalisation, à la rationalisation de la pratique, mais aussi à la prise en compte de la subjectivité des acteurs. Une deuxième dimension – heuristique – est mobilisée pour favoriser la mise en relation des variables de la situation. Une troisième dimension – de problématisation – va servir à poser les problèmes, à les construire pour mieux comprendre ce qui se joue dans la situation énoncée. Enfin, une quatrième dimension – de changement – va favoriser de nouvelles représentations des pratiques pour les faire évoluer. Pour Altet (2000), l'analyse de pratique en groupe est à la fois une démarche et un lieu où s'articulent **la théorie** (les savoirs théoriques, les concepts...) et **la pratique**, avec ses propres savoirs d'action. Ces derniers sont toujours difficiles à identifier, car le praticien ne sait pas qu'il possède ces savoirs forgés par l'expérience professionnelle.

Au démarrage de chaque dispositif d'APP, l'animateur rappelle les règles de l'AP pour que le groupe puisse fonctionner en toute sécurité. La première règle concerne la confidentialité. Ce qui est dit dans le cadre du groupe ne doit pas sortir de la salle. Cette confidentialité, toujours très appréciée par les membres du groupe, permet la liberté de parole au sein du groupe de pairs. Deuxième règle : l'écoute bienveillante. Chacun écoute le récit sans porter de jugement sur ce qui est raconté. Troisième règle : la prise de parole en « je » pour que la parole soit bien incarnée, sans mobiliser les autres au travers du « nous » ou du « on ». C'est bien le sujet qui s'exprime, avec toute sa subjectivité. Enfin, quatrième règle qui dépend des dispositifs : le droit au « joker ». Selon les temps du dispositif, un membre qui le souhaite peut « jouer son joker », c'est-à-dire ne pas prendre la parole, sans avoir à justifier sa non-participation. Ces différentes règles, si elles sont bien respectées, construisent le groupe et contribuent à créer un climat propice à la libération de la parole de chacun, sans redouter de remarques malveillantes.

C'est ce que rappelle ici un stagiaire participant à un groupe d'APP : « Dans le déroulement du travail en groupe d'APP, il y a d'abord le rappel des règles de l'APP (confidentialité, écoute bienveillante, parole en JE) par l'animateur ; c'est ce qui crée un climat de confiance. Puis il y a un temps d'énonciation avec le récit d'un stagiaire, récit toujours suivi par un temps de questionnement de la part des membres du groupe pour avoir accès à plus de détails afin de mieux comprendre la situation énoncée. Puis, selon les modalités utilisées, il peut y avoir un temps d'évocation (« cela me fait penser à... ») pour montrer à celui qui a fait le récit que je suis concerné par son récit, qu'il me parle, qu'il me renvoie à mon histoire personnelle ou professionnelle. Un temps de distanciation peut également exister. Il s'agit alors de prendre des points de vue différents (« je suis l'élève qui a fait... », « je suis le formateur qui assiste à la scène... ») pour donner à l'auteur du récit d'autres significations. Enfin, il y a toujours le temps de la formulation des hypothèses explicatives, ce temps d'analyse qui mobilise plus ou moins de références théoriques ou de champs scientifiques pour expliquer la situation. »

Avec le temps et selon les spécificités des animateurs, se sont dégagées différentes modalités de fonctionnement dans les groupes d'APP. Dans certains dispositifs, comme le GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives), détaillé par Yveline Fumat, Claude Vincens et Richard Étienne (2003), les temps d'évocation et de distanciation n'existent pas. De même dans les GFAPP (groupes de formation à l'analyse des pratiques professionnelles), mis en place par Patrick Robo¹⁰, on trouve seulement les temps d'énonciation, de questionnement et d'analyse. Passé le temps d'analyse, le travail du groupe se poursuit, selon les dispositifs, et avec un temps de recherche de solutions face au problème présenté. Il s'agit alors pour le groupe de proposer des solutions, des pistes (on pourrait faire...) pertinentes, si le cas étudié devait se présenter à nouveau. Ces solutions deviennent alors des savoirs professionnels partagés ou à partager après des retours d'expériences. Florent Gomez (2004) souligne le fait que le travail en groupe d'APP permet également la construction de l'identité professionnelle des participants. C'est également à partir de ces récits et du travail commun que se

10 Le lecteur trouvera de nombreuses références sur le blog de Patrick Robo (<http://probo.free.fr>), ainsi que dans la revue *Analyse de pratiques professionnelles* (<http://www.analysedepratique.org>)

construit un groupe de professionnels car, dans ces moments où chacun s'expose, s'instaure une instance protectrice grâce aux règles énoncées à chaque regroupement.

Au-delà du simple travail de groupe, regardons de plus près ce qui se joue, ce qui se construit dans les groupes d'APP, du point de vue de l'animateur et du point de vue des formés. Pourquoi cette modalité de formation, parfois moquée¹¹, est-elle pertinente pour les formateurs? L'analyse de pratique, vue du côté des animateurs de groupe, est avant tout une remise en cause de la conception « applicationniste » basée sur une pédagogie du modèle, qui ne fonctionne malheureusement pas face à la complexité des situations professionnelles rencontrées par les enseignants. Le travail en groupe développe des compétences psychosociales. Il valorise l'écoute du stagiaire qui a été mis en responsabilité sur le terrain. Il participe de la formalisation de sa pratique et de ce que Gérard Vergnaud (1996) appelle la *conceptualisation de la pratique* (la mise en mots, en concepts) pour déboucher progressivement sur une théorisation de sa pratique par le stagiaire (pratique adossée à des références théoriques). Il est possible de schématiser rapidement trois niveaux de mise en mots de la pratique professionnelle : dire sa pratique, mettre en forme la pratique (formalisation), adosser sa pratique à des références (théorisation). Rappelons ici que c'est ce niveau de compétence (la théorisation) qui est attendu de la part d'un formateur académique, aussi bien dans la phase d'analyse de pratique que dans le mémoire professionnel (voir la partie consacrée à la préparation des épreuves du CAFFA, p. 91).

Dans le travail en groupe d'APP, le stagiaire est reconnu par ses pairs comme un sujet avec son activité subjective et ses doutes. Mais finalement, ce qui se joue dans ce travail de groupe, c'est la reconnaissance d'un professionnel avec ses difficultés, quelles que soient ses expériences et son ancienneté dans le métier. C'est aussi un pari sur l'émergence de compétences collectives liées à l'écoute, au questionnement, à l'analyse et à la proposition de réponses possibles face aux situations professionnelles. Fort de mes diverses expériences professionnelles en formation initiale et en formation continue, il me semble important de développer aujourd'hui les groupes

d'APP à tous les niveaux (établissement, bassin de formation, ou département) pour permettre aux enseignants d'apprendre à parler de leur pratique dans des conditions « sécurisées » (avec des règles précises) pour faire évoluer les pratiques actuelles, mais aussi pour limiter la souffrance des enseignants (Blanchard-Laville, 2001; Hérou, Lanthéaume, 2008). Cette mission incombera certainement aux formateurs académiques au sein des établissements.

Le « savoir analyser » sa pratique (SAP)

Après avoir envisagé le point de vue de la recherche sur l'analyse des pratiques avec ses finalités, ses objets et ses méthodologies, après avoir compris ce qui se jouait dans les groupes d'APP, on en arrive à définir de manière beaucoup plus précise ce que recouvre cette compétence : *analyser sa pratique*. C'est une notion polysémique, comme l'accompagnement. Dans son article de 1998, Marguerite Altet tente de définir ce que peut être le « savoir analyser » sa pratique (SAP). Elle évoque une compétence professionnelle de tous les enseignants, à l'interface entre savoir et schème d'action. La compétence à analyser sa pratique professionnelle est reconnue par un certain nombre d'auteurs comme **une compétence fondamentale du métier** d'enseignant (Altet, 1994, 1998; Perrenoud, 2001; Talbot et Bru, 2007). Cette compétence s'apprend et se développe, comme le soulignent Tardif et Lessard (1999). Enfin, il s'agit pour Barbier (2003) d'une compétence particulière, qui renvoie à ce qu'il appelle une *rhétorique de l'action*, dans la mesure où l'acteur utilise le langage pour prendre du recul sur sa propre pratique professionnelle, alors que les compétences d'action et de gestion de l'action peuvent être observées directement pendant l'action, comme nous l'avons écrit précédemment.

Si la littérature scientifique abonde pour parler de l'analyse des pratiques, force est de constater que cette compétence ou ce savoir professionnel ne sont pas simples à définir. Quelques auteurs s'y risquent pourtant. Dès 1998, Perrenoud, Altet, Charlier et Paquay font cette proposition : « Apprendre à analyser », c'est apprendre à mettre en relation les éléments, les variables d'une situation, c'est apprendre à identifier les mécanismes sous-jacents, les logiques de fonctionnement » (Perrenoud, Altet, Charlier et Paquay, 1998, p. 251). Plus récemment, Florent Gomez s'est risqué à la définition suivante : « Analyser une pratique consiste à en repérer certains éléments constitutifs et à les rapprocher dans le temps ou l'espace pour en fournir une construction signifiante, et l'enrichir d'autres possibles. Elle

11 Certains se moquent de ces dispositifs en début de formation, en disant que cela ressemble au groupe de parole chez les « alcooliques anonymes ».

comprend ainsi, à partir d'une situation permettant l'émergence d'un épisode professionnel, le repérage d'éléments pertinents (ce sont les composantes significatives de l'épisode analysé) la clarification de l'agir (il s'agit d'obtenir des précisions sur ce qui a été dit, fait et sur le contexte), son interprétation (recueillir les explications du témoin) et son enrichissement par la proposition et l'examen d'actions supplétives (des propositions substitutives à ce qui a été observé ou narré).» (Gomez, 2004, p. 114)

Dans une de mes recherches collaboratives effectuée avec mes collègues formateurs de l'IUFM (Loizon, 2009), nous avons défini le « savoir analyser » de la manière suivante : « Savoir analyser sa pratique professionnelle, c'est, au travers d'une catégorisation, décrire et expliquer les éléments essentiels constitutifs de sa pratique, ainsi que leurs mises en relation afin d'apporter des remédiations permettant de modifier ultérieurement ses futures interventions. » Ce travail de recherche nous a permis de distinguer trois éléments fondamentaux ou compétences macroscopiques qui permettent de clarifier le SAP :

- **Décrire** : « Énoncer, dire des faits, des états, des comportements, des événements de natures diverses en référence à des éléments essentiels » ;
- **Expliquer** : « Repérer une catégorie de problèmes ; mettre en relation des éléments essentiels » ;
- **Remédier** : « Proposer des actions que le professeur fera après la séance observée, pourra faire ou aurait pu faire ».

À partir de retranscriptions de discours, en analysant des bilans oraux de professeurs-stagiaires (soixante-dix analyses de bilans), nous avons enrichi notre connaissance du « savoir analyser », en découvrant un niveau microscopique composé de ce que nous avons appelé les *éléments fins*.

Décrire

Dans la description de l'action, le professeur évoque, pour ce qui le concerne, trois catégories d'éléments :

- **ses états**, en relation avec les émotions vécues lors de la séance (*je suis content ou déçu...*) ;
- **ses intentions**, très spécifiques (objectifs des séances) ou plus générales (didactiques ou pédagogiques), pour cette séance (*je voulais leur enseigner la...*) ;
- **ses actions** avec les élèves de la classe, depuis la prise en main dans la cour du collège, jusqu'à celles liées à la conduite de la classe (*j'ai tracé au tableau..., j'ai donné..., j'ai questionné...*).

L'information prise sur les élèves porte sur leurs états, sur leurs actions et/ou sur leurs apprentissages. Pour améliorer le grain de la description, il nous a semblé pertinent de prendre en compte trois microcatégories : la classe, les élèves particuliers et les groupes, sachant que la prise d'informations des enseignants évolue au fil de l'année, grâce à une perception de plus en plus fine des élèves ou des groupes. Enfin, lorsque l'enseignant parle du contexte, il peut faire référence à l'environnement géographique et socio-culturel, à l'établissement scolaire (lycée, collège), au lieu de pratique (extérieur, salle, gymnase...) et/ou à la dimension temporelle (période de l'année, séance dans la séquence).

Ainsi, Kevin, professeur des écoles, décrit son activité en début d'année : « Je suis content de moi, j'ai fait la séance que j'avais prévue, mais il me semble que tous les élèves n'ont pas participé comme je l'avais souhaité. Certains m'ont posé des questions alors que d'autres sont restés assez passifs. » Kevin est satisfait de son travail, piloté par sa préparation de séance, mais il pointe la passivité de certains élèves. Son discours est assez révélateur de ce qu'il est possible d'entendre après un à deux mois de stage en responsabilité.

Expliquer

Lorsque l'enseignant avance des explications, nous distinguons plusieurs éléments fins dans chacune des deux catégories : les problèmes et les mises en relation. Nous identifions deux types de problèmes auxquels le professeur stagiaire est majoritairement confronté : des problèmes concernant **la gestion de la classe**, et d'autres se rapportant à **la gestion des contenus** et à l'apprentissage des élèves. Dans la catégorie « Expliquer » à propos des mises en relation, nous retenons prioritairement trois relations possibles (professeur-élèves, professeur-savoir, élèves-savoir), qui s'avèrent très pertinentes pour nos analyses.

Kevin poursuit en énonçant quelques hypothèses explicatives, lors de la deuxième visite en mars : « La séance de maths a bien marché parce que je me suis appuyé sur les additions proposées par les élèves. » Il développe son discours en expliquant comment il fonctionne :

« Au lieu de tirer les additions du livre de maths comme je le faisais avant, je me suis aperçu que quand c'était eux qui les préparaient, cela marchait mieux. Alors chacun prépare une addition et j'en envoie un ou deux au tableau qui donnent l'exercice à faire à leurs copains. C'est gratifiant pour lui de mettre son addition au tableau. » Il nous expose ainsi un savoir professionnel construit dans l'action d'enseignement.

Remédier

Ce troisième élément fondamental – remédier – ne fait pas l'objet de distinctions particulières, car toutes les remédiations envisagées sont réalisées par l'enseignant, même si elles portent sur son activité, sur le choix du savoir à enseigner ou sur une nouvelle procédure à mettre en place pour l'enseigner.

Ainsi Kevin détaille la manière dont il conçoit son prochain cours : « La prochaine fois, on va aborder les additions avec retenue ; je garde le même principe, je leur proposerai de préparer des additions à retenue pour les copains. Comme ça, je verrai ceux qui ont compris à partir de ce qu'ils vont inscrire au tableau : est-ce qu'il y aura de véritables retenues ? » Cette modalité de travail, qui s'appuie sur une production d'élève, sur un élève qui propose des exercices aux autres, est érigée par Kevin en principe ; c'est dire toute son importance.

L'analyse des bilans oraux des stagiaires montre que les compétences les plus mobilisées concernent surtout la description et la remédiation. La phase de recherche des hypothèses explicatives est souvent court-circuitée dans le bilan : « Ça n'a pas marché avec les élèves, alors la prochaine fois, je changerai telle chose... » Il manque très souvent la recherche des causes initiée par les mots « parce que » ou « car », qui tissent des relations causales entre les événements, comme si les sujets voulaient aller au plus vite dans la réflexion. Je note que cette tendance est récurrente, aussi bien chez les professeurs des écoles que chez des professeurs du secondaire.

Plus récemment des chercheuses belges (Charlier, Beckers, Boucenna, Biémar, François, Leroy, 2013) ont dégagé cinq processus très proches de nos trois macrocompétences pour définir le « savoir analyser » sa pratique : décrire, problématiser, analyser, construire une théorie de l'action, réinvestir dans l'action. Sans revenir sur celles déjà énoncées à partir

de nos recherches, nous reprenons leurs définitions pour problématiser et théoriser.

Problématiser : « C'est identifier le point d'entrée pour traiter la situation ; ce qui pose question, ce qui attire l'attention, le point d'ancrage retenu. C'est construire l'objet et choisir la dimension sous laquelle il sera analysé. » (2013, p. 30) On est ici très proche de l'identification du problème posé par la situation.

Théoriser l'action : « C'est identifier ce que l'analyse d'un événement, d'un épisode, d'une pratique nous apprend pour mieux comprendre les situations à venir et y répondre plus adéquatement à l'avenir. C'est donc, pour le praticien, se créer des savoirs d'action et de compréhension qui lui seront utiles pour orienter et gérer son action future. » (2013, p. 35) Cette théorisation doit permettre au sujet enseignant d'apprendre de son expérience. Cette notion de théorisation est quelque peu différente de celle que j'ai énoncée un peu plus haut (théoriser : adosser sa pratique à des références théoriques).

Le « savoir analyser » sa pratique (le SAP) est donc une métacompétence (Altet, 1998) importante à développer chez tous les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés. C'est cette compétence qui permet de concevoir de nouvelles leçons ou des séquences plus pertinentes, au service des apprentissages des élèves. C'est elle aussi qui permet de faire évoluer sa pratique, voire de se lancer dans des formes innovantes.

L'analyse de pratique renvoie à trois modalités : une visée de recherche, un travail en groupe (groupe d'APP) et une compétence professionnelle (le « savoir analyser » sa pratique).

En recherche, les dispositifs méthodologiques utilisés pour recueillir des données sur les pratiques sont nombreux, allant du questionnaire à l'entretien, en passant par l'autoconfrontation vidéo.

Les groupes d'analyse de pratique professionnelle, sous la direction d'un animateur, permettent de développer le « savoir analyser », sur la base d'une étude de cas (souvent un récit), en utilisant différents temps pour favoriser la description de la situation puis son analyse par le biais d'hypothèses explicatives. Certains groupes vont jusqu'à la recherche de solutions pour la situation professionnelle énoncée.

Le « savoir analyser » sa pratique, conçu comme une métacompétence professionnelle, se développe à partir de trois grandes compétences : décrire, expliquer et remédier. Chacune de ces compétences mérite d'être travaillée en relation avec les autres pour développer le pouvoir d'agir des enseignants, novices ou chevronnés.

LES DIFFÉRENTES FORMES D'ENTRETIEN

En fonction de son emploi, le formateur académique est amené à utiliser des techniques d'entretien en face à face, surtout dans ses fonctions d'accompagnement d'enseignants novices ou chevronnés. Il est important pour lui d'avoir une connaissance des techniques qu'il peut mobiliser selon les circonstances. Les compétences à développer par le formateur pour mener un entretien, quel que soit son objectif, sont assez proches puisqu'elles mobilisent toutes l'écoute et le questionnement, ainsi qu'une posture d'ouverture bienveillante à l'autre. Dans ce chapitre, nous abordons successivement plusieurs types d'entretiens : d'aide, d'explicitation, d'autoconfrontation, de déjà-là et de formation. Lorsque nous détaillerons les champs scientifiques de recherche, nous en présenterons d'autres qu'il pourrait être utile de connaître. Les entretiens peuvent avoir des intentions différentes et des modalités variées selon leur finalité : la thérapie, la recherche ou la formation. Même si le formateur académique n'a pas pour fonction d'être un thérapeute, il peut lui arriver parfois dans les entretiens-conseils de se trouver dans une situation proche de l'entretien d'aide. De même, il pourra utiliser des techniques qui proviennent du monde de la recherche pour favoriser la mise en mots de l'activité sur la base de récits (entretien d'explicitation) ou bien avec une vidéo (entretien d'autoconfrontation).

L'entretien repose sur une compétence fondamentale du formateur : écouter l'autre avec empathie. Compétence toujours difficile à développer et à mettre en œuvre, car le formateur est souvent pris dans ses représentations et ses préjugés.

L'entretien d'aide

C'est Carl Rogers (1967) qui a le plus développé cette technique d'entretien, utilisée d'abord en psychothérapie. L'entretien d'aide est structuré sur la base d'une compétence fondamentale – l'écoute – et de trois grands concepts clés : la congruence, l'accueil positif inconditionnel et l'empathie. La base du travail thérapeutique repose sur l'identification et l'acceptation

par le sujet de ses sensations corporelles émotionnelles pour réduire le mal-être.

Rogers parle d'**écoute active** pour désigner à la fois une compétence et une posture. Dans le cadre de l'entretien, écouter suppose de rester à la fois proche du sujet mais extérieur à lui, dans une position d'observation et de compréhension. Dans son travail, le thérapeute cherche à comprendre le sujet pour l'aider à surmonter ses difficultés ou ses troubles. Écouter suppose aussi d'avoir une **attitude empathique** : « Je suis capable de suivre et de respecter le cadre de référence de l'autre, qui n'est pas forcément le mien. » On voit combien cette attitude est importante quand il s'agit d'aider un enseignant novice, parfois en difficulté. Écouter, c'est aussi accepter de se taire pour laisser agir le silence, pour donner le temps à l'autre de retrouver ses souvenirs ou ses sensations. Les formateurs sont souvent mal à l'aise avec le silence, qui est pourtant un temps nécessaire à la réflexion, comme nous le verrons également dans l'entretien d'explicitation ou dans l'entretien de formation.

Écouter, c'est avoir une **attitude congruente**, nous dit Rogers, parce que je sais être attentif à ce qui se passe en moi. La congruence pourrait se traduire par une recherche de cohérence entre ce que l'on dit, ce que l'on fait et ce que l'on est. Accepter d'écouter l'autre, c'est aussi apprendre à se connaître. Écouter, c'est avoir une **attitude acceptante**, au sens où j'accepte l'autre tel qu'il est, dans son cheminement, ses questions, ses actions... C'est développer une neutralité bienveillante, c'est-à-dire se couper de ses *a priori*, de ses préjugés pour s'ouvrir à l'autre dans ce que Rogers appelle l'accueil positif inconditionnel. Pour Rogers (1967), l'empathie, c'est aller vers l'autre tout en gardant une certaine distance pour ne pas se mettre en fusion avec l'autre. Il ne s'agit pas de s'identifier à l'autre ; il s'agit de l'écouter avec bienveillance. L'empathie, c'est pouvoir et savoir accepter de le laisser parler de ses émotions, de son ressenti, de son vécu, des événements tels qu'il les a vécus. L'empathie recouvre à la fois une forme de contagion émotionnelle, mais aussi des capacités variées : capacité cognitive à se représenter et à comprendre les émotions de l'autre ; capacité cognitive à se représenter les états mentaux de l'autre ; capacité à l'écoute, à une réaction à la souffrance de l'autre. On retrouvera la même attitude en formation ou en recherche.

Catherine Tourette-Turgis (1996) nous explique le rôle fondamental de l'empathie dans l'entretien. Lorsqu'il

est écouté avec empathie, le sujet commence à s'éprouver comme une personne suffisamment importante pour que quelqu'un fasse l'effort de le comprendre. L'empathie a pour effet de restaurer l'estime de soi. Dans ce temps d'entretien, le sujet peut accepter d'expérimenter l'abandon de quelques mécanismes défensifs, dans une relation où quelqu'un s'efforce de comprendre son point de vue. C'est durant ce temps particulier que « le sujet va prendre conscience de certaines de ses émotions, notamment celles, peu valorisées socialement, comme la colère, la peur, la détresse, et s'apercevoir qu'il ne perd pas l'estime de lui-même » (Tourette-Turgis, 1996). Pour l'auteure, l'accompagnement permet au sujet de passer à d'autres niveaux de compréhension.

On va retrouver dans les autres formes d'entretien ce qui est décrit ici à propos de l'entretien d'aide, soit pour recueillir des données et comprendre l'autre (recherche), soit pour aider l'autre dans son activité professionnelle (formation). Pour le formateur académique, face à des stagiaires ou à des collègues en difficulté, il faut pouvoir écouter les émotions, voire les accepter même quand il y a des larmes. L'entretien de formation peut alors évoluer vers un entretien d'aide, comme dans le cas de Loïc :

« Je me suis retrouvé un peu désemparé quand le stagiaire s'est mis à pleurer devant moi. C'était la première fois que cela m'arrivait. J'ai eu l'air bête... Et puis j'ai tenté de le consoler. Finalement, j'ai refait l'entretien-conseil deux jours plus tard. Ça s'est mieux passé... »

Dans l'entretien d'aide (Rogers, 1967), l'écoute des sensations corporelles et du mal-être s'accompagne d'une attitude à la fois empathique, bienveillante, congruente et acceptante. L'écoute et l'empathie sont deux compétences fondamentales pour le formateur, qui peut être amené à entendre certaines souffrances de collègues novices ou expérimentés.

L'entretien d'explicitation

Nous présentons de manière très superficielle l'entretien d'explicitation – un type d'entretien particulièrement long et difficile – pour ne retenir que quelques éléments utiles au formateur académique dans ses pratiques d'accompagnement et de conseil. Davantage encore que pour l'entretien d'aide, une formation poussée et l'expérience sont nécessaires pour maîtriser cet art du questionnement.

L'entretien d'explicitation a été créé par Pierre Vermersch (1994, 1995) au début des années 1980 dans une visée de recherche, car ce chercheur en psychologie clinique et en psychologie cognitive voulait avoir accès à l'activité réelle du sujet observé. Ce type d'entretien a pour objectif d'amener un sujet à parler de son action réelle, à revenir sur elle en la précisant, à développer une attitude réflexive sur une pratique à un instant t. On voit ici combien cela peut être utile pour le formateur académique, soucieux de développer cette pratique réflexive chez ses collègues professeurs. Quelques éléments techniques peuvent être utilisés, à des moments donnés, notamment dans l'entretien-conseil. Vermersch (1995) nous explique qu'il est très difficile de mettre en mots sa pratique car l'action est une connaissance autonome. Bien souvent, elle est opaque à celui qui la met en œuvre car il n'a pas besoin de savoir dire, de savoir mettre en mots, de savoir conceptualiser (Vergnaud, 1996) pour faire. La prise de conscience n'est pas nécessaire sauf quand il s'agit d'actions complexes, comme dans la conduite de classe ou dans la gestion des contenus didactiques durant une heure de cours. Pour ce chercheur, une part seulement de nos actions est conscientisée, réfléchie, alors que la majorité est souvent routinisée, un peu à l'image de la conduite automobile. Quand on apprend à conduire, c'est difficile. Avec l'entraînement et l'expérience, le pilotage devient pratiquement automatique.

Le but de l'entretien d'explicitation est d'accéder à une connaissance de l'action effective, en utilisant différents moyens comme l'observation directe, la lecture des traces de l'activité de l'enseignant (ses préparations, ses fiches, ses bilans...) et l'entretien avec un questionnement particulier. Pour cela, le chercheur va aider le sujet à conscientiser son action vécue, à partir de la mise en évocation qui va permettre à l'autre d'accéder à son passé vécu, en évitant la reconstruction *a posteriori*. C'est la différence que fait Vermersch entre l'explicitation – reconstruction du passé dans un après-coup adressé au chercheur –, et l'explicitation, donnant accès à ce qui s'est réellement passé dans la tête du sujet qui nous le livre sans le dénaturer, à partir de ses sensations et de sa cognition du moment. Ce type d'entretien s'inscrit dans un cadre éthique professionnel qui suppose un contrat de communication pour demander au sujet l'autorisation d'entrer dans son intimité perceptive et cognitive. Pour Vermersch, la mise en évocation est réussie quand le sujet repart dans ses pensées, quand ses yeux quittent le regard du chercheur, quand le

sujet essaie « de se repasser le film de ses actions ». Mais cela demande du temps.

Le **contrat de communication** est une invitation à parler de son action. Il est utilisé au début de l'entretien et à chaque fois que le chercheur ou le formateur souhaite changer de thème durant l'entretien. Voici quelques exemples de contrats proposés par Vermersch (1995), qui pourraient être adaptés pour le formateur académique :

Contrat 1 : « Maintenant que tu as analysé ta pratique, de quoi voudrais-tu me parler ? Qu'est-ce qui te paraît important dans ton cours de français et dont tu voudrais me parler ? »

Contrat 2 : « Après le cas de l'élève pénible que nous venons d'évoquer, y aurait-il un autre point dont tu souhaiterais me parler ? »

Le début de l'entretien commence toujours par un **contrat de démarrage**, du type « Peux-tu me rappeler la chronologie de ce que tu as fait ? » pour brosser le tableau, c'est-à-dire rappeler le contexte et les faits principaux avant d'entrer dans le détail. Le contrat peut laisser l'initiative au sujet (contrats 1 et 2), ou bien c'est le chercheur qui propose une piste de travail : « J'aimerais que tu me parles du début de ton cours, si tu veux bien ? » Ces contrats sont très importants, car ils participent à la création d'un climat de bienveillance. Ils donnent la possibilité au sujet entretenu de refuser de parler d'un point de son cours, mais dans les faits cela arrive très rarement.

La technique de questionnement de l'entretien d'explicitation repose essentiellement sur ce que Vermersch appelle le **procédural**, c'est-à-dire l'action utilisée pour atteindre l'objectif visé par le sujet. Le chercheur va poser surtout des questions commençant par « Comment fais-tu pour... ? ». Cette méthode de questionnement repose sur le postulat de la clinique : « Seul l'acteur peut avoir le sens de son action ? » Le chercheur ne peut accéder à ce sens que par la parole du sujet. C'est le procédural qui permet de toucher aux doutes, aux dilemmes, aux prises de décisions du sujet (« Je fais cela ou plutôt cela... ? ») puis, dans un second temps, à ses prises d'informations (« J'ai entendu que... », « J'ai vu que les élèves faisaient... ») et à sa cognition (« Je me suis dit, tu ne peux pas intervenir sinon tu risques de... »). Cette technique est donc très importante pour un formateur qui souhaiterait comprendre le collègue, novice ou chevronné, avant de le conseiller.

Le questionnement repose aussi sur quelques règles importantes : **centration sur le procédural**, avec des questions ouvertes (« Comment as-tu accueilli tes élèves ? ») ; pas de questions fermées qui orientent les réponses (« Tu n'aurais pas dû lui dire de se taire ? ») ; pas de questions en « pourquoi » car elles deviennent vite agressives pour celui qui essaie de répondre. Le pourquoi oblige l'autre à se justifier, à argumenter ses réponses ; il se retrouve alors dans une situation trop scolaire ou dans une situation d'examen, ce qui ne va pas faciliter l'échange ni l'accès à l'action passée. Pour Vermersch, il faut, autant que possible, éviter les explicitations directes : « Pourquoi as-tu fait cela ? » qui ne favorisent pas la communication ni la parole réelle.

Cette technique vise à faire émerger, par une description verbale, la manière dont la personne s'y est prise pour réaliser une tâche ou une action complexe (« Comment avez-vous fait pour rendre les copies ? ») Les réponses sont souvent floues, négatives, chargées de jugements ou de commentaires... sur lesquels le chercheur ou le formateur peuvent revenir (« Qu'est-ce qui vous fait dire que les élèves étaient agités ? »). Vermersch (1994) rappelle la difficulté à questionner, surtout pour le débutant : savoir quoi questionner ? Jusqu'où questionner ? De quelle manière questionner sans blesser ? Comment relancer le questionnement ? Comme il l'écrit, « il faut de l'intuition et de l'entraînement pour « sentir » les choses » (Vermersch, 1995).

La **mise en évocation** consiste à ramener le sujet au moment précis de son action. Sur ce passé vécu, il a stocké beaucoup d'informations, plus qu'il ne le pense. Pour cela, le chercheur lui laisse le temps de se rappeler : « Je te laisse un temps pour revenir au moment où tu décides d'envoyer Kevin au tableau... » puis il utilise alors le présent de l'indicatif (la « présentification ») : « Quand tu regardes Kevin, tu vois quoi ? », « Tu te dis quoi ? ». Cela oblige le sujet à « déplier son action », comme l'écrit Vermersch. Le sujet questionné quitte alors le regard du chercheur, les yeux se dirigent vers le haut, il fait parfois des gestes... Autant de signes qui indiquent que le sujet est bien en évocation, qu'il décrit réellement ce qu'il a fait, dit, ressenti et pensé, à ce moment précis de l'action.

Quand on questionne en utilisant les techniques décrites précédemment, on obtient un discours qui dépasse largement la description de l'action. Vermersch (1994) le catégorise dans ce qu'il appelle **les satellites de l'action**. Lorsqu'un sujet répond à une question sur le procédural (par exemple : « Comment t'es-tu déplacé dans la classe à ce moment-là ? »), sa

réponse contient souvent des éléments en termes de causalité (des réponses à la question en Pourquoi qui n'a pas été posée): «Je me suis déplacé vers Anna pour voir ce qu'elle avait écrit sur son cahier.» On a donc accès aux intentions du sujet, à ses buts, à ses objectifs; ce qui est fondamental pour comprendre le sens de son action. Dans la même réponse, le sujet peut mobiliser ses références, qui sont plutôt des savoirs d'action que des savoirs théoriques. «Je sais que les élèves n'arrivent pas toujours à bien noter ce qui est au tableau». Ici le sujet nous livre un savoir d'action, construit par l'expérience qu'il a des élèves, tandis qu'il nous donne une connaissance de l'élève dans la suite de son discours: «Je suis allé vers Anna parce que je sais qu'elle n'écrit pas tout ce qui est au tableau». Pour un formateur, l'accès à ces données est très important pour comprendre comment le stagiaire construit les savoirs et les connaissances qu'il va mobiliser dans son action pédagogique. Le sujet peut donner des détails sur le contexte: «C'est une classe toujours très lente; les élèves mettent du temps à faire ce qu'on leur demande...», ou bien sur l'établissement: «L'école reçoit des élèves qui sont en grande difficulté scolaire.» Enfin, quatrième satellite de l'action, les commentaires sur l'action ou les jugements peuvent être énoncés dans la réponse au procédural: «Je n'aime pas travailler avec ce genre d'élève.» ou bien «Je ne sais jamais comment faire pour terminer mon cours.» Tous ces éléments de réponses fournissent autant de pistes au chercheur ou au formateur qui souhaite d'abord comprendre l'enseignant avant de l'aider à trouver des solutions face à certaines situations, vécues positivement ou négativement.

Vermersch (1994) propose de travailler également sur **la relance**. Pour lui, elle comprend toujours une reformulation des propos du sujet, suivie d'une question. Le chercheur ou le formateur peut solliciter une description plus précise: «Comment sais-tu que...? Que fais-tu quand...?» ou encore: «Comment t'y es-tu pris pour...?» Il peut aussi fractionner la description pour obtenir davantage de précisions: «Décris-moi précisément ce moment-là...» Face à certaines réponses, fournies sous forme de dénégations («Je n'ai rien fait, c'était trop difficile.»), le formateur peut les contourner en questionnant sur l'implicite auquel il est fait référence dans le jugement négatif: «Quand tu ne fais rien, qu'est-ce que tu fais?» ou encore: «Comment savais-tu que c'était trop difficile?»

L'entretien d'explicitation élaboré par Pierre Vermersch a pour objectif d'aider à «la mise en mots

de l'action» par le biais de la mise en évocation. Il s'effectue en questionnant essentiellement sur l'action réalisée (le procédural) pour remonter jusqu'aux décisions et aux prises d'information:

Le questionnement sur le procédural permet d'avoir accès aux satellites de l'action: les buts poursuivis, les références, le contexte et les commentaires sur l'action.

Les techniques proposées par Vermersch permettent de questionner sans agresser le questionné (peu ou pas de pourquoi?), d'avoir accès aux savoirs mobilisés pour l'action et d'ouvrir le questionnement (pas de questions fermées).

L'entretien d'autoconfrontation

C'est l'article de deux chercheurs en clinique de l'activité (voir le chapitre p. 79), Yves Clot et Daniel Faïta (2000) qui va nous servir de référence pour parler de l'entretien d'autoconfrontation. Le lecteur pourra se reporter également à d'autres ouvrages d'Yves Clot (Clot, 2008). Le but est de confronter le sujet-enseignant à un enregistrement de son cours – par l'intermédiaire d'une vidéo le plus souvent – mais on peut aussi le confronter à un enregistrement audio. Il s'agit, pour le chercheur ou le formateur, de provoquer l'explicitation de certains phénomènes pour tenter de comprendre, à partir d'événements signifiants pour lui, ce qui est à l'origine de l'activité du sujet. On se retrouve un peu dans la même configuration que pour l'entretien d'explicitation mais avec un support audio ou vidéo. La fonction de l'entretien d'autoconfrontation est bien de permettre l'émergence et la verbalisation de l'activité du sujet (dilemmes, tensions, actions...), toujours difficile quand l'action est incorporée. Contrairement à l'entretien d'explicitation, où l'on s'appuie uniquement sur les dires du sujet, on peut aussi travailler directement à partir des traces de l'activité de l'enseignant qui vont favoriser un retour à la situation de départ (situation filmée), en intégrant les dimensions d'espace et de temps. Le film sera réalisé soit en plan large pour voir toute la classe, soit en plan resserré, fixe, pour bien voir les personnes concernées par une interaction particulière. Il est recommandé de n'utiliser ni gros plan, ni zoom ni balayage lors du tournage pour faciliter la lecture ultérieure.

En commentant son activité par le biais des questions du chercheur, l'enseignant va être amené à mobiliser deux niveaux de conscience (Clot, 2008) pour rendre compte de son activité réalisée (d'autres

chercheurs distinguent l'activité « accomplie » de l'activité « s'accomplissant ». Le premier niveau concerne la conscience préréfléchie (Vermersch, 1994), quand le sujet raconte ou commente la partie implicite de son activité (« À ce moment-là, je regarde le fond de la classe et je vois deux élèves qui..., cela me désarçonne ! »). Le deuxième niveau mobilise la conscience réflexive, quand le sujet revient sur son activité passée pour l'interpréter et envisager des transformations. Si on reprend ce que nous avons écrit plus haut sur le « savoir analyser » sa pratique ou son activité, la description (« décrire ») fait appel à la conscience préréfléchie tandis que le travail d'analyse, d'explication (« expliquer ») et celui de réajustement (« remédier ») sollicitent la conscience réflexive.

La forme de l'entretien est la suivante : le professeur regarde le film (tout ou partie de son intervention) et le chercheur ou le formateur le questionne sur son activité. Deux modalités peuvent alors être utilisées : soit le sujet choisit des extraits vidéo dont il veut parler, soit c'est le formateur qui sélectionne lui-même les extraits pour obliger le sujet enseignant à approfondir son analyse sur des points énigmatiques. Le travail de questionnement est très proche de celui de l'entretien d'explicitation mais ne laisse pas tout le temps le sujet en évocation. Il vise à mettre en avant les actions, les communications et/ou les émotions du sujet :

- les actions : « Quand tu vois le petit qui rentre, tu fais quoi ? » ;
- les communications : « Ensuite, tu lui dis quoi ? Comment ? » ;
- les émotions : « Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ? Tu te sens comment quand il te répond ? ».

Les questions peuvent également porter sur d'autres registres comme :

- l'engagement : « Qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là ? » ;
- les intentions : « Tu cherches quoi quand tu lui demandes de... ? » ;
- les préoccupations : « Qu'est-ce qui te préoccupe quand tu commences ton cours ? ».

D'autres points comme les focalisations ou les attentes peuvent être questionnés :

- les focalisations : « Qu'est-ce qui t'intéresse à ce moment-là ? », « Qu'est-ce qui est saillant ou très important pour toi ? », « Qu'est-ce que tu prends en compte dans la situation ? », « Tu te focalises sur quoi ou sur qui ? » ;

- les attentes : « Quand tu le questionnes, tu t'attends à quoi ? », « Est-ce que tu t'attendais à cette réponse de l'élève ? », « Est-ce que cela te surprend ? ».

Enfin, il est toujours possible de poser des questions pour avoir accès aux connaissances ou aux interprétations du professeur :

- les connaissances : « Comment savais-tu que la situation allait déraiper ? » ;
- les indicateurs de l'action : « Qu'est-ce qui te fait dire qu'ils allaient s'exciter ? Qu'ils ne travaillaient pas ? » ;
- les interprétations : « Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ? ».

À travers ces extraits, on peut comprendre que le formateur-observateur, lors d'une visite (voir plus loin L'entretien de formation) ne peut pas deviner ce qui se passe dans la tête du professeur quand il fait cours. Il ne peut avoir accès à l'activité du sujet que par le biais de questions de ce type.

L'entretien d'autoconfrontation mis en place par Clot et Faita (2000) a pour objectif l'aide à la mise en mots des actions, des communications et/ou des émotions du sujet en utilisant la vidéo comme support pour revenir sur l'action. Le chercheur peut mobiliser l'autoconfrontation simple pour accéder à l'activité du sujet mais il peut aussi utiliser l'autoconfrontation croisée pour identifier des manières de faire différentes (controverses professionnelles) qui représentent l'activité réelle des sujets.

L'entretien d'accès au « déjà-là »

Cet entretien spécifique du champ de la didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013) est avant tout un entretien de recherche mais, comme pour les types précédents, il peut être aussi utilisé en formation si on veut connaître les personnes que l'on va accompagner.

Le déjà-là d'un sujet peut être comparé à son sac à dos, rempli de tout ce qui fait de lui un sujet : son histoire, ses expériences personnelles et professionnelles, ses conceptions... Ce déjà-là exprime sa singularité. Dans son travail de recherche sur le déjà-là décisionnel des enseignants, Marie-France Carnus (2003) estime que leur décision est au carrefour de trois « déjà-là » :

- le **déjà-là expérientiel**, composé de toutes les expériences du sujet depuis son enfance jusqu'à son dernier cours ;

- le **déjà-là conceptuel**, qui reprend toutes ses représentations et ses systèmes de croyances;
- le **déjà-là intentionnel**, qui correspond à ses intentions (objectifs), conscientes ou non.

L'objectif de l'entretien d'accès au déjà-là du sujet est d'avoir une représentation la plus claire possible des déjà-là expérientiel et conceptuel, en questionnant le sujet sur son parcours et ses conceptions. Il s'agit de mettre en évidence les expériences en lien avec les enjeux de savoir(s), l'institution scolaire (et parfois familiale) et les épreuves traversées qui ont laissé des traces chez le sujet enseignant, novice ou chevronné. Dans le cas des enseignants d'EPS, on peut approfondir cet entretien en utilisant des questions relatives au déjà-là expérientiel sportif pour mettre en évidence leurs rapports à l'activité physique enseignée, rapport qui permettra de comprendre pourquoi ils réalisent telle ou telle action, ou bien pourquoi ils ont une conception particulière de l'activité sportive enseignée.

Cet entretien se réalise au tout début de l'étude, quand cela est possible pour le chercheur, ou au début de la formation dans le cas d'un accompagnement spécifique. Il permet de tisser un premier lien entre le chercheur/formateur et le sujet observé, en lui demandant de retracer rapidement son parcours professionnel. Là encore, les questions principales sont présentées au stagiaire au début de l'entretien. L'entretien est enregistré en intégralité. Il peut être relativement long selon l'expérience des sujets.

Questions que l'on peut poser au cours de cet entretien de déjà-là :

- Quel est votre parcours professionnel ?
- Quelle est votre conception de l'enseignement de votre discipline ou de telle activité ?
- Quels sont vos objectifs prioritaires avec cette classe ou ce groupe ?

Ce type d'entretien semi-directif débouche sur le déjà-là intentionnel du sujet. Il pourra être repris dans l'entretien-conseil, qui pourra se dérouler immédiatement après ou bien à un autre moment.

L'entretien d'accès au déjà-là peut se réaliser plusieurs semaines ou plusieurs jours avant le début de l'accompagnement ou avant une visite. Marie-France Carnus (2003) propose, quant à elle, des questions plus larges sur :

- *Les conceptions relatives au métier*, à l'enseignement,

l'éducation ou la formation, à la matière enseignée et à son enseignement.

- *Les intentions à court, moyen ou long terme* relatives aux objets enseignés (intentions didactiques à court ou moyen terme), aux objectifs éducatifs (socialisation, travailler ensemble, s'organiser, etc.), aux finalités (former le citoyen de demain (lequel ?), c'est-à-dire à tout ce qui oriente l'activité du sujet ou sa pratique.
- *Les expériences vécues dans le plaisir et/ou la souffrance* en place d'enseignant, en place d'étudiant, en place d'élève et parfois, en fonction des cas, au cours de l'enfance.

Ce dernier type d'entretien permet au formateur de faire connaissance avec le ou les sujets qu'il va devoir accompagner dans le cadre de sa mission. Les questions sur le parcours professionnel et sur les conceptions n'ont d'autre but que de connaître le sujet pour pouvoir l'aider à avancer au plan professionnel, mais aussi pour comprendre pourquoi il existe parfois un malaise, voire une souffrance, entre ce qu'il aimerait faire (ses conceptions du métier) et ce qu'il fait réellement.

L'entretien de déjà-là permet au formateur d'accéder à l'histoire du sujet pour comprendre ses conceptions du métier d'enseignant afin de l'aider à développer ses compétences professionnelles en lien avec ces conceptions et de trouver du plaisir à enseigner.

L'entretien de formation

L'entretien de formation peut se décomposer en deux modalités, différentes et complémentaires. L'une est très connue – **l'entretien-conseil** – tandis que l'autre est souvent méconnue alors que sa fonction est fondamentale – **l'entretien de positionnement**.

L'entretien de positionnement est avant tout un entretien qui a pour but de réaliser un bilan de compétences, à l'entrée en formation ou à la fin de la formation. Le positionnement consiste à s'auto-évaluer, voire à se co-évaluer, pour savoir où en est le stagiaire, du point de vue de ses compétences professionnelles. Cela suppose d'avoir un référentiel métier très précis, avec des niveaux de maîtrise pour chaque compétence (voir pour exemple la grille d'évaluation en annexe, p. 129). Lors de l'entrée en formation, cet entretien devrait déboucher sur un contrat de formation (Pelpel, 2003), censé mettre en évidence les buts de la formation ainsi que les moyens à mettre en œuvre au service des besoins du stagiaire. Dans mon propos, j'emploie ici le conditionnel car ce contrat de

formation est bien souvent implicite entre l'institution, l'accompagnateur et le stagiaire. Il devient une nécessité face aux stagiaires qui ont déjà une expérience professionnelle antérieure, comme dans le cas des jeunes collègues recrutés par concours mais ayant déjà un master.

Pourquoi cet entretien de positionnement, qui est un préalable à toute entrée en formation professionnelle, est-il si souvent absent dans les ÉSPÉ alors qu'il existe dans d'autres institutions comme l'armée de terre¹²? En dehors des problèmes de temps et de moyens, se posent de nombreuses questions :

- se positionner sur quelles compétences fondamentales?
- quel support pour faire ce bilan de positionnement?
- quelles actions de la part du formé?
- quelles actions de la part du formateur?

Les mêmes questions se posent en fin de formation quand il s'agit pour le formateur, ou pour l'inspecteur, de réaliser une visite qui légitimera la titularisation des stagiaires. Chaque ÉSPÉ précise un cadre pour l'évaluation, dans les cahiers des charges utilisés par les tuteurs et les formateurs. Et il faut veiller à dépasser la subjectivité car des travaux de recherche¹³ existent et pourraient servir de base à ce travail, si important pour l'accompagnateur et le stagiaire. Le problème perdure dans les nouvelles procédures d'accompagnement mises en place dans le PPCR (parcours professionnels, carrières et rémunérations). Cette question de l'évaluation des compétences, qu'elle soit liée à la formation ou à l'accompagnement dans la carrière, est un problème auquel le formateur académique peut être confronté, lors de certaines missions qui peuvent lui être confiées par les inspecteurs pédagogiques régionaux.

L'entretien-conseil, autre modalité de l'entretien de formation, reprend des éléments déjà énoncés précédemment. Nous les rappellerons brièvement. Pour nous, l'entretien-conseil – encore appelé *entretien de visite conseil* dans certaines ÉSPÉ – est une forme de synthèse qui s'appuie, selon les cas, aussi bien sur l'entretien d'aide que sur l'entretien d'explicitation

ou l'entretien de déjà-là. Il faut le concevoir comme une modalité hybride qui s'adapte au contexte mais surtout au stagiaire. C'est un entretien d'accompagnement qui peut se mettre en place aussi bien avec des novices (les stagiaires) qu'avec des collègues plus chevronnés.

Dans le cadre des missions du formateur académique, il s'avère que cet entretien-conseil se réalise davantage avec des stagiaires ou des étudiants de master 1 ou 2, selon le type de stage en alternance qu'ils vivent dans les établissements. Cet entretien, conduit par le formateur, s'effectue lors des visites de formation qui ont lieu, selon les contextes, d'une à trois fois, selon que le stage se déroule de manière filée ou groupée¹⁴. Lors de la visite de formation, cet entretien-conseil fait suite à une observation du stagiaire en situation d'enseignement avec l'une de ses classes. Après un court temps de pause pour le formé, le formateur engage l'entretien sur une durée, qui peut varier d'une heure à une heure trente, avec ou sans le tuteur-établissement. On parle alors d'entretien « à chaud », par opposition à un entretien « à froid », qui peut se dérouler un ou plusieurs jours après l'observation du stagiaire avec sa classe. L'entretien « à froid » se réalise surtout quand certaines conditions n'ont pas été requises : problème de temps pour conduire l'entretien, stagiaire trop ému ou trop bouleversé, suite à une séance difficile, problème de santé de l'un ou de l'autre... C'est l'entretien « à chaud » que nous allons prendre comme référence, même si toutes les remarques peuvent s'appliquer à tous les entretiens-conseils.

Adossons-nous d'abord à quelques constats réalisés par des chercheurs avant de proposer des suggestions pour mettre en place des entretiens plus efficaces, que ceux-ci soient réalisés par des formateurs ou des tuteurs-établissement. Les travaux de Chaliès et ses collaborateurs (Chaliès et al., 2000 et 2009) montrent, à partir d'une large revue de la littérature francophone et anglo-saxonne¹⁵, que ces entretiens ne sont pas toujours constructifs au plan professionnel. De plus, il n'y a pas toujours de véritable

12 Nous faisons référence ici à nos travaux de recherches en cours, consacrés à la formation initiale des chasseurs alpins ; chaque jeune engagé est reçu à l'entrée en formation par son chef de section.

13 En EPS, Jacqueline Marsenach avait travaillé avec de nombreux enseignants à la réalisation d'un référentiel spécifique, dans le cadre d'une recherche INRP en 1994.

14 Selon les ÉSPÉ, selon l'académie et même selon les disciplines, la configuration des stages en alternance en master 1 ou master 2 varie, mais, dans tous les cas, il y a des visites conseils réalisées par des formateurs académiques ou des formateurs universitaires.

15 Ces études ont été réalisées, soit à partir du travail d'accompagnement de tuteurs en établissement, soit à partir du travail de formateurs universitaires ; il n'y a pratiquement pas de différence entre les deux cas de figure.

communication entre le tuteur, le formateur et le stagiaire, même si les accompagnateurs disent être satisfaits du travail réalisé au cours de l'entretien. Enfin, si l'on s'intéresse au point de vue des formés, il y a souvent de l'agressivité « cachée » et ressentie par celui qui subit l'entretien.

Je prends un exemple de discours de stagiaire, extrait des travaux de Guillaume Serres (2008), pour montrer l'autre point de vue : « Là, je n'écoute plus, je n'ai pas le temps de réfléchir à ce premier point qu'elle est déjà sur autre chose, je fais OUI de la tête mais je n'écoute plus, j'ai l'impression que rien ne va : la couleur des titres, la structuration des chapitres... »

Pour éviter ce genre de discours tenu par le formé, il est important pour le formateur de :

- S'engager dans une relation bienveillante, empathique au service du développement professionnel de l'autre ;
- Mettre en évidence les points forts du formé ;
- Essayer de comprendre le fonctionnement de l'autre, en le questionnant de manière « non agressive » ;
- Se rappeler qu'il débute, et donc qu'il n'a ni l'expérience, ni les compétences du formateur ;
- Donner des conseils « prioritaires », et non pas tous les conseils qui pourraient s'avérer nécessaires.

Après ces remarques préliminaires, nous approfondissons maintenant l'entretien et ses différentes phases, en proposant des règles d'action pour faciliter la conduite de l'entretien-conseil que nous qualifions parfois d'entretien « agressif », si on fait référence au ressenti des formés. En effet, les tuteurs ou les formateurs reproduisent parfois des modes de communication hérités de leurs propres expériences d'étudiant, de stagiaire ou d'enseignant ; c'est dire que leur « déjà-là » agit de manière souvent inconsciente. Les techniques de questionnement utilisées s'apparentent alors davantage à un interrogatoire policier qu'à un entretien de formation (Loizon, 2010).

Je propose de distinguer trois temps pour que cet entretien-conseil se déroule dans les meilleures conditions avec le maximum d'effets au plan professionnel. Le premier se situe en amont de la visite, le deuxième durant l'entretien avec des conseils pour maintenir la relation didactique, et le troisième poursuivra le travail initié sur la réflexivité, en aval de l'entretien.

Le premier temps, qu'il se déroule en présentiel ou à distance, a pour objectifs prioritaires de faire connaissance, d'une part, et, d'autre part, de dédramatiser l'entretien professionnel à venir, en présentant les grandes phases de son déroulement. Faire connaissance est très important, car il n'y a rien de plus difficile à accepter qu'être évalué par un inconnu. Ce temps permet au formateur de se présenter et d'avoir en retour quelques informations sur le parcours du stagiaire. Ensuite, quand il annonce le déroulement de l'entretien, il s'agit avant tout, pour le formateur, de diminuer l'anxiété de certains stagiaires face à leur première grande évaluation professionnelle après celle du tuteur-établissement. Le formateur peut entrer en contact avec le stagiaire, souvent par courriel, pour lui poser quelques questions sur la leçon qui sera présentée (lieu, horaires, classe...), mais aussi sur son parcours, pour enquêter un peu sur son « déjà-là ». Le formateur peut même demander au stagiaire un point qu'il souhaiterait voir observé. C'est l'occasion de proposer un premier contrat de communication, bâti sous la forme d'un **contrat d'observation** :

Proposition de courriel à adresser au stagiaire :
 « Je viens vous voir la semaine prochaine avec telle classe... Y aurait-il un point particulier de votre leçon que je pourrais observer ? J'en profite pour vous présenter rapidement les grandes phases de notre entretien, qui suivra l'observation de la classe :
 - un temps pour vous laisser analyser votre pratique ;
 - un ou deux points à discuter à partir de vos préoccupations ;
 - un point dont j'aimerais m'entretenir avec vous ;
 - puis la conclusion que vous ferez pour me dire ce que vous avez retenu de notre entretien.
 Je me tiens à votre disposition pour toute question relative à cette visite. »

Si le stagiaire propose un point spécifique pour l'observation du formateur, c'est un indicateur précieux qui signifie qu'une certaine confiance s'est installée. Cela peut même donner une représentation du niveau du stagiaire.

Le deuxième temps concerne le déroulement proprement dit de l'entretien-conseil, avec les différentes phases énoncées plus haut. Il appartient au formateur de gérer le temps et l'organisation spatiale de cet entretien. Cela m'amène à formuler une première règle (R1) qui va faciliter l'entretien : **se placer de trois quarts par rapport au stagiaire** pour éviter

le face-à-face, qui est une position symbolique de rapport de force. En situation de face à face, le stagiaire aura vite compris qu'il y a le formateur, qui détient le savoir, et lui, qui ne sait pas grand-chose... surtout si le stagiaire est très sensible. Cette dimension symbolique des places est souvent occultée, ou pas prise en compte, alors qu'elle est très importante si on veut se positionner dans le « côte à côte », dans l'accompagnement.

Deuxième phase importante, celle de l'analyse de sa pratique par le stagiaire. Comme on l'a déjà écrit, l'analyse de pratique du stagiaire est souvent déformée, dès que le formateur commence à entrer en interaction communicationnelle avec lui, notamment à cause des questions fermées. Au fil des années et de nos recherches, nous avons testé plusieurs questions initiales (« Peux-tu me faire ton bilan de séance? Que peux-tu me dire sur ta séance? Quel bilan de ta leçon? Quelle analyse de ta pratique? etc. »). La meilleure formule, celle qui produit le plus de discours de la part du stagiaire est la suivante: « **Je te laisse un temps pour analyser ta pratique...** » (Règle 2) C'est le « lanceur » le plus efficace, car il met immédiatement le stagiaire en relation avec la compétence évaluée (l'analyse de sa pratique). Ce temps de discours du stagiaire, soutenu par l'écoute active du formateur (signes de tête, acquiescements...), peut durer de cinq à quarante-cinq minutes¹⁶. Par-delà les grandes métacompétences déjà évoquées (décrire, expliquer et remédier), la durée du discours est déjà un indicateur. Le stagiaire utilise souvent une description chronologique de son action pour l'analyser.

Pour faciliter la communication, je m'appuie, là encore, sur les travaux de Vermersch (1994) qui indique l'importance des **contrats de communication** (Règle 3). Il s'agit pour le formateur de « mettre les formes » pour ne pas agresser le formé, en lui accordant le droit symbolique de ne pas répondre s'il le souhaite.

Ainsi, pour la première phase, il est possible d'annoncer un premier contrat ou contrat de démarrage: « Si tu en es d'accord, je te laisse un temps pour analyser ta pratique. » Passé ce temps de bilan, le formateur pourra proposer un second contrat:

« Après ton analyse, si tu veux bien, je t'invite à me parler d'une de tes préoccupations du moment... De quoi souhaiterais-tu m'entretenir? »

Un nouveau contrat est formulé, à chaque fois que le formateur change de thème ou souhaite revenir sur un point particulier. C'est une habitude à prendre, qui donne une certaine fluidité dans la relation à l'autre.

Autres règles importantes, déjà évoquées lorsque nous avons parlé de l'entretien d'explicitation, **formuler des questions ouvertes** (Règle 4) pour avoir les véritables réponses du stagiaire et pas celles attendues par le formateur. Cela évite « l'entonnnoir » habituel, du type « Tu ne penses pas que les élèves... » ou bien « Tu ne crois pas que tu aurais pu... », repéré par Dugal (2004) et Chaliès, d'une part, et Durand (2000), d'autre part. Cela favorise l'expression du stagiaire et évite les pièges repérés de questions trop inductives ou en rafales: « Quand tu intervies à ce moment-là, c'est pour intervenir de quelle manière? Pour conseiller les élèves dans quoi? Dans le choix des éléments? » Pelpel (2003), à la suite de Vermersch, rappelle qu'il faut limiter voire **supprimer les questions en « Pourquoi? »** (Règle 5) car elles bloquent la relation, dans la mesure où elles renvoient le stagiaire à sa position d'élève ou d'étudiant en situation d'examen, qui doit justifier sans arrêt ses choix. Alors que le formateur souhaiterait bien souvent parler « de professionnel à professionnel », le stagiaire vit l'entretien comme un interrogatoire où il doit se justifier en permanence suite aux nombreux « pourquoi? » qui deviennent vite agressifs.

Exemple de questionnement non pertinent, formulé en EPS, à la suite de l'observation d'une séance de gymnastique: « Pourquoi ce choix d'autant d'éléments? Pourquoi ne pas avoir essayé de simplifier? Faire moins de choses pour avoir plus de temps pour répéter... ». On a ici deux questions en « pourquoi? » qui s'enchaînent sur deux thèmes légèrement différents (les éléments gymniques et la simplification), le tout étant prolongé par une proposition de réponse fortement induite dans le conseil.

Face à ce genre de questions perçues comme une inquisition, la seule réponse possible du stagiaire est d'accepter et de dire « Oui, j'essaierai la prochaine fois ». Nous avons vu qu'il était plus pertinent de

16 Il s'agit d'un « record » établi par un stagiaire en EPS particulièrement proluxe dans son discours.

poser des questions sur le procédural de l'action, en formulant **des questions en «Comment?»** (Règle 6). Le formateur aura ainsi des réponses à propos des procédures mises en œuvre durant l'action, mais il aura aussi accès aux intentions du stagiaire comme à ses jugements ou croyances, grâce aux satellites de l'action décrits par Vermersch (1996).

Exemple à propos de la séance de gymnastique : «Comment t'y es-tu pris pour faire tes groupes dans les ateliers?» Réponse du stagiaire EPS : «J'ai fait des groupes affinitaires pour qu'il n'y ait pas de problème au sein des groupes. Cela facilite le travail et chaque élève peut travailler à son niveau avec la fiche en choisissant sa difficulté.» On a la réponse en termes de procédure (les groupes affinitaires), réponse qui est immédiatement justifiée (pour éviter les problèmes). Ce type de réponse est systématique quand on interroge un enseignant sur le procédural.

En une heure ou en heure trente d'entretien-conseil, il est impossible pour le formateur de faire le tour de tous les problèmes relevés pendant la phase d'observation de la leçon. C'est pourquoi nous recommandons de **focaliser l'entretien sur deux à trois points au maximum** (Règle 7) pour aller au fond de la discussion. Cela suppose pour le formateur de hiérarchiser les points à aborder, en fonction de l'urgence de la situation ou des compétences à développer. Pour être sûr d'entrer dans la communication, je préfère questionner le stagiaire sur sa ou ses préoccupations du moment, au risque de le voir mettre en œuvre une stratégie inconsciente ou consciente de détournement de son véritable problème professionnel.

Exemple de David, stagiaire qui a de gros problèmes de gestion de classe en début ou milieu d'année. Question du formateur : «J'aimerais, si vous le souhaitez, aborder vos préoccupations professionnelles. Qu'est-ce qui est important pour vous à ce moment de l'année?» Réponse du stagiaire : «J'aimerais parler de mes préparations de cours...» J'aborde le problème en le questionnant sur ses manières de faire (ses procédures) : «Comment vous y prenez-vous pour concevoir votre préparation?»

Après avoir échangé avec lui sur la définition de ses objectifs et démarches d'enseignement, qui visiblement ne semblent pas problématiques, je conclus cette phase et j'entame un autre registre de questionnement : «Après cet échange très intéressant sur tes préparations, j'aimerais, si tu veux bien, que l'on parle de ton problème de gestion de classe, dont tu n'as pas dit grand-chose jusqu'à présent.»

Cet exemple permet de parler de la troisième phase de l'entretien-conseil : les points à aborder selon le formateur. Pour reprendre l'exemple de David, même si celui-ci n'a pas envie d'évoquer la gestion des élèves, le travail de l'accompagnateur est aussi de lui permettre d'affronter ses problèmes professionnels – dont la gestion de classe, problème récurrent chez bon nombre de stagiaires en début d'année, voire tout au long de l'année. Rappelons ici que cette difficulté n'est pas l'apanage des seuls stagiaires ou novices, et que certains de nos collègues se trouvent aujourd'hui complètement démunis face à certains comportements d'élèves malgré des routines ou des recettes pédagogiques largement éprouvées. «Être avec» ne signifie pas qu'il faut écarter les problèmes ou les difficultés, mais qu'il est possible d'en parler, de rechercher des solutions à plusieurs, tout en privilégiant l'écoute, le dialogue et le questionnement non agressif.

Après avoir focalisé l'entretien sur deux ou trois points et être arrivés à des solutions à tester, sans garantie de réussite – tant il est vrai que personne ne peut se prévaloir de détenir la vérité en matière de pédagogie –, le formateur arrive à la conclusion de l'entretien. Elle est l'occasion de faire un point commun sur les nouvelles solutions à mettre en œuvre ou les axes de progression à travailler pour aller vers plus d'efficacité au plan de l'enseignement. Traditionnellement, c'est le formateur qui conclut l'entretien en reprenant les points importants ; c'est ce que nous avons observé au cours de nos recherches (Loizon, 2010). Parfois, le formateur termine cet entretien, en étant quelque peu énervé par l'attitude du stagiaire, qui n'a pas pris une seule note durant l'entretien. Pour être sûr de ce que le stagiaire a retenu des échanges, **je lui propose de conclure lui-même cet entretien** (Règle 8).

«Au terme de cet entretien, je t'invite à formuler ce que tu retiens de nos échanges, si tu en es d'accord?»

Cette procédure, construite au fil de mes expériences, s'est transformée en savoir professionnel que je livre au lecteur. Elle a le mérite de constituer un véritable retour d'information à propos de ce que retient effectivement le stagiaire, même s'il n'a pas pris de note. Parfois, ce retour est surprenant car ce qui était important pour le formateur ne ressort pas dans la conclusion; ce qui invite à une certaine humilité face à notre travail. À d'autres moments, les éléments saillants, les conseils sont bien pris en compte. Mais de là à les appliquer! Il y a toujours un grand pas et aussi du temps avant que le stagiaire ne stabilise de nouvelles procédures d'enseignement ou change un peu sa posture.

Pour limiter les surprises négatives face à un stagiaire qui n'a pas retenu les points qui semblent importants au formateur, mais aussi pour permettre à tous de poursuivre le processus de réflexivité mis en marche ou amorcé au cours de cet entretien, je propose au stagiaire de poursuivre ce travail de réflexion au-delà de la visite, en lui demandant de réaliser **un bilan écrit post-visite** (Règle 9). Il l'enverra au formateur deux à trois jours après la visite.

Ce bilan écrit du stagiaire peut s'appuyer sur ces quelques questions :

- Quels sont les éléments de l'entretien qui vous ont paru importants?
- Quels sont les « changements » (évolutions) à apporter à votre pratique professionnelle?
- Quelles sont les ressources (lectures, expériences, moments individualisés de formation) que vous pensez nécessaires pour favoriser votre développement professionnel?

Un autre questionnement peut également être formulé :

- Que vous a apporté ce moment d'échange?
- Quels conseils retenez-vous pour votre pratique?
- Quels sont les points abordés dans l'entretien que vous jugez essentiels pour votre pratique professionnelle?

Ce bilan, réalisé « à froid », permet de compléter les informations recueillies lors de la conclusion de l'entretien. Le stagiaire peut reprendre des éléments déjà énoncés dans la conclusion mais il peut aussi en aborder d'autres qui ont mis plus de temps à être intégrés. Cette dernière règle facilite donc la communication et la poursuit par-delà le temps de la visite.

Voici le bilan écrit réalisé par David, stagiaire EPS, à la suite de sa première visite en octobre :

Que vous a apporté ce moment d'échange?

L'entretien m'a permis d'avoir un regard extérieur sur ma pratique, de me sensibiliser à des points précis. Un regard expérimenté sur ma pratique. On a pu cibler les différents thèmes de travail et différents objectifs à poursuivre dans l'année. Ce moment d'échange a été la source de nombreuses questions pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés

Quels conseils retenez-vous pour votre pratique?

Je retiens principalement les conseils liés :

- à l'organisation de la séance (ciblage des objectifs, bilans de fin d'exercice et de fin de séance...);
- à la façon de se conduire pour mieux gérer la classe;
- à la nécessité de fixer des règles claires et précises aux élèves et de s'y tenir.

Quels sont les points abordés dans l'entretien que vous jugez essentiels pour votre pratique professionnelle?

- La relation prof-élèves;
- Le choix des objectifs prioritaires de travail.

La lecture de ce bilan fournit des enseignements précieux. D'abord, qu'il faut poser plusieurs questions pour avoir une chance d'obtenir des éléments de réponse pertinents. Ainsi les réponses à la première question n'apportent rien; c'est un discours convenu très général. Ensuite, la réflexion est très synthétique et revient sur les trois points les plus importants. Enfin, le stagiaire pointe deux compétences majeures à développer: la conception de leçon avec des objectifs à clarifier et la relation professeur-élèves à améliorer; il était effectivement trop distant vis-à-vis de ses élèves.

On retrouve une partie de ces règles dans les travaux de Patrice Pelpel (2003) et dans ceux de Gérard Wiel (1998). Ce dernier insiste sur cinq compétences du formateur accompagnateur, fondamentales selon lui pour conduire un entretien de formation (positionnement ou conseil). La première, déjà évoquée à plusieurs reprises quels que soient les entretiens, concerne l'écoute. La deuxième se rapporte aux techniques de questionnement dont nous avons relevé toute l'importance pour ne pas agresser le formé. Si j'utilise le verbe agresser, c'est parce qu'il est trop

souvent cité par les jeunes collègues ou les stagiaires, suite à des entretiens qui se sont très mal passés, sans que le formateur en ait pleinement conscience. La troisième compétence consiste à clarifier, c'est-à-dire à aider l'autre à y voir plus clair dans ses difficultés ou à bien identifier les problèmes professionnels, en mobilisant les reformulations. Proposer des possibles, des solutions, constitue la quatrième compétence du formateur. Ces solutions peuvent venir en priorité du stagiaire, mais aussi du formateur quand le formé est à court d'idées. Enfin, dernière compétence importante, aider à la décision, quand plusieurs solutions sont à expérimenter face à une classe.

Dernier point à évoquer à propos de l'entretien-conseil : sa structure temporelle. J'ai proposé un premier cadre, au fur et à mesure des règles énoncées, que l'on pourrait résumer par un scénario en trois phases, après l'observation de la leçon :

- temps d'analyse de sa leçon par l'étudiant ;
- temps d'échange sur quelques points choisis par l'étudiant puis par le formateur ;
- temps de conclusion, bilan du stagiaire.

Il s'agit là d'une manière de faire possible, parmi beaucoup d'autres, en fonction des objectifs que le formateur a définis. L'avantage de ce cadre est que chaque phase peut être réduite pour tenir dans le temps imparti de l'épreuve (voir la partie 3, p. 91).

Quand je dispose d'un temps long avec les étudiants en EPS, je propose une autre phase, qui s'apparente à l'entretien de positionnement décrit plus haut. Cette phase d'évaluation se réalise avec un média (référentiel, document...) où chaque compétence professionnelle est définie à partir de quatre ou cinq niveaux de maîtrise qui s'emboîtent (voir la grille d'évaluation en annexe, p. 129). Je fonctionne alors de la manière suivante, selon que je suis seul avec le stagiaire ou bien aussi avec le tuteur-établissement. Dans ce dernier cas, avant l'entretien, je précise au tuteur à quel moment il pourra intervenir (dans la phase de co-évaluation), ce qui a le mérite de le rassurer, d'une part, et, d'autre part, d'éviter qu'il réponde à la place de son stagiaire dans les autres phases que je conduis. Je reprends le scénario décrit plus haut puis, après la phase d'échange avec le stagiaire, je donne la grille d'évaluation¹⁷.

Temps 1 : le stagiaire s'auto-évalue en choisissant l'item qui semble correspondre au niveau qu'il a montré dans la leçon ;

Temps 2 : c'est celui de la co-évaluation, durant lequel le tuteur puis le formateur donnent leur point de vue sur le niveau de maîtrise (niveau pertinent ou bien en dessous ou au-dessus). La discussion s'engage alors à partir des indicateurs qui traduisent un item ;

Temps 3 : le stagiaire propose des solutions pour atteindre le niveau supérieur. « *Que faudrait-il que tu fasses pour évoluer vers le niveau supérieur ?* » Quand le stagiaire a proposé sa ou ses solutions, le tuteur et le formateur peuvent les approuver ou en proposer d'autres. C'est aussi dans ce temps que se joue l'aide à la décision, en lui conseillant une solution plutôt qu'une autre.

Enfin, pour éviter que le stagiaire ne développe une faible estime de lui-même à partir de la grille (se trouver dans le niveau le plus bas), j'utilise plusieurs grilles de niveaux (du niveau 2 au niveau 5). Quand j'estime que le stagiaire se trouve majoritairement en niveau 1 en début d'année, je lui propose de s'auto-évaluer seulement à partir des deux premiers niveaux. Si au contraire, il est majoritairement au niveau, je lui demande de se positionner sur la grille à trois niveaux de manière à ce qu'il puisse faire un petit pas dans son développement professionnel et pas un grand écart lui demandant de passer du niveau 1 au niveau 4 ou 5 pour la visite suivante. Ce travail de positionnement et de recherche de solutions pour passer au niveau supérieur à partir de la grille (ou de tout autre média) est relativement « confortable » pour le formateur, car le stagiaire voit précisément où il en est et il peut ainsi se projeter vers le niveau supérieur. Même si toute grille est toujours critiquable, compte tenu de la subjectivité et de l'idéologie voire de l'utopie qui ont présidé à sa conception, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue une base de travail sur laquelle il est possible d'échanger et de construire des projets professionnels.

Je laisse ce stagiaire EPS nous livrer ses impressions, lors d'une recherche portant sur les entretiens-conseils avec un formateur : « *J'ai bien aimé le temps d'auto-évaluation avec la grille, car cela m'a permis de voir où je me situais et le chemin à parcourir pour monter d'un niveau. Parfois, il ne faut pas grand-chose, juste laisser un peu plus de liberté aux élèves, être moins directif pour que ça fonctionne mieux...* »

17 Bien souvent cette grille est déjà travaillée en formation initiale, sinon je laisse un temps d'appropriation au stagiaire sur chaque item.

Pour conclure notre propos sur l'entretien de formation qui sera le plus utilisé par le formateur académique, nous rappelons plusieurs points qu'il faut absolument conserver en mémoire, avant et pendant un entretien.

- Il faut du temps pour progresser, pour développer des compétences professionnelles, pour apprendre à analyser sa pratique.
- Faire confiance à l'étudiant est un postulat de départ pour tout accompagnement en formation.
- L'erreur est normale et fait partie de la formation.
- L'autre est différent de moi: il n'a pas la même expérience ni les mêmes conceptions...

L'entretien de formation peut se comprendre selon deux modalités complémentaires: l'entretien de positionnement et l'entretien-conseil.

L'entretien-conseil peut reprendre des modalités appartenant à l'entretien d'aide (dans certains cas difficiles), à l'entretien d'explicitation (techniques de questionnement) ou à l'entretien de « déjà-là ». Il peut même se réaliser sur la base d'une vidéo sous forme d'autoconfrontation.

Quels que soient sa forme, son moment dans l'année ou celui qui le conduit, il est important pour le formateur de respecter différentes règles testées et éprouvées au fil des années:

- R1. La position spatiale du formateur et du stagiaire: pas de face-à-face;**
- R2. « Je te laisse un temps pour analyser ta pratique... »;**
- R3. Poser des contrats de communication;**
- R4. Formuler des questions ouvertes;**
- R5. Éviter les questions en « Pourquoi? »;**
- R6. Privilégier les questions en « Comment? »;**
- R7. Focaliser l'entretien sur deux à trois points au maximum;**
- R8. C'est le stagiaire qui conclut l'entretien;**
- R9. Réaliser un bilan écrit post-visite.**

DES NOTIONS ET DES CONCEPTS CLÉS À MAÎTRISER

Il est difficile d'avoir une connaissance assurée des notions et concepts de l'analyse du travail car leur définition n'a pas été stabilisée par les chercheurs. C'est pourquoi nous proposons au lecteur une première approche, en utilisant deux ouvrages (Barbier, 2001 ; Jorro, 2014) qui font office de dictionnaires « pour déblayer un peu le terrain car tout ce vocabulaire est souvent obscur au début », comme le dit Jean-Pierre (professeur de physique-chimie). Notre objectif est donc de clarifier un peu ces concepts, au risque de donner des définitions trop synthétiques ou caricaturales. Après cette lecture, il appartiendra à chacun de choisir celle qui lui convient le mieux ou bien de se forger la sienne.

L'ACTION ET L'ACTIVITÉ

L'action peut se définir comme la « manifestation matérielle de la volonté humaine dans un domaine déterminé » (Larousse). Dans la formation ou l'enseignement, il s'agit d'une manière d'agir dans un but précis, avec une intention. Cette façon d'agir se caractérise par sa dimension observable, par des gestes visibles réalisés par une plusieurs personnes. Personnellement, j'ai tendance à la relier à l'activité : « l'action, c'est la dimension visible de l'activité », c'est ce que l'on peut observer du travail d'un élève, d'un enseignant ou d'un formateur. Je l'assimile davantage à une conduite motrice, à un mouvement qui ne dit pas toujours son intention. Parfois l'intention est claire (lever le bras pour faire des signes de détresse) mais, à d'autres moments, l'intention est plus délicate à décoder.

Jean-Pierre, professeur de physique, interroge un élève. Il pose une question, regarde l'ensemble de la classe puis fixe son regard sur Kevin. Il l'invite à répondre. Il s'agit là d'une action très habituelle de la part d'un enseignant.

Dans le monde de l'enseignement, l'action peut être assimilée à un geste professionnel (Bourbao, 2010), car le geste est visible par un observateur sans que celui-ci puisse toujours identifier les intentions sous-jacentes, ni le sens de l'action.

L'activité peut être définie comme un « ensemble de processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, dans ses rapports avec son environnement, et par les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (Barbier, 2001, p. 25). Elle est toujours située dans un espace-temps particulier, ce qui lui confère une double dimension, à la fois historique et dynamique. L'activité d'un enseignant, à un moment donné, est toujours associée à une ou plusieurs intentions, qui nécessitent des prises d'informations et des prises de décisions se traduisant par une ou plusieurs actions.

En tant qu'observateur, je n'ai accès qu'à l'action de Jean-Pierre (il interroge Kevin) et je me pose une multitude de questions :

- pourquoi interroge-t-il les élèves à ce moment-là ?
 - pourquoi interroge-t-il particulièrement Kevin ?
 - qu'est-ce qu'il sait de Kevin pour l'interroger ?
 - qu'a-t-il observé chez Kevin ?
 - qu'a-t-il entendu de Kevin ?
 - que veut-il me montrer en interrogeant les élèves ?
 - comment va-t-il utiliser la réponse de Kevin ?
- Autant de questions qui mériteront que l'on prenne un temps, à la suite du cours, pour comprendre l'activité de Jean-Pierre à ce moment précis.

Son activité repose sur des **intentions** : il observe le groupe. Dans quel but ? Qu'est-ce qu'il prélève comme **informations** au cours de cette observation ? Comment traite-t-il ces informations ? Quelle **décision** prend-il immédiatement après ? Sur la base de quelle(s) interprétation(s) ?

Jean-Pierre me dira, dans l'entretien qui suit : J'observe mes élèves « pour voir s'ils comprennent ce que je raconte. À voir leurs gros yeux écarquillés, je comprends que je les ai perdus. Alors je décide de m'arrêter et de les interroger pour voir ce qui bloque ». Je décote alors son intention didactique. Et je comprends pourquoi il choisit Kevin : « Kevin, il comprend vite, c'est un de mes bons repères dans la classe. En l'interrogeant, je veux voir si les bons ont compris. » Jean-Pierre a ses élèves « repères », des élèves associés à des niveaux cognitifs (les bons, les moyens et ceux qui sont en difficulté), qui l'aident à savoir où en sont les élèves. Sans cet entretien sur son activité décisionnelle, je n'aurais jamais mis au jour ce savoir professionnel de l'enseignant.

La notion d'interprétation, très utilisée par Vinatier (2009), peut être assimilée à une hypothèse explicative. Mais, sans l'entretien post-séance avec Jean-Pierre, j'aurais pu faire d'autres interprétations :

- il a interrogé Kevin pour l'humilier devant la classe, sachant qu'il n'aurait pas forcément la réponse ;
- il a voulu régler un contentieux avec Kevin ;
- il voulait savoir ce que Kevin avait compris pour réguler son activité didactique ;
- il l'a interrogé au hasard ;
- il l'a interrogé parce qu'il bavardait juste avant...

L'activité est donc complexe, chargée d'intentions pas toujours conscientes, avec des prises d'informations pas forcément pertinentes, qui se traduisent par des décisions prises souvent dans l'urgence du cours ou de la formation. Pour accéder à cette activité de l'enseignant ou du formateur et la comprendre, le formateur pourra utiliser diverses formes d'entretiens (entretien d'explicitation, entretien post-séance, entretien d'autoconfrontation simple, si le cours a été enregistré). Barbier vient toutefois nuancer notre propos en indiquant que l'action est toujours dotée d'une unité de sens et/ou de significations pour les sujets qui y sont engagés, alors que l'activité « ne suppose pas obligatoirement une intention, elle ne s'accompagne pas obligatoirement de construction de sens et de significations de la part du sujet qui y est engagé » (Jorro, 2014, p. 21).

L'action est visible ; elle ne représente que la dimension observable de l'activité. L'activité faite d'intentions, de prises d'informations et de décisions est bien souvent opaque même à celui qui la met en œuvre.

Pour poursuivre sur l'activité professionnelle des enseignants, nous allons nous intéresser à l'une de ses composantes majeures, celle qui touche au développement professionnel.

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Il me paraît important de rappeler avec Malglaive (1998) que la finalité d'une formation, c'est avant tout de développer des compétences professionnelles – ce qui est communément admis par tous. Mais on oublie souvent que, parallèlement à ce travail sur les compétences, se développe aussi une composante identitaire : « Cette identité découlerait d'une longue socialisation professionnelle et de l'usage d'un vocabulaire particulier. » (Bourdoncle, 1995) C'est, par exemple, ce qui se passe durant la formation en master aux métiers de l'enseignement. L'étudiant passe progressivement d'une identité d'étudiant en... à enseignant de... Cette évolution identitaire se déroule plus ou moins rapidement selon la posture du sujet. Certains ont déjà endossé « l'habit du prof » en master 1, alors que d'autres se sentent encore étudiants en fin de master 2. On ne peut pas parler de développement professionnel sans évoquer d'autres notions comme celles de professionnalisation et de développement.

La professionnalisation

Le terme de « professionnalisation » relève d'un mouvement d'ensemble qui dépasse le champ du travail et de la formation, car il s'inscrit dans les évolutions conjointes du travail, des organisations privées et des institutions publiques ainsi que de la formation, comme le rappelle Bourdoncle (2000). Ce mouvement s'accompagne d'une nouvelle conception de l'individu au travail, avec l'apparition d'un lexique particulier (*compétence, performance, efficacité, flexibilité, autonomie...*). Il s'adosse en particulier à la sociologie des professions et à la sociologie du travail (Bourdoncle, 2000). Entrer dans le processus de professionnalisation suppose une première construction d'un « soi professionnel » pour des stagiaires se destinant, en formation initiale, à entrer dans le monde du travail. Dans la littérature sur la professionnalisation, on utilise les termes de « professionnalité émergente », ce qui introduit l'idée que le professionnel se formant vit des transformations prenant appui sur trois grands piliers que sont les savoirs théoriques, les savoirs d'action et une réflexion éthique. Ce processus d'acculturation professionnelle est perceptible dans le développement professionnel, qui mobilise de manière interdépendante des dimensions à la fois

identitaires, opératoires, éthiques, relationnelles vécues par le débutant qui s'engage dans le métier (Wittorsky, 2005).

Le développement

La notion de développement renvoie à la transformation orientée des ressources disponibles chez un individu. Pour Guy Jobert (2013), cette transformation est produite par l'histoire du sujet, par ses actions antérieures mais aussi par la sédimentation de l'expérience accumulée, soit par l'individu, soit par le collectif professionnel. Pour Yves Clot (2008), « développer, c'est faire quelque chose de différent, à partir des ressources disponibles déjà accumulées ». Lorsqu'on évoque le développement à caractère professionnel, on se retrouve face à deux approches qui peuvent être conçues comme complémentaires. La première s'enracine dans une perspective développementale où l'enseignant progresse peu à peu, en fonction de stades, voire d'étapes charnières, tout au long de sa carrière. Durand (1996) caractérise ces étapes à partir des préoccupations de l'enseignant, qui vont du contrôle de la classe (l'ordre) au développement général de l'élève, en passant par la participation des élèves, la mise au travail et l'apprentissage. La seconde approche s'inscrit dans une perspective professionnalisante où l'enseignant construit de nouvelles pratiques pertinentes à l'exercice de ses fonctions, par le biais de divers moyens, tant individuels que collectifs.

Le développement professionnel

Selon Bourgeois (2009), la notion de développement professionnel pourrait avoir deux significations possibles : une première liée aux apprentissages professionnels, à l'évolution professionnelle, à la carrière, tandis que la seconde signification se rapporterait aux dynamiques d'engagement, de construction identitaire et de développement de compétences. Cette notion serait ainsi très présente dans des champs scientifiques de référence comme l'ergonomie, la psychologie du travail, la clinique de l'activité ou encore la didactique professionnelle (voir le chapitre p. 88). Pour ce chercheur, le développement professionnel porte sur des modifications de comportements, d'attitudes et d'habitudes, l'adhésion à des normes et des valeurs liées au contexte d'intervention. Pour lui, cela relève d'un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant des éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs...). Mais ce développement ne peut se réaliser qu'à partir d'opérations d'analyse de pratique, seul ou en groupe (Bourgeois, 2009). D'autres

chercheurs (Lefevre, Garcia, Namolovan, 2009) en proposent une autre définition, à partir d'indicateurs plus précis. Pour eux, le développement professionnel peut être analysé en interrogeant les relations entre trois éléments interdépendants (le sujet, ses actions et l'environnement), qui participent à le décrire, le comprendre et l'expliquer.

Philippe évoque son développement professionnel, après quelques années de formation dispensée en master 1 : « *En travaillant avec les étudiants, j'ai développé de nouvelles compétences, surtout au niveau de l'accompagnement en petit groupe. Pas facile d'accompagner des jeunes qui entrent dans le métier, car une partie de mon discours professionnel leur passe au-dessus de la tête.* »

Une démarche de développement professionnel efficace

Si le développement professionnel est au centre des préoccupations du formateur académique, il est nécessaire d'en connaître les définitions mais il est encore plus important de repérer ce qui peut être efficace. Pour Bourgeois (2009), une démarche efficace doit être *ancrée dans la pratique* de l'enseignant. Elle doit répondre à un besoin identifié et proposer des solutions applicables dans ses pratiques quotidiennes. Elle doit aussi permettre de développer la *réflexion sur la pratique*, au cœur de la démarche, pour déboucher sur des alternatives pertinentes, applicables dans la pratique. Ce chercheur préconise également un travail de coopération au sein d'un groupe, qui pourrait faciliter l'expression et la confrontation des pratiques. Ainsi, soutenu par son groupe de référence, l'enseignant pourrait sortir de l'isolement qui caractérise souvent l'exercice du métier. D'autres conditions favorisant l'efficacité sont également évoquées, comme le rôle de l'accompagnement en termes de soutien actif et le rôle du suivi, car il s'agit de reconnaître cette évolution professionnelle autant pour l'individu que pour le collectif professionnel.

Le développement professionnel regroupe deux dimensions complémentaires : le développement des compétences professionnelles et la construction d'une identité professionnelle.

Si le développement professionnel implique le développement de compétences, comment peut-on définir la compétence professionnelle ?

LES COMPÉTENCES

La notion de compétence est devenue centrale dans le système éducatif actuel français, tant pour les élèves, avec des programmes qui visent des compétences à atteindre, que pour les professeurs ou les formateurs, qui doivent développer des compétences professionnelles.

La compétence pourrait se comprendre comme un « **savoir agir** », doublé d'un « **pouvoir agir** », dans un contexte spécifique. Elle se définit indépendamment des individus. Elle est envisagée sur le mode objectif et jugée à partir d'un résultat, d'une performance.

Pour De Montmollin (1986), les compétences sont définies « comme un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnements, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau », tandis que pour Pastré (1999), être compétent, c'est « savoir comprendre et analyser ce qu'on fait ». C'est l'analyse réflexive et la conceptualisation de l'activité qui, en extrayant les savoir-faire de leur contexte, rendent la compétence adaptable et transférable à d'autres situations professionnelles.

Réalisant une revue de questions de la littérature en ergonomie cognitive et en didactique professionnelle (voir chapitre p. 88), Gwénaél Lefeuvre (2014) rappelle que la plupart des auteurs s'accordent pour dire que la compétence relève d'abord de l'action ; ce qui permet de la repérer. Ensuite, qu'elle est liée à des situations complexes dans ce contexte. Enfin, qu'elle est constituée de diverses ressources (motrices, cognitives, conatives et affectives). Mais surtout, qu'elle se présente comme une totalité qui combine ces différents niveaux de ressources dans un contexte particulier. Pourtant, comme le fait remarquer Le Boterf (2014), « La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. »

Dans ses travaux sur l'analyse de l'activité, Jean-Marie Barbier distingue, quant à lui, trois formes de compétences liées à l'activité lorsqu'on se situe dans la professionnalisation du sujet en situation d'exercice professionnel :

- **des compétences d'action** : changement continu des actes professionnels en relation avec le contexte de l'activité ;
- **des compétences de gestion de l'action** : réflexion pendant l'action en termes d'adaptation à la réalité

(représentation singulière de son activité) ;

- **des compétences de rhétorique de l'action** : capacité à tenir un discours sur son activité grâce à son analyse.

François constate la difficulté que rencontrent les étudiants pour analyser leur pratique. Cette compétence de rhétorique de l'action se développe lentement : « *Au début, ils parlaient trois à quatre minutes dans leur bilan, maintenant, après cinq mois de stage, ils développent leur discours beaucoup plus longtemps.* »

S'intéressant à la manière dont se construisent les compétences professionnelles chez l'enseignant, Perrenoud, Altet, Charlier et Paquay (1998) précisent que celles-ci ont peut-être commencé à se construire bien avant qu'il décide de devenir enseignant, car certaines expériences de vie peuvent préparer l'intéressé à son insu, bien avant qu'il sache qu'il deviendra enseignant. Nous évoquerons plus loin (voir le chapitre p. 85), la notion de « déjà-là expérientiel », qui peut présider à cette orientation professionnelle. De même, la socialisation professionnelle, en début de carrière semble moduler les effets de la formation initiale, en légitimant ce qui est acceptable dans le milieu professionnel. Ensuite, l'expérience professionnelle, les confrontations avec d'autres professionnels et la formation continue font évoluer les savoirs professionnels. Pour ces auteurs, les compétences se construisent à partir d'une pratique, d'une expérience, lorsque le sujet enseignant se trouve confronté à des situations complexes réelles, à des situations qui vont lui poser problème ou à des incidents critiques. On remarquera le poids de l'expérience dans le développement des compétences professionnelles. Pour Lucie Tanguy (1996), la notion de compétence professionnelle est l'un des piliers de la formation continue.

On retiendra les travaux de Clanet et Talbot (2012) qui précisent, à partir de leur recherche sur l'analyse des pratiques d'enseignement, les six caractéristiques de la notion de compétence :

- **La compétence s'inscrit dans « un champ d'activité spécifique », comme la profession d'enseignant, par exemple ;**
- **La compétence est liée au fait de résoudre une tâche, elle réside dans le « savoir mobiliser » une ou des ressources. « Ainsi, les compétences sont de l'ordre du faire, de l'ordre de l'activité professionnelles**

- (conscientisées ou non) pour résoudre les tâches d'enseignement.» (Clanet et Talbot, 2012, p. 13);
- Cette notion est en rapport direct avec la notion de savoir (savoir-être, savoir-faire, savoir technique, méthodologique, capacités, etc.), car elle mobilise différents types de ressources cognitives;
 - La compétence est encore une fois en lien avec d'autres notions que sont la performance et l'efficacité;
 - La compétence réside dans le fait que celle-ci est contextualisée. Elle modifie les savoirs et les réorganise selon les contextes rencontrés;
 - La compétence est complexe et renvoie à la notion de système.

On perçoit bien ici que la notion de compétence entretient une relation privilégiée avec le concept de savoir que nous précisons à la suite.

SAVOIRS ET CONNAISSANCES

Savoirs et connaissances sont deux notions souvent confondues dans les textes, notamment dans certaines instructions officielles ou dans les programmes. C'est pourquoi nous proposons quelques définitions, formulées par des didacticiens ou des chercheurs spécialisés dans le domaine de la didactique, pour permettre au formateur académique d'y voir plus clair.

Pour Barbier (1996), il semble important de distinguer deux blocs sémantiques différents :

- le champ des « **savoirs objectivés** », ou savoirs théoriques, qui sont extérieurs aux individus et facilement communicables;
- le champ des « **savoirs détenus** », qui s'apparentent à des capacités, des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes. Ceux-là sont à rattacher aux connaissances individuelles, indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui.

Jean-Pierre Aslofi (1993, p. 27) distingue même trois notions : **l'information**, **la connaissance**, et **le savoir**. Pour lui, « l'information est de nature objective, c'est-à-dire qu'elle est de l'ordre de l'objet. Elle est extérieure au sujet, même quand celui-ci en prend connaissance, elle est stockable et quantifiable sous des formes diversifiées ». La connaissance est d'une autre nature, « elle est fondamentalement subjective, c'est-à-dire du côté de la relation qu'elle entretient

avec le sujet. Autant l'information se caractérise par sa position d'extériorité, autant la connaissance apparaît consubstantielle à l'individu et à son histoire ».

Pour Brousseau (1998) : « **Le savoir** est le produit culturel d'une institution qui a pour objet de repérer, d'analyser et d'organiser les connaissances afin de faciliter leur communication, leur usage, sous forme de connaissance ou de savoir, et la production de nouveaux savoirs. » Pour le didacticien Philippe Jonnaert (2002), le savoir désigne « les savoirs constitués et codifiés dans les *curricula* d'études, les manuels et les programmes scolaires. C'est à leur propos que se développent, en contexte scolaire, des objets d'enseignement et d'apprentissage autour desquels se réunissent enseignant et élèves. Tandis que, pour lui, **la connaissance** « relève du sujet, à la suite du processus de développement et/ou d'apprentissage ». Plus loin, il souligne encore cette distinction « Les connaissances relèvent du patrimoine cognitif d'un sujet individuel alors que les *savoirs codifiés* relèvent d'un patrimoine social et collectif. »

Enfin, quand il évoque cette distinction au plan épistémologique, Jean-Marie Barbier (1996, p. 12), écrit, quant à lui : « La notion de savoir renvoie à deux blocs sémantiques distincts : d'une part les **connaissances objectivées**, contenus ou énoncés sur le monde, l'information capitalisée et disponible pour comprendre le réel, et d'autre part les **connaissances individuelles**, indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde et agir sur lui. » Mais ce chercheur distingue aussi parmi les savoirs, deux grandes catégories : les savoirs théoriques et les **savoirs d'action**. Dans la littérature scientifique, les savoirs d'action sont parfois nommés avec d'autres termes : savoirs pratiques (opposés aux savoirs théoriques), savoirs d'expérience ou savoirs procéduraux.

Le savoir d'expérience

Dans la mesure où il appartient au sujet, on devrait parler de connaissance d'expérience, et non pas de savoir d'expérience, mais ce n'est pas cette formulation qui a été retenue. Le savoir d'expérience permet à un enseignant de prendre des décisions propres à la gestion de la classe, à la gestion des situations d'apprentissage. Il s'appuie sur des régularités, des règles d'action, construites à partir de l'expérience professionnelle. On pourrait le considérer comme un premier niveau de « conscientisation » d'un savoir personnel que l'on peut communiquer facilement à ses collègues (« *je sais que les élèves font toujours...* »), d'après Bliez-Sullerot (2002).

Pour Martineau et Gauthier, (2000) les caractéristiques du savoir d'expérience sont les suivantes :

- un « **savoir ouvragé** », lié aux tâches de travail, mobilisé dans la pratique et acquis dans l'action, à l'école en général et dans la classe en particulier ;
- un « **savoir pratique** » : son utilisation est fonction de son adéquation aux tâches concrètes que requiert l'enseignement, aux problèmes que l'enseignant rencontre et aux situations qu'il vit ;
- un « **savoir interactif** », en ce sens qu'il est mobilisé et façonné dans le cadre des interactions entre l'enseignant et les autres acteurs en éducation.

On pourra retenir que le savoir est surtout théorique, qu'il est public et qu'il est transmissible, alors que la connaissance est un savoir privé difficilement transmissible, à l'image du savoir-faire ou du savoir d'expérience.

LE RAPPORT AU SAVOIR

Le concept de rapport au savoir est au cœur de nombreuses réflexions et recherches qui traversent le champ des sciences de l'éducation. Les questions sont nombreuses, mais nous n'en conserverons qu'une seule, qui est au centre de l'ouvrage dirigé par Valérie Vincent et Marie-France Carnus (2015) : « Qu'est-ce que le rapport au(x) savoir(s), dans les institutions de formation et d'enseignement, et en quoi est-il utile pour un futur enseignant, un enseignant, un chercheur en sciences de l'éducation ? » Nous ajouterons : en quoi est-il utile aussi pour un formateur ?

Des chercheurs de trois champs scientifiques assez différents proposent des définitions du « rapport au savoir ». Cette notion est utilisée par des sociologues (comme Bernard Charlot), mais aussi en sciences de l'éducation (autour de Jacky Beillerot) et également par des didacticiens des mathématiques (Yves Chevallard). Pour Develay (1996), le rapport au savoir peut aussi être analysé selon trois dimensions : comme un rapport de l'élève à lui-même (*dimension psychologique*), comme un rapport de l'élève aux autres (*dimension sociologique*) et comme un rapport de l'élève au monde (*dimension épistémologique*).

En sociologie

Dans le cadre d'une sociologie qui se préoccupe des problèmes d'éducation, le rapport au savoir est mis en relation avec le contexte social des élèves. Bernard Charlot en propose une définition très générale, qui dépasse le milieu scolaire : « Le rapport au savoir est

le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre. » (Charlot, 1997, p. 91). En travaillant sur le rapport au savoir des élèves de banlieue, d'autres sociologues (Charlot, Bauthier, Rochex, 1992) ont identifié trois types. Un premier rapport au savoir, dit **identitaire**, qui trouve son origine dans l'identité même des élèves (modèles, attentes familiales et personnelles). Les élèves qui ont un rapport identitaire se situent dans le refus systématique des situations scolaires ou, à l'inverse, dans une docilité institutionnelle ou encore dans une attitude utilitaire, entre les deux : l'école permet d'accéder à un métier. L'élève valorise ou au contraire dévalorise les savoirs codifiés et les activités qui s'y rapportent, en fonction du sens qu'il leur confère. Un deuxième rapport au savoir est dit **épistémique**. L'objet de savoir est objectivé et reconnu. Pour les élèves, il est repérable en dehors des tâches scolaires ; il présente un intérêt pour lui-même. Pour eux, aller à l'école, c'est s'approprier des savoirs. Le troisième rapport au savoir est un rapport **social**, construit dans une culture particulière. Cette dimension sociale ne s'ajoute pas aux dimensions épistémique et identitaire ; elle les complète et contribue à leur donner une forme particulière, comme le souligne Charlot (1997).

En psychanalyse

Le rapport au savoir peut être analysé, du point de vue du sujet, dans une approche clinique d'inspiration psychanalytique. Jacky Beillerot et ses collaborateurs proposent une autre approche de la notion : « Le désir de savoir nous importe aussi en ce que son analyse jointe à celle de la relation d'objet constitue, à nos yeux, les soubassements du Rapport au savoir. » (Beillerot, 1996, p. 72) À partir de plusieurs études de cas, les auteurs concluent que le rapport au savoir se constitue très tôt dans l'espace familial. Pour Beillerot, il est important de partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir. Cette approche psychanalytique met l'accent sur des mécanismes inconscients qui influencent certainement les comportements des sujets élèves ou enseignants, et donc leur façon d'apprendre ou d'enseigner les objets de savoir prescrits dans les programmes. Le rapport au savoir est donc une mise en lien qui « ne nomme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet » (Beillerot, 1989, 67).

En didactique

Dernière approche, l'approche anthropologique proposée par le didacticien des mathématiques Yves Chevallard (1989). Dans le cadre de l'élargissement de ses travaux sur la transposition didactique, cet

auteur soutient la thèse, qu'il existe trois types de rapports au savoir, des rapports personnels comme ceux évoqués par Beillerot ou Charlot, mais également des rapports institutionnels pour chaque institution.

Le **rapport personnel**, présenté par Chevallard (1989), renvoie à la composante privée de l'enseignant. Il relève notamment de ses conceptions et systèmes de croyances. Ce rapport personnel entretient des liens très forts avec la culture didactique disciplinaire, constituée de savoirs, de savoir-faire parfois cachés, et de savoirs être qui renvoient à des valeurs.

Pour Chevallard, la société reconnaît l'existence d'objets culturels, transmis par l'École ou d'autres institutions. Par exemple, les sportifs développent un rapport particulier à leur activité physique dans l'institution sportive. Il parle alors de **rapport institutionnel**. Ce rapport personnel se transforme, au sein de l'institution, quand le sujet passe du statut d'élève à celui de professeur, mais il évolue aussi en fonction du temps ; il ne reste pas figé. Ainsi, le rapport à l'enseignement, dans l'école, change selon l'expérience du sujet, car son rapport personnel aux objets de savoir se transforme. Cette dimension visible correspond alors à la composante publique (par opposition à la composante privée) du rapport au savoir, dans un cadre institutionnel. Cette composante publique de l'enseignant peut s'observer au travers des manières de faire, des gestes professionnels que nous pouvons observer, en tant que formateur ou chercheur. Mais, pour avoir accès à la composante privée du professeur, le formateur ou le chercheur devra recourir à des entretiens. Nous développerons plus loin cette méthode dans le champ de la didactique clinique.

Du côté de l'enseignant ou du formateur

Le rapport au savoir ne concerne pas uniquement l'élève, comme nous l'avons déjà évoqué en faisant référence à la théorie développée par Chevallard. Il nous semble important de nous intéresser aussi à celui de l'enseignant, car c'est lui qui est chargé de transmettre le savoir, ou encore à celui du formateur.

Certaines remarques formulées à propos du rapport au savoir de l'élève peuvent s'appliquer à l'enseignant et au formateur. Tout d'abord, le rapport identitaire. Charlot nous rappelle qu'apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie. Le professeur, quelle que soit sa discipline, inscrit son enseignement dans son histoire personnelle, celle de son apprentissage de l'activité, qu'il va faire passer par le filtre de son

expérience afin d'opérer des choix qui porteront sur les finalités, les objectifs, jusqu'aux situations d'enseignement. Là encore, ce qui est valable pour l'enseignant l'est aussi pour le formateur (Loizon, 2009).

Dans une étude de cas portant sur le rapport au savoir d'une enseignante de mathématiques, Berdot et Blanchard-Laville (1996) montrent en quoi chacun des enseignants se relie à l'objet mathématique, comment il l'utilise dans son lien aux élèves et quel type de scénario il projette dans l'espace didactique. Dans un autre domaine, celui du sport, une étude portant sur le savoir des entraîneurs montre, à partir d'entretiens, (Terrisse, 1999), que la transmission du savoir repose sur un transfert de type psychanalytique : l'entraîneur ne peut transmettre son savoir que dans une relation à l'autre fondée sur le désir de savoir et le désir de transmettre.

On peut retenir que le rapport au savoir est un concept mobilisé dans trois champs scientifiques : la didactique et les sciences de l'éducation, la sociologie et la psychanalyse.

Il peut se définir comme la relation intime que le sujet (professeur ou élève) entretient avec un objet de savoir ou avec une activité. Cette relation est faite de désir, souvent inconscient, qui a un effet déterminant sur la façon d'appréhender le savoir et de le transmettre.

La manière dont l'enseignant ou le formateur va transmettre son savoir dépend fortement de son expérience, qui influence son rapport au savoir. Trois formes de rapport au savoir sont identifiées par Charlot (1997) :

- un rapport au savoir identitaire, lié à l'identité du sujet et à son expérience ;
- un rapport au savoir épistémique, que l'on retrouve chez une majorité de sujets ;
- un rapport social au savoir, qui intègre les deux formes précédentes, car le savoir existe à travers des groupes et des cultures (sociales ou professionnelles).

Ce qui est décrit pour les acteurs de l'enseignement est également valable pour les situations de formation. Le formateur académique pourra ainsi s'intéresser au rapport au savoir des enseignants : rapport personnel et rapport institutionnel.

Après avoir précisé certaines notions et quelques concepts largement utilisés aujourd'hui en formation

d'enseignants, nous engageons le formateur académique à poursuivre son propre développement professionnel, en s'ouvrant à des champs scientifiques pour en comprendre les buts, les concepts et les méthodologies.

DES CHAMPS SCIENTIFIQUES À EXPLORER

Nous proposons au lecteur une introduction à quelques champs scientifiques fortement mobilisés dans les revues qui tentent d'analyser l'activité des enseignants ou des formateurs. Cette sensibilisation lui permettra de porter des regards différents sur le métier d'enseignant. Présenter ces champs de manière synthétique suppose de faire des choix que nous assumons sans prétendre à une objectivité complète. Il s'agit de donner au lecteur une représentation la plus juste possible du champ avec son ou ses auteurs de référence, quelques définitions des concepts majeurs ainsi que des résultats et des références bibliographiques que chacun pourra consulter pour approfondir, par exemple dans le cadre du mémoire professionnel ou d'un mémoire de recherche.

Un champ scientifique ou un paradigme scientifique se définit à partir de trois éléments au moins : son cadre théorique (ex : la sociologie de l'éducation ou la psychologie cognitive), ses concepts spécifiques (ex : le contrat didactique en didactique) et ses méthodologies propres (ex : l'entretien de déjà-là en didactique clinique).

Parmi les champs que nous avons choisi de présenter au lecteur, quatre relèvent de la didactique, avec des nuances et des différences parfois importantes ; en revanche, le premier champ (la clinique de l'activité) est aujourd'hui largement mobilisé dans de nombreux travaux scientifiques portant sur l'analyse du travail.

LA CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ

C'est surtout à Yves Clot, psychologue du travail, que l'on doit la création de la clinique de l'activité. Ce psychologue fait autorité pour ce champ scientifique, qui trouve son origine théorique dans l'interactionnisme social avec des psychologues comme Vigostsky, Bakhtine, Bruner et Wallon. Dans le domaine de l'enseignement, ce sont les travaux de Frédéric Saujat

(Barrère, Saujat, Lanthéaume, 2008) qui sont les plus emblématiques.

La clinique de l'activité s'inscrit dans le champ de l'analyse du travail (ergonomie et psychologie du travail de langue française). Dans ce champ scientifique, les mots « analyse du travail » sont pratiquement similaires à « analyse de pratique » ou à « analyse de l'activité » que l'on retrouve dans le champ des sciences de l'éducation. Plus loin, nous verrons que l'analyse du travail renvoie davantage au *genre professionnel* alors que l'analyse de l'activité concerne surtout l'analyse du travail réalisée chez un sujet singulier avec toute sa subjectivité, c'est-à-dire son histoire, ses expériences, ses représentations et ses manières de faire propres. Cette analyse du travail est très différente de celle proposée par des sociologues comme Michel Lallement (2010).

Ses buts sont de mettre l'histoire du développement des milieux de travail et des sujets eux-mêmes au centre de l'analyse et de viser la transformation des situations de travail par les acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire de développer le *pouvoir d'agir* des sujets. Pour atteindre ces deux objectifs, l'apport de la clinique de l'activité est essentiellement méthodologique au travers de deux « outils » : l'instruction au sosie et l'autoconfrontation (voir le chapitre sur les entretiens, p. 58).

Développer le pouvoir d'agir est donc au cœur des préoccupations de Clot comme d'autres psychologues du travail, à l'image des travaux du psychologue italien Oddone (Clot, 2008) qui a conçu l'*instruction au sosie*. Pour Clot, « agir et surtout élargir son pouvoir d'action, c'est parvenir à se servir de son expérience pour faire d'autres expériences » (2008, p. 74). Mais pour développer ce pouvoir d'agir, le sujet doit pouvoir parler de son activité, de son vécu, le décrire avec précision pour le commenter afin de transformer le vécu en expérience (Bourgeois, 2009).

Le principal résultat des recherches menées en analyse du travail montre qu'il y a toujours un écart entre le travail prescrit (la tâche prescrite) et le travail réel (l'activité réelle). Trois notions importantes sont reprises des travaux de l'ergonomie à propos des différentes catégories de travail : le travail prescrit, le travail réel et le travail empêché.

Le **travail prescrit** concerne toutes les prescriptions relatives à l'exercice du métier, depuis les textes officiels jusqu'aux référentiels métier. Ainsi pour les enseignants, il renvoie aux textes des programmes disciplinaires, aux textes généraux sur l'éducation et aux référentiels de compétences professionnelles dont le dernier en date, de 2013 (BO, 2013), remplace celui de 2010. Le référentiel de 2013 augmente le nombre des compétences, qui passent ainsi de dix à dix-sept, avec « les onze compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation » (*faire partager les valeurs de la République, prendre en compte la diversité des élèves, etc.*) et les six compétences communes à tous les professeurs (*maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique, maîtriser la langue française, intégrer le numérique à l'exercice du métier, etc.*). Il existe aussi des textes de référence qui concernent certaines spécificités disciplinaires, comme la gestion de la sécurité en éducation physique et sportive. C'est donc l'ensemble des textes organisant le travail des enseignants (missions, finalités, compétences...) qui constitue le travail prescrit.

Benoît (professeur de SVT) nous rappelle son travail prescrit : « Dans les programmes, on nous dit de limiter le cours magistral, de faire plus d'expériences avec les élèves pour que cela ait un sens pour eux. »

Si la tâche concerne ce qui est à faire, l'activité correspond bien au **travail réel**. « Avec ses imprévus, ses astuces et ses stratégies adaptatives, le « travail réel » déborde de toutes parts le « travail prescrit » détaillé dans les référentiels » (Albero, Nagels, 2011). Mais Clot distingue deux choses, à propos de l'activité. D'une part, l'activité *réalisée* – c'est-à-dire ce qui a réellement été fait – et, d'autre part, le *réel de l'activité* – qui englobe l'activité réelle mais aussi ce qui ne se réalise pas et qui correspond au *travail empêché*.

Le **travail empêché** est une partie de l'activité du sujet, qui se situe entre les intentions et le réel. « Le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce

qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. » (Clot, 2009, p. 89) On entre ici dans les conflits internes du sujet, avec tout ce qui touche aux tensions, dilemmes, paradoxes à gérer. Pour Clot (1997), les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités doivent faire partie de l'analyse du travail.

Un exemple de travail empêché nous est fourni par Benoît (professeur de SVT) : « J'aimerais bien faire plus d'expérimentations avec les élèves, mais matériellement je n'ai pas le temps. »

Nous pouvons mettre en évidence trois concepts fondamentaux de la clinique de l'activité : **le genre, le style et le développement**.

Quand on parle du genre, il s'agit du genre social du métier, du genre professionnel. Il représente « les obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler » (Clot, Faïta, 2000, p. 9) ; il concerne les composantes impersonnelles de l'activité subjective du sujet. C'est une forme de culture spécifique d'un métier qui renvoie à la fois au langage du métier et à ses gestes professionnels. Les enseignants ont ainsi leur propre culture que l'on pourrait qualifier de genre professionnel des enseignants. « C'est comme « un mot de passe », connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (p. 11).

Le style est l'interprétation personnelle du genre professionnel. C'est la manière très personnelle dont chacun effectue les gestes professionnels. « Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances. » (Clot, Faïta, 2000, p. 15) Par exemple, dans le geste professionnel d'accueil (Bourbao, 2009), il existe des styles différents en fonction des enseignants en poste. Il y a ceux qui préfèrent accueillir directement dans leur classe, ceux qui accueillent dehors, ceux qui se tiennent dans l'embrasement de la porte pour régler l'entrée en classe des élèves... Chacun utilise donc une forme d'accueil qui lui est personnelle, chacun a son propre style professionnel.

Benoît nous décrit la manière dont il accueille les élèves dans sa classe ; il a une façon très personnelle de le faire ; c'est son style : « *Chacun a sa place fixée depuis le début d'année, les groupes sont fixes. À l'entrée du cours, je me place dans l'embrasure de porte, je les salue individuellement quand ils passent devant moi et puis je leur demande d'aller s'asseoir tranquillement. Cela me permet de les observer une demi-seconde pour voir s'ils sont énervés, ou si quelque chose cloche...* »

Le développement se trouve au cœur de l'échange verbal entre deux professionnels. Cet échange est provoqué, dans l'autoconfrontation croisée, pour permettre à des opérateurs de se voir agir et de commenter leur agir professionnel. Le développement dont il est question ici concerne uniquement le développement professionnel, même si on peut distinguer quelques éléments qui relèvent du développement personnel.

Deux méthodes principales de recherche sont utilisées en clinique de l'activité : l'autoconfrontation (voir L'entretien d'autoconfrontation, p. 61) et l'instruction au sosie.

« **La situation d'autoconfrontation** [le plus souvent à partir d'une vidéo] est celle où les opérateurs, exposés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être les constantes » p. 26). Il s'agit donc d'un temps et d'un espace dans lequel le sujet commente son travail en s'adressant à un collègue (autoconfrontation croisée). Il s'adresse aussi à lui-même, en dehors de la conformité classique du métier. C'est dans cette mise en mots, dans les commentaires du sujet sur son activité que l'on peut identifier le genre professionnel (utilisation du « on » ou du « nous ») et le style du sujet (parole en « je »). Dans le domaine de la formation des enseignants, il est très intéressant de confronter des pratiques de pairs (novice avec novice, expérimenté avec expérimenté ou bien encore expert avec expert), car « L'activité de commentaire ou de verbalisation différée des données recueillies, selon qu'elle est accomplie pour le chercheur ou pour les pairs, donne un accès différent au réel de l'activité su sujet. » (p. 32)

L'instruction au sosie est une méthode qui vise, elle aussi, à mettre en lumière l'activité souvent cachée du sujet. Pour cela, le chercheur demande à l'enseignant de lui donner tous les conseils possibles pour qu'il

se présente devant ses élèves en tant que sosie. Avec cette consigne, l'enseignant livre alors des éléments précieux de son activité (ses déplacements, ses manières de se tenir devant les élèves, ses routines de fonctionnement...). Pour faciliter cette mise en mots toujours difficile, le chercheur questionne le sujet enseignant pour avoir le maximum de précisions, mettant ainsi au jour progressivement des gestes professionnels (*le genre*) mais aussi la manière très personnelle de les réaliser (*le style*), ainsi que des savoirs d'expérience (des recettes, des routines, des ruses, des stratégies...) construites par le professeur au fil des années.

La clinique de l'activité est représentée par Yves Clot. Elle met en évidence les écarts entre le travail prescrit (les programmes) et le travail réel (l'activité déployée). Elle permet de comprendre les difficultés au travail, voire les souffrances, en identifiant le travail empêché (ce que le sujet aimerait faire). À travers ses méthodes (instruction au sosie et entretien d'autoconfrontation), les travaux de recherche distinguent le genre professionnel (une culture professionnelle avec des manières de faire généralisées) et le style de chacun (manière très personnalisée de réaliser les tâches).

LA DIDACTIQUE

Avant de détailler quelques concepts clés de la didactique, tels qu'ils ont été élaborés par les didacticiens des mathématiques (Guy Brousseau et Yves Chevallard), il est important de comprendre ce que recouvre le mot « didactique » car, pour Michel Develay (1996), didacticien des sciences, il existe au moins trois attitudes différentes selon la position de celui qui parle et donc trois didactiques différentes : l'attitude descriptive, l'attitude prescriptive et l'attitude suggestive.

L'attitude descriptive est celle du didacticien universitaire qui cherche à comprendre les situations d'enseignement/apprentissage, mais ne souhaite pas faire de propositions concrètes pour l'enseignement. On est dans une didactique de la compréhension ou de l'élucidation des phénomènes observés. On retrouvera ici tous les travaux de recherche qui visent à analyser les pratiques d'enseignement à des fins de compréhension de l'action didactique des enseignants.

L'attitude prescriptive est ce que l'on trouve dans les textes officiels, qui stipulent ce qui doit être enseigné

mais rarement comment il faut l'enseigner. Develay parle alors du « didacticien inspecteur, qui recommande et même prescrit ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire ». On est dans le cas d'une didactique de la prescription ou de l'injonction.

L'attitude suggestive est celle du didacticien formateur, qui « a souvent pour projet d'inspirer des pratiques nouvelles ». C'est celle qui est dispensée dans les ESPÉ, en formation initiale, ou celle transmise par les formateurs dans les formations continues à caractère disciplinaire. On est alors dans le cas d'une didactique de la suggestion.

On pourrait ajouter une quatrième attitude, qui est celle du praticien, celle de l'enseignant au quotidien, qui essaie de transformer un savoir dicté par les programmes en un savoir à enseigner.

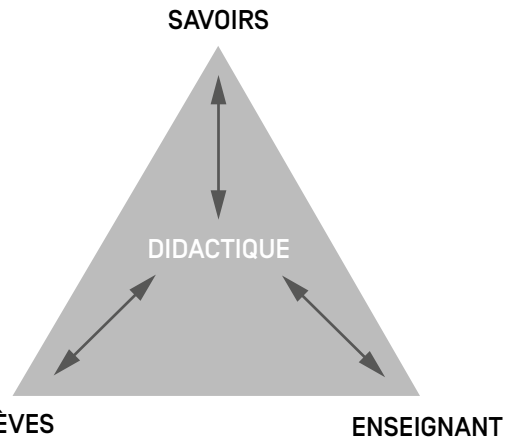
Définition

Évoquer le concept de « didactique », c'est en fait sous-entendre deux questions : le « **quoi?** » – c'est-à-dire s'interroger sur ce qui est enseigné par le professeur et appris par l'élève – et le « **comment?** » – qui revient à questionner les démarches ou procédures mises en place pour enseigner ou faire apprendre. Les définitions ci-dessous précisent soit un seul aspect, soit les deux. Le champ de la didactique est défini, au sens très large, par Chevallard comme « tout ce qui, dans les affaires des hommes, entre dans le registre du didactique, ou pour le dire rapidement, ce sera l'Homme en train d'apprendre et l'Homme en train d'enseigner » (1991, p. 207).

Pour distinguer « didactique » et « pédagogie », Michel Develay écrit : « Pédagogie et didactique s'intéressent toutes deux aux processus d'acquisition (en se centrant alors sur l'élève) et de transmission des connaissances (en se centrant alors sur l'enseignant). Mais la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. On pourrait encore dire que la didactique est d'abord centrée sur le rapport au savoir, alors que la pédagogie éclaire le rapport à la loi en classe. » (1996, p. 58)

Le triangle didactique proposé par Astolfi et Develay (1989), avec ses trois pôles, en donne une bonne représentation :

- le savoir
- le professeur
- l'élève



Le triangle didactique

Le champ de la didactique peut se définir à partir des deux questions : « quoi? » (Qu'est-ce qui est enseigné ou appris?) et « comment? » (Quelles procédures ou démarches utilisées pour enseigner?)

Cela constitue un bon repère didactique pour observer les pratiques selon plusieurs angles de vue :

- la relation professeur-élève, qui concerne les interactions didactiques ;
- la relation professeur-savoir, qui questionne le rapport au savoir de l'enseignant ;
- la relation élève-savoir, qui interroge le rapport au savoir des élèves ;
- le centre du triangle qui représente la situation d'apprentissage.

Les concepts clés

Nous proposons au formateur de définir quelques concepts importants élaborés en didactique : *transposition didactique*, *contrat didactique* et *théorie des situations didactiques*. Ces concepts peuvent fournir des « outils théoriques » au formateur quand il souhaite analyser les pratiques d'enseignement ou de formation. Il existe d'autres concepts très importants sur lesquels nous reviendrons dans d'autres parties de ce chapitre.

La transposition didactique

La transposition didactique est un concept créé par Yves Chevallard (1991). Il désigne l'étude scientifique des transformations du savoir, depuis sa création par

les savants (la noosphère) jusqu'au savoir enseigné. Pour Chevallard, chacune des phases de la transposition peut être étudiée séparément :

- **du savoir savant au savoir à enseigner** (les programmes) ou transposition didactique externe ;
- **du savoir à enseigner au savoir enseigné** (le traitement didactique du professeur) ou transposition didactique interne.

Ces deux étapes de la transposition didactique sont complétées par une troisième, proposée par André Terrisse (2001), qui se propose d'étudier aussi le passage du savoir enseigné par le professeur au savoir appris par l'élève.

Concernant la transposition didactique interne, Tardiff et Lessard (1999) font une remarque très intéressante pour le formateur, à propos du travail des enseignants : « Les enseignants n'appliquent ni ne suivent mécaniquement les programmes scolaires ; au contraire, ils se les approprient et les transforment en fonction des contraintes situationnelles qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, ainsi que de diverses autres conditions, telles que leur compréhension de la matière, leur interprétation des besoins des élèves, les ressources disponibles, l'évolution du groupe, leurs préférences et valeurs, etc. »

Le contrat didactique

Le concept de contrat didactique, introduit en didactique des mathématiques par Brousseau (1998), est différent du contrat pédagogique, dans la mesure où il est étroitement lié à la connaissance en jeu. Ce contrat est avant tout un contrat implicite.

Les caractéristiques de ce contrat sont résumées ainsi par Astolfi et al. (1997) :

- « 1. Le contrat didactique est un système d'obligations réciproques, largement implicite, qui détermine ce que chaque partenaire – l'enseignant et l'enseigné – a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre.
2. Le contrat didactique est toujours déjà-là, il préexiste à la situation didactique et la surdétermine. L'enseignant y est contraint autant que l'élève, pour ce qui le concerne.
3. Le contrat didactique définit le métier de l'élève autant que le métier du maître, aucun des deux ne pouvant se substituer à l'autre, sans faire effondrer la tâche d'apprentissage. »

On ne saurait parler de contrat didactique sans évoquer un autre concept cher à Brousseau, celui de **dévolution didactique**, qui consiste à donner des responsabilités aux élèves quant à leur apprentissage, dans le cas de situations problèmes ou situations adidactiques. Il y a dévolution du problème quand le professeur ne donne pas les solutions mais qu'il invite les élèves à trouver des solutions en les expérimentant. Nous retrouverons cette notion de dévolution, en présentant la didactique comparée quand nous parlerons des gestes didactiques fondamentaux (définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser), exprimés par Sensévy.

La théorie des situations didactiques

Afin d'étudier de manière plus précise les situations d'enseignement-apprentissage, nous allons nous appuyer sur le cadre théorique des situations didactiques mis au point par Brousseau, qui propose trois grandes catégories : La situation didactique, la situation adidactique et la situation non didactique. La situation **didactique** correspond à une situation où l'enseignant donne le savoir, bien souvent de manière très magistrale ; le cours magistral en est un bon exemple largement utilisé à l'université. La situation **adidactique** s'apparente à un problème posé à l'élève. Ce problème vise à le faire agir, à le faire parler, à le faire réfléchir. L'enseignant ne donne pas la solution aux élèves ; il est présent pour les encourager mais ne donne aucun renseignement susceptible de les orienter vers une direction de solution. La situation **non didactique** est celle qui a vocation à occuper les élèves sans souci d'apprentissage.

Brousseau distingue, dans les situations d'enseignement, trois grandes catégories de situations qui peuvent devenir des analyseurs didactiques quand le formateur observe des situations d'enseignement :

- **les situations didactiques, ou situations d'apprentissage traditionnelles, très transmissives, (le professeur transmet directement le savoir) ;**
- **les situations adidactiques, qui posent un problème que l'élève doit résoudre (situations problèmes) ;**
- **les situations non didactiques, qui ne renvoient pas à l'apprentissage d'un savoir particulier.**

LA DIDACTIQUE COMPARÉE

Le champ scientifique de la didactique comparée, initié par les chercheurs en mathématiques Gérard Sensévy et Alain Mercier, prolonge les travaux entrepris par Brousseau et Chevallard, en essayant de comparer les didactiques disciplinaires (Sensévy, Mercier, 2007). Les travaux comparatistes s'intéressent à la manière dont les sujets (élèves et professeurs) font vivre le savoir, dans diverses institutions didactiques (l'école, les clubs, les associations, les structures d'aide aux apprentissages scolaires...). Ils mettent en évidence l'action conjointe du professeur et des élèves pour faire avancer les apprentissages scolaires, tout en essayant de distinguer le rapport aux savoirs de chacun. Le projet scientifique de la didactique comparée vise à montrer comment se déclinent les spécificités des savoirs selon les contextes éducatifs (les institutions), dans lesquels ils sont enjeux de communication, selon Maria-Luisa Schubauer-Léoni (2000). Autour du concept de savoir, la didactique comparée s'intéresse plus particulièrement à la vie des objets de savoir, en questionnant les effets des contraintes institutionnelles sur les savoirs. Cette approche tente de développer une distinction entre le caractère spécifique (les différences) et le caractère générique (les ressemblances) des phénomènes didactiques, dans ces diverses institutions.

L'action didactique

L'action didactique est définie ainsi par Sensévy et Mercier (2007) : « Ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend. » Il s'agit alors pour les chercheurs d'étudier ce processus communicationnel spécifique qui forge la relation didactique et qui se produit dans une institution, sur une longue durée. L'action didactique se repère au travers de deux dimensions particulières :
 – l'action didactique est conjointe entre le professeur et les élèves : enseigner et apprendre, dans une institution didactique ;
 – cette relation est centrée sur un objet précis : le savoir, au sein d'une relation ternaire (professeur-élèves-savoir).

Les actions génériques

Dans le cadre de la didactique comparée, Gérard Sensévy (2007) définit quatre verbes d'action fondamentaux pour décrire et comprendre toute action didactique : **définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser**. Ces quatre verbes peuvent être assimilés à des gestes professionnels fondamentaux qui caractérisent toute action didactique, quel que soit le lieu

dans lequel se déroule l'enseignement. Pour le formateur, ce sont autant de leviers sur lesquels s'appuyer avec le groupe pour mettre en évidence les gestes professionnels de l'enseignant. Définir correspond au geste de passation des consignes. L'enseignant définit la tâche à réaliser par les élèves, il la leur présente. Dévoluer marque la délégation de responsabilité donnée aux élèves dans le cadre de leurs apprentissages ; ce geste est particulièrement observable dans les situations adidactiques (ou situations problèmes). Réguler définit le geste de régulation didactique par le jeu sur les variables didactiques, qui ont un effet très fort sur les apprentissages. Cette manipulation des variables didactiques vise à simplifier ou à complexifier la tâche pour l'adapter au mieux aux élèves afin que ceux-ci puissent faire un pas vers de nouveaux apprentissages visés. Institutionnaliser correspond au geste du professeur, souvent observé en fin de séance, qui sollicite de manière collective les élèves pour conscientiser le nouveau savoir mis en évidence dans la leçon. Ces quatre gestes constituent un cadre d'observation possible d'une séance, pour un formateur académique, centré sur les phénomènes didactiques.

À titre d'exemple, des chercheurs en EPS (Loquet, Garnier, Amade-Escot, 2002) se sont intéressés à la transmission des savoirs en danse pour mettre en évidence ce qui était *générique* et ce qui relevait du *spécifique* dans trois institutions différentes : l'enseignement scolaire (EPS), l'entraînement en club et la transmission chorégraphique (académie de danse). Leur question pourrait être reformulée de la manière suivante : *quand on enseigne la danse, qu'est-ce qu'il y a de commun et de différent, dans chacune de ces institutions ?* Pour répondre à cette question, ils ont souhaité identifier dans leur étude :

1. Les moyens utilisés par les acteurs du système pour maintenir la relation didactique et faire progresser le savoir ;
2. L'objet des régulations opérées par les intervenants (professeur d'EPS, entraîneur de club, chorégraphe) face aux difficultés d'apprentissage ;
3. Les savoirs transmis dans les trois institutions.

Au vu de ces objets de recherche, on comprend que leur préoccupation est essentiellement didactique, avec une focalisation sur l'enseignement réalisé, dans trois institutions très différentes.

La méthodologie utilisée en didactique comparée est identique à toutes les recherches en didactique, avec des entretiens et des vidéos de situations d'enseignement « ordinaires », au sens où le chercheur demande

au professeur ou à l'entraîneur de faire comme d'habitude. Deux types d'entretiens sont conduits par les chercheurs : des **entretiens ante séance** qui visent à recueillir les intentions didactiques (les objectifs) et la démarche conçue par le professeur, et des **entretiens post-séance** pour questionner l'enseignant sur ce qu'il a fait (les moyens utilisés, les objets des régulations et/ou les savoirs transmis).

Ainsi, dans mes premiers travaux de recherche en didactique (Loizon, 2004), j'ai montré qu'il n'y avait pratiquement pas de différence, du point de vue des savoirs entre ce qui était enseigné par les professeurs de judo en club et les professeurs qui enseignaient le judo en EPS. La seule différence observable concernait surtout le développement de certains savoir-faire méthodologiques en EPS, comme l'observation et l'analyse des combats.

La didactique, comparée initiée par les travaux de Mercier et Sensévy (2007), cherche à mettre en évidence ce qui est générique (commun) et ce qui est spécifique dans la transmission des savoirs au sein de diverses institutions qui ont des objets de savoirs en commun.

On retiendra particulièrement les quatre gestes didactiques fondamentaux (Sensévy, 2007) : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser.

LA DIDACTIQUE CLINIQUE

Historiquement, le champ scientifique de la didactique clinique s'ancre dans la didactique des disciplines, et plus spécifiquement dans la didactique de l'EPS, sous la direction d'André Terrisse, avec des recherches qui visaient à mettre en évidence les savoirs enseignés (Carnus, 2003 ; Loizon, 2004 ; Margnes, 2002) ou les savoirs appris (Sauvegrain, 2003). Mais dans ces études, les chercheurs se sont aperçus que les concepts de la didactique n'expliquaient pas tous les constats. Certains éléments restant incompréhensibles, ils ont progressivement fait appel à l'inconscient et à certains concepts de la psychanalyse. Deux noms sont aujourd'hui associés à ce champ : André Terrisse et Marie-France Carnus (Carnus, Terrisse, 2013 ; Terrisse et Carnus, 2009).

La didactique clinique s'intéresse aux enjeux de savoir, qui sont au cœur de la relation entre un professeur, des élèves et le savoir. En s'appuyant sur la clinique psychanalytique, il s'agit de mettre en

évidence les facteurs internes propres aux sujets, à côté des facteurs externes. Pour cela, les chercheurs s'intéressent beaucoup à ce qui fait la singularité du sujet, son « déjà-là », pour élaborer une théorie du sujet didactique qui intègre cette dimension de l'inconscient. Elle se situe ainsi à l'interface entre la didactique de l'EPS et une clinique du sujet. Le sujet, qu'il soit élève ou enseignant n'est plus un sujet épistémique (sans singularité), il est le fruit d'une histoire avec ses expériences diverses empreintes de toute sa subjectivité. Ce sujet est également animé de désir ; pour le sujet enseignant, il est animé du désir d'enseigner.

Les postulats

En didactique clinique, trois postulats servent de piliers à toutes les recherches, quelle que soit la discipline : le sujet enseignant est un sujet singulier, divisé et assujetti.

La singularité du sujet est avant tout liée à son histoire personnelle, à son « déjà-là expérientiel ». Même dans les cas où le sujet peut être fortement déterminé par des contraintes externes, comme les textes officiels ou le contexte de l'établissement, cette singularité façonne par exemple un rapport personnel à l'activité physique chez les enseignants d'EPS (Loizon, 2009).

Pour Pierre, enseignant d'EPS, voici ce qui importe : « *Quand je fais du sport, ce que j'aime, c'est aller jusqu'au bout, ne rien lâcher, aller jusqu'au bout de l'effort ! C'est ce que j'ai appris pendant mes années d'athlétisme.* »

L'assujettissement du sujet enseignant marque le deuxième postulat. En effet, l'acte d'enseignement s'inscrit toujours dans un contexte particulier, qui détermine certaines contraintes pour l'enseignant. Pour Carnus (2003), il existe différents niveaux d'assujettissement, comme le contexte de la classe et de l'établissement, le système éducatif, la société, avec son système de valeurs et sa culture. Tous ces assujettissements interviennent dans les décisions de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant d'EPS est assujetti à deux institutions fortes selon ses pratiques sportives (l'institution scolaire – avec ses textes et programmes d'EPS – et bien souvent le milieu fédéral – après de longues années d'entraînement en club) qui déterminent son rapport à l'activité et une certaine façon d'enseigner. Ces années d'entraînement construisent progressivement son rapport aux autres et son rapport à soi ainsi qu'à son corps.

C'est bien le cas de Loïc, judoka qui se caractérise comme un individualiste «*Quand tu es sur le tapis, tu attends le signal de l'arbitre, et puis c'est chacun pour soi... Moi, je suis un individualiste, j'aime bien en baver tout seul, je n'ai de comptes à rendre à personne. Si je perds, c'est de ma faute, si je gagne, c'est parce que j'ai été le meilleur.*» Son rapport aux autres est façonné par sa pratique de judoka.

C'est ce que rappelle Karine, dans un entretien après une action de formation : «*On ne peut pas prévoir à l'avance ce qui va se passer en formation, même quand on a tout préparé.*»

Enfin, le sujet enseignant est aussi un **sujet divisé** entre ce qu'il déclare faire et ce qu'il fait réellement. Au quotidien, il est divisé entre des buts contradictoires, comme garder le contrôle de la classe ou dévouer les apprentissages ; ce que nous relevons dans les tensions ou les dilemmes exprimés lors des entretiens. Mais il est surtout divisé par son inconscient. La notion de sujet didactique permet de comprendre ce qui se joue dans une classe, quand l'enseignant ne maîtrise pas tous les déterminants. Le but de la recherche est alors de mettre en évidence le savoir enseigné mais aussi la manière dont ce professeur l'utilise, l'adapte, le transforme, dans le temps de l'épreuve que constitue le temps d'enseignement car «*celui-ci est a priori "indécidable", tant la situation est imprévisible, contingente*» (Terrisse, 2000).

Les concepts majeurs

Le «*déjà-là*» du sujet correspond à tout ce qu'il transporte avec lui, son «*sac à dos*» composé de ses expériences diverses, personnelles et professionnelles. Le déjà-là décisionnel de tout enseignant se situe au carrefour de trois déjà-là (expérientiel, conceptuel et intentionnel), comme l'a montré Marie-France Carnus (2001). C'est l'ensemble de ses expériences qui va structurer fortement ses conceptions (son déjà-là conceptuel). Elles vont elles-mêmes déterminer une partie de ses intentions didactiques. Ainsi, quand un professeur prend des décisions, fait des choix avant ou pendant son cours, une partie de ses choix se produit à son insu.

L'épreuve, c'est surtout l'*épreuve d'enseignement*, avec sa part de contingence, car chaque enseignant sait qu'il peut être amené à prendre des décisions imprévisibles face à des événements imprévus dans le quotidien de son action didactique.

L'après-coup, c'est le temps après l'action où l'on reconstruit l'action pour essayer de comprendre ce qui s'est passé. Cette reconstruction est une forme de remaniement, d'après Lacan.

La conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes, 2010) correspond à la transformation du contenu de l'expérience en contenu d'enseignement. C'est le passage d'un savoir personnel en objet d'enseignement. Isabelle Jourdan (2006) parle de transposition expérientielle, dès l'instant où l'enseignant transpose sa propre expérience vécue en un savoir de référence. À travers la conversion didactique, le professeur transmet non seulement des savoirs, mais aussi quelque chose de son propre rapport au savoir.

Le «*sujet supposé savoir*» est un concept énoncé par Lacan (1968). Dans l'épreuve d'enseignement ou de formation, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant est placé en position symbolique de «*sujet supposé savoir*», car il occupe la fonction de celui qui est supposé détenir et transmettre le savoir. En EPS, par exemple, l'enseignant s'expose au regard des élèves d'une manière spécifique puisque c'est son corps même qui donne à voir le savoir : il doit être le «*corps supposé savoir*» (Jourdan, 2006). Ce concept est important, car il permet de comprendre la façon dont un enseignant incarne cette place de «*sujet supposé savoir*», qui va structurer son rapport à l'épreuve, à son insu.

L'enseignant, tout comme le formateur, peut être confronté à un impossible à dire, à faire, à transmettre (Freud, 1925). L'impossible à supporter peut se manifester dans un passage à l'acte de l'enseignant, quelque chose qu'il ne peut s'empêcher de faire. Il se manifeste le plus souvent par la mise en jeu d'affects (peur, ennui, pitié, colère, violence, honte, plaisir, exaltation), qui témoignent de la confrontation de l'enseignant à de l'imprévisible et/ou de l'impossible. Mais on l'entend souvent dans les discours des professeurs, par exemple : «*Je ne supporte pas les bavardages.*»

La référence est tout ce qui sert d'appui, de modèle au sujet pour le guider dans son action. Pour un professeur, au-delà des programmes – qui sont des

références –, il existe des modèles d'enseignants (positifs ou négatifs) qui l'ont guidé vers ce métier et qui lui servent d'exemples pour construire son action didactique. De même, un formateur peut avoir plusieurs modèles de formateurs en tête, à qui il va essayer de ressembler pour conduire ses formations.

Les conséquences méthodologiques

Comme pour toutes les recherches en didactique, on se situe dans la recherche qualitative. L'étude de cas en est l'illustration parfaite. Bien souvent, le chercheur s'appuie sur trois à quatre cas d'enseignants, mais parfois sur un seul. Cette étude de cas est constitutive de l'approche clinique « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999). Dans les articles des chercheurs, cela se traduit par une vignette didactique clinique, toujours associée à une formule qui caractérise le sujet. Construire le cas, c'est interroger le sujet enseignant dans ses décisions professionnelles, en grande partie déterminées par son histoire personnelle, professionnelle et sociale (son « déjà-là »); ce qui suppose d'avoir recours à plusieurs moyens pour recueillir les données :

- la vidéo, pour avoir le son mais aussi les images des actions de l'enseignant;
- l'entretien de déjà-là (voir le chapitre sur les différentes formes d'entretien, p. 58);
- l'entretien *ante* séance, pour connaître les intentions didactiques du professeur (ce qu'il a prévu d'enseigner, ses objectifs, ses méthodes...);
- l'entretien *post*-séance, qui vise à revenir sur ce qui s'est déroulé dans la séance par rapport à un objet de recherche didactique.

Si l'entretien de déjà-là est une spécificité de la didactique clinique, il en existe une autre avec l'entretien d'après-coup, qui est réalisé après l'analyse des séances – plusieurs mois après – pour revenir sur des points particuliers de la séance, quand le chercheur se trouve face à des incompréhensions ou face à des actions qu'il ne peut expliquer au plan didactique. Par exemple, dans ma recherche sur l'enseignement du judo, j'ai remarqué que l'un des professeurs faisait beaucoup de remarques sur la sécurité durant son cours alors qu'il ne m'en avait pas parlé durant l'entretien *post*-séance. Durant l'entretien d'après-coup, j'ai appris que ce collègue avait eu beaucoup d'accidents durant ses entraînements de judo. Son histoire de pratiquant (son déjà-là expérientiel) le focalisait sur la sécurité pendant toute la séance.

Voici un résultat qui illustre le lien entre histoire personnelle et enseignement. Pour comprendre

certaines de ses interactions avec ses élèves, nous avons questionné le professeur A qui nous a confié : « J'étais un élève peu doué physiquement » qui en avais « bavé pour arriver à devenir enseignant d'EPS ». Ses efforts, soutenus et répétés, lui ont permis « de réaliser son rêve ». Je comprends alors, en tant que chercheur, pourquoi il encourage autant les élèves qui font des efforts : « Même si la performance en elle-même n'est pas bonne, [...] Chaque fois qu'un élève progresse, il ne faut pas se refuser de lui dire qu'il a progressé ». Ces quelques éléments de son histoire de vie peuvent expliquer cette centration sur l'effort et sa valorisation auprès de certains élèves.

La didactique clinique théorisée par André Terrisse et Marie-France Carnus (Carnus, Terrisse, 2013) s'intéresse aux objets de savoirs enseignés/appris (dimension didactique) par des sujets enseignants ou élèves (dimension clinique psychanalytique). Elle postule que le sujet est singulier, assujéti et divisé. Elle s'articule autour de trois concepts : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. D'autres concepts sont également utilisés pour analyser les pratiques d'enseignement ou de formation :

- la conversion didactique : la transmission de son propre savoir d'expérience;
- le sujet supposé savoir : la position symbolique de celui qui est censé savoir;
- l'impossible à supporter : ce que le sujet ne supporte pas dans le réel;
- la référence est un ensemble de représentations, de textes, de programmes et de personnes, qui servent d'appui à l'enseignant.

En complément de la vidéo et des entretiens classiques en didactique (entretien *ante* séance et *post*-séance), la didactique clinique se caractérise par des entretiens de déjà-là et des entretiens d'après-coup. Les études de cas sont toujours présentées sous forme de vignettes didactiques cliniques.

LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

La didactique professionnelle se développe au début du xx^e siècle, à l'initiative de deux grands chercheurs (Pierre Pastré et Gérard Vergnaud), qui vont s'associer à Patrick Mayen (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Pour Pastré (2002), la didactique professionnelle a pour objectif d'analyser le travail en vue de la formation des compétences. Elle étudie la manière dont se transmettent, se construisent et se transforment les compétences, dans le champ du travail

(Fernagu-Oudet, 2004). Elle débute par une analyse poussée du travail. Le chercheur essaie d'analyser comment le sujet apprend par les situations et dans les situations de travail afin de construire des contenus et des méthodes visant à la formation des compétences professionnelles. Elle pose la question : comment utiliser les situations professionnelles comme supports d'apprentissages ? La didactique professionnelle étudie l'apprentissage incident, sur le lieu de travail, en situation d'activité professionnelle. Elle tente de comprendre l'apprentissage à partir du sujet capable, caractérisé par son pouvoir d'agir (Rabardel, 1995). Pour cela, elle analyse deux registres de fonctionnement du sujet : le registre pragmatique, qui caractérise le sujet capable (« je peux »), le registre épistémique, qui caractérise le sujet connaissant (« je sais »).

Les concepts centraux

Le concept de **schème** désigne une forme d'organisation de l'activité humaine, qui s'étend de la motricité (saisir un objet devant soi avec une main) à la cognition (analyser sa pratique). C'est une organisation invariante qui permet de produire une activité et une conduite variables, selon les caractéristiques propres des situations. Par exemple, cette invariance se caractérise par trois compétences majeures (décrire, expliquer, remédier) pour le schème « savoir analyser sa pratique ». Proposé comme un élément central de l'organisation de l'action efficace, le concept pragmatique, spécifique aux dimensions de la situation professionnelle, fonctionne comme un indicateur de régime de fonctionnement de l'action. Ainsi, pour le « savoir analyser sa pratique », les trois compétences (décrire, expliquer et remédier) peuvent être considérées comme des concepts pragmatiques. Le schème s'inscrit dans une classe de situation qui permet de rendre compte de l'invariance et de l'adaptabilité relative du travail. Il participe aussi d'une lecture de la situation de travail comme situation potentielle de développement (Mayen, 1999).

La conceptualisation de l'action est ce moment de retour sur l'action, avec la mise en mots, l'échange, le récit de ce qui a été vécu. Elle est considérée comme un moment important dans l'analyse de situations de travail, car elle permet au travailleur, par abstraction, de construire des relations de signification au sein de son activité. Elle met en mots ses manières de faire et les rend donc intelligibles pour lui et pour les autres.

On parle d'activité productive et d'activité constructive. Quand il agit, le sujet transforme le réel (matériel,

social ou symbolique) ; c'est une activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même ; c'est son activité constructive. Les deux sont indissociables. L'activité constructive peut se prolonger au-delà de l'activité productive, quand le sujet revient sur son action par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Ainsi l'enseignant a une activité productive, qui s'appelle l'enseignement, mais, tout au long de cette activité, il apprend de ses expériences par l'analyse de sa pratique, qui est une activité constructive de nouveaux savoirs professionnels.

Didactique professionnelle et enseignement

Ce sont les travaux d'Isabelle Vinatier (2009) qui apportent un éclairage nouveau sur l'enseignement. Elle montre qu'il est possible d'apprendre des situations professionnelles, en apprenant à les analyser pour mieux les maîtriser, en prenant en compte la subjectivité de l'enseignant et son activité sur et avec les élèves. Elle donne une place centrale à cette subjectivité des professeurs, à l'intersubjectivité avec les élèves et à l'identité professionnelle des enseignants. Elle analyse le travail enseignant à partir de trois concepts majeurs : le schème, la situation et le sujet. Une idée centrale traverse son livre : savoir comprendre pour mieux savoir faire. Pour cela, elle s'appuie sur l'entretien de « co-explicitation » pour mettre en évidence l'activité productive de l'enseignant et son activité constructive. Ce type d'entretien permet à un professeur de dépasser son expérience vécue par la réflexivité pour produire des interprétations des situations, à la base de tout développement professionnel. Le grand intérêt de cet ouvrage, qui s'appuie sur des recherches collaboratives, est de mettre en évidence l'activité du professionnel dans des processus interactifs. On comprend mieux ce qui se joue entre un enseignant et des élèves, entre un formateur et un stagiaire, et entre un chercheur et un formateur. De même, on perçoit beaucoup mieux la place importante des savoirs d'expérience construits et mobilisés durant le cours de l'action.

La didactique professionnelle a pour objectif d'analyser le travail en vue de la formation des compétences. Avec Pierre Pastré, Gérard Vergnaud et Patrick Mayen (2006), elle renouvelle le champ de l'analyse du travail, en s'appuyant sur de nouveaux concepts, comme la conceptualisation de l'action (Vergnaud), le schème professionnel, avec ses invariants opératoires et ses concepts pragmatiques, pour proposer de nouvelles situations de formation (des situations potentielles de développement). Elle analyse le

travail à partir de l'activité productive et de l'activité constructive pour comprendre comment se construit le sujet capable, au fur et à mesure qu'il développe son pouvoir d'agir. Les travaux d'Isabelle Vinatier sur les enseignants mettent en évidence l'importance des savoirs d'expérience à partir des entretiens de « co-explicitation », qui ont pour fonction de développer le savoir analyser des enseignants.

Au terme de ce chapitre consacré à quelques champs scientifiques qui analysent les pratiques, le formateur disposera de repères de base sur des méthodologies de plus en plus utilisées en formation des enseignants. Il pourra approfondir par la suite tel ou tel champ, en fonction de ses appétences.

Cette deuxième grande partie de notre ouvrage avait pour but de présenter, de manière très détaillée, les compétences que le formateur académique doit développer, ainsi que quelques savoirs à maîtriser pour poursuivre son propre développement professionnel, en s'appuyant sur des savoirs théoriques « puissants », car ils permettent de mieux analyser les pratiques d'enseignement et de formation. Même si certains concepts sont polysémiques, leur connaissance assure une prise de recul décisive pour comprendre et aider les collègues à se développer. L'accompagnement et l'analyse de pratique sont au cœur du processus de développement qui devrait se poursuivre tout au long de la vie. Doté de nouveaux « outils théoriques » et de méthodologies spécifiques, le formateur académique peut désormais se transformer petit à petit en chercheur au service de ses collègues.

Mais avant de devenir formateur académique, le professeur doit satisfaire aux exigences des épreuves de la certification que nous présentons dans notre troisième partie.

L A P R É P A R A T I O N
A U X É P R E U V E S
D U C A F F A

L'ADMISSIBILITÉ

Dans cette partie, je détaillerai les épreuves de la certification à partir de leur libellé afin de préciser les attentes et les compétences principales qui seront évaluées par les jurys dont la composition est précisée dans le BO n° 30 du 23 juillet 2015.

Les épreuves du CAFFA se répartissent sur deux années avec l'admissibilité, qui repose sur un rapport d'activité, et l'admission, organisée sur la base d'une épreuve d'analyse de pratique (ou de formation) et sur la soutenance d'un mémoire à caractère professionnel.

Le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique comporte donc une épreuve d'admissibilité et deux épreuves d'admission. L'épreuve d'admissibilité consiste en un entretien avec le jury, qui s'appuie sur un dossier fourni par le candidat et qui se décompose en un exposé de quinze minutes, suivi d'un échange de trente minutes avec le jury.

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

L'entretien s'appuie sur un dossier fourni par le candidat, lequel comprend un rapport d'activité (cinq pages au maximum hors annexes) et les rapports d'évaluation (administrative et pédagogique).

Le rapport d'activité consiste en la présentation par le candidat de son itinéraire professionnel, lequel s'attache à présenter une expérience professionnelle significative, notamment dans le champ de l'accompagnement et de la formation.

Ce rapport peut comporter, en annexe, tout document, y compris audiovisuel, à même d'éclairer cette activité.

L'examen du rapport d'activité doit permettre d'apprécier :

- la capacité du candidat à se présenter en dégageant les lignes de force de son parcours ;
- sa capacité à s'adapter à une diversité de publics, à des contextes scolaires et éducatifs variés ;

- son implication dans la vie de sa discipline ou spécialité dans des projets éducatifs à l'échelle de l'établissement, du district, du bassin de formation ;
- sa participation à des actions de formation et son intérêt pour la formation.

L'entretien avec le jury a pour objet d'apprécier la motivation du candidat à devenir formateur, son expertise professionnelle, sa réflexion didactique, pédagogique et éducative, sa capacité à communiquer avec d'autres professionnels de l'enseignement et de la formation. Il vise à évaluer la capacité d'analyse du candidat sur ses propres pratiques. Il permet également d'apprécier son investissement dans le projet d'établissement ainsi que sa connaissance de l'environnement social et culturel de celui-ci.

(Extraits de la circulaire n° 2013-110 du 21 juillet 2015)

Il s'agit bien d'évaluer l'expertise professionnelle du candidat, qui le plus souvent n'est pas encore formateur. Si, lors des premières années de la certification, les jurys ont pu être amenés à valider des compétences de formateurs chevronnés, ayant déjà une longue expérience, ce n'est plus le cas. Et il ne faut plus attendre des candidats qu'ils soient experts en formation. Les jurys doivent tenir compte de cette évolution.

LE RAPPORT D'ACTIVITÉ

Le rapport d'activité, accompagné des rapports d'inspection du futur formateur académique, constitue la pièce essentielle de l'épreuve d'admissibilité. Force est de constater, au fil des années, que la rédaction de ces cinq pages s'avère un exercice difficile pour tous les candidats, y compris ceux qui ont déjà une certaine ancienneté dans la formation. Les enseignants-chercheurs sont habitués à rendre des comptes à leur directeur de laboratoire à propos de leur activité, chaque année, mais cela n'est pas le cas des enseignants.

Dans la fonction publique, l'épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) est de plus en plus inscrite dans de nombreux concours, comme le souligne Chantal Perrin-Van Hille (2015); il n'est donc pas étonnant que cette composante figure à l'examen du CAFFA auquel s'inscrivent de plus en plus de candidats titulaires d'un master.

Le rapport repose donc sur la présentation d'un parcours professionnel, mais surtout d'un parcours de formation en lien avec le métier de formateur académique. Il répond en quelque sorte à la question suivante: En quoi ce parcours a-t-il développé chez vous des compétences qui s'inscrivent dans le référentiel du formateur académique? Il ne s'agit pas pour le candidat d'énumérer tous ses postes successifs (parfois très nombreux pour ceux qui ont été TZR¹), mais plutôt de choisir ceux qui l'ont amené à devenir formateur, au fil des questionnements professionnels issus des expériences avec les classes d'élèves ou bien des réflexions construites en formation, en tant que stagiaire ou déjà en tant que formateur.

La présentation du rapport respecte les points suivants²:

- **Identification du candidat**, avec des informations concernant le grade, l'établissement actuel, le mail et le téléphone;
- **Parcours professionnel**, avec le descriptif des postes, des emplois occupés et des missions;
- **Parcours de formation**, avec l'intitulé des formations reçues ou données (par thématique) selon les années, en précisant la durée en heures ou en jours, ainsi que le public visé.

Présentez (en une page maximum, police Arial 11, les expériences qui permettent de témoigner:

- **de votre capacité à vous adapter à des contextes scolaires éducatifs variés, à une diversité de publics;**
- **de votre implication dans la vie de votre discipline ou spécialité dans des projets éducatifs à l'échelle de l'établissement, du district, du bassin de formation.**

Enfin, le candidat est amené à rendre compte par écrit d'une expérience significative dans le champ de la formation ou de l'accompagnement.

Développez (en deux pages maximum, police Arial 11, hors annexes) l'expérience professionnelle qui vous semble la plus significative, le cas échéant dans le cadre de l'accompagnement et de la formation.

Les compétences principales du candidat, qui sont évaluées dans ce rapport d'activité, peuvent être hiérarchisées, selon mon expérience, de la manière suivante. En priorité, est appréciée la « participation à des actions de formation et [l']intérêt pour la formation » car cela renseigne directement le jury sur l'expérience préalable de formateur. Ensuite, vient l'évaluation de « sa capacité à s'adapter à une diversité de publics, à des contextes scolaires et éducatifs variés » qui montre, à la fois, sa connaissance d'une variété de milieux et ses capacités d'adaptation potentielles aux différents publics de formés. Puis, le jury attache de l'importance à l'implication du candidat « dans la vie de sa discipline ou spécialité, dans des projets éducatifs à l'échelle de l'établissement, du district, du bassin de formation. Enfin – c'est peut-être à ce dernier axe que le jury attache le moins d'importance – « la capacité du candidat à se présenter en dégageant les lignes de force de son parcours », lignes de force à choisir parmi les compétences du référentiel du formateur académique.

J'indique cet ordre de priorité, qui peut varier un peu selon les jurys, car il permet de distribuer les expériences sur la page réservée à cet effet. On notera, par exemple, que le document de Dijon n'a conservé que les deux premiers items de la circulaire, en évacuant le troisième portant sur les expériences de formation et l'intérêt du collègue pour la formation. Cela ne signifie surtout pas qu'il ne faut pas mentionner ces expériences. De même, il n'a pas gardé les lignes de force du parcours du candidat.

L'EXPÉRIENCE SIGNIFICATIVE

Le candidat doit réfléchir avec soin au choix de l'expérience significative qu'il veut présenter et à la nature des compétences qu'il souhaite mettre en évidence. Il peut s'agir d'une situation de formation et/ou d'accompagnement si le candidat possède cette expérience. Mais lorsqu'il se trouve un peu démuné – comme cela arrive aujourd'hui avec des collègues ayant peu ou pas d'expérience de formation –, il est

1 TZR: titulaire sur zone de remplacement.

2 Le document de cadrage de la rédaction est rectoral et, de ce fait, assez spécifique de chaque académie dans son libellé, tout en respectant les contraintes nationales.

possible de s'appuyer sur une expérience avec des élèves, en élevant la question ou le thème central au niveau de la formation. Ainsi, l'exposé d'une situation d'enseignement en classe inversée ou l'utilisation des téléphones portables en EPS par les élèves pour se filmer peut conduire le futur formateur à se questionner sur son utilisation potentielle en formation initiale ou continue.

Autre possibilité d'expérience qui peut être relatée dans le rapport et qui peut faire l'objet du mémoire de la seconde année, quand l'institution n'a rien mis en place pour les collègues qui souhaitent préparer le CAFFA : l'accompagnement d'un collègue chevronné ou en difficulté au sein de son établissement. Cette proposition est une solution de remplacement, une sorte de « roue de secours » qui peut s'avérer extrêmement intéressante, de l'avis des quelques collègues qui l'ont expérimentée. Cette expérience d'accompagnement d'un collègue volontaire – pas forcément de la même discipline que le candidat au CAFFA – est assez facile à réaliser au sein de son établissement si le candidat ne bénéficie pas de stagiaire en master 1 ou en master 2. Relater en deux pages cette expérience professionnelle, toujours très riche, peut constituer une bonne base d'entrée dans la formation individualisée des collègues par l'accompagnement.

Quel que soit le thème choisi (par exemple : la *différenciation pédagogique*, l'*utilisation des TIC*, le *carnet de bord...*), cette expérience significative doit mettre en avant des compétences de conception, de réalisation, de communication et d'analyse de sa pratique, qui seront évaluées à la lecture du rapport et à sa présentation lors de l'entretien avec le jury. J'attire l'attention des candidats sur cette dernière compétence, évaluée dans toutes les épreuves du CAFFA. Un faible niveau de compétence dans l'analyse de sa pratique est rédhibitoire pour l'obtention de la certification.

UN EXEMPLE DE RAPPORT COMMENTÉ

À titre d'exemple, pour aider les candidats dans la rédaction de leur rapport, je ferai référence à une collègue qui intervient aujourd'hui en ESPÉ en tant que vacataire, après avoir été reçue au CAFFA.

Parcours professionnel : ses différents postes, d'abord comme vacataire (juin 2000), puis comme contractuelle, stagiaire (2003), puis professeure certifiée (en 2004) et professeure avec des vacances ESPÉ (depuis 2014).

Parcours de formation : on perçoit très bien d'abord les formations reçues à partir de 2008, puis celles données, dès 2015, avec des indications portant sur les thèmes, le volume horaire et le public accueilli en formation.

Les expériences professionnelles

Le lien fort avec le premier degré montre une ouverture vers les collègues professeurs des écoles ainsi qu'une envie de travailler en équipe, compétences particulièrement appréciées chez les futurs formateurs.

Je contribue à différents projets pour m'intégrer dans la vie de l'établissement : je participe notamment à la liaison école/collège et échange avec des collègues du premier degré. Nous élaborons des cahiers de vacances, préparons l'intégration des futurs élèves de 6^e par des journées de visites et défis au collège, réalisons une progression de cycle 3 et dernièrement, nous travaillons sur une charte du travail personnel. Nous avons aussi eu l'occasion d'échanger sur nos pratiques de classe par une observation mutuelle. Tout cela dans le but d'assurer une continuité sur le cycle.

La description succincte d'expériences de recherche est un élément très positif dans le rapport de cette collègue. Il en va de même concernant l'intégration de quelques références théoriques bien maîtrisées.

À la demande des inspecteurs de... et à la suite de l'intégration dans un programme de recherche sur l'évaluation, je filme mes séances. Cela conduit à me questionner et à affiner mes gestes professionnels, par exemple en intégrant le « tissage » (Bucheton, Soulé, 2009) afin de faire des liens, donner du sens, ou encore en développant ma posture d'accompagnement (Paul, 2004). Ma fonction de professeure et celle de formatrice sont indissociables.

Autre élément très valorisant dans un rapport, c'est le travail d'accompagnement d'étudiants ou de stagiaires, tout comme l'animation de formations.

En outre, j'accueille des stagiaires depuis trois ans, je les accompagne et les évalue. Je prends en charge de nouveaux personnels, contractuels et je les forme à la préparation à l'oral du CAPES interne. J'assure également le suivi et la formation initiale d'étudiants de master 1. Lors de ces cours, je réinvestis le travail en îlots et la différenciation avec des personnes ayant des parcours divers. En visite dans les classes, en binôme ou non avec un PEMF, j'accompagne le collègue et je le conseille avec bienveillance.

Face à ces derniers éléments du rapport, en tant que jury, je questionnerais cette collègue pour préciser ce qu'elle met derrière les mots et pour tenter d'identifier les gestes professionnels et les compétences qu'elle a déjà développées :

- l'accueil des stagiaires : Comment les accueillez-vous ?
- l'évaluation : Quels outils d'évaluation mobilisez-vous pour évaluer les stagiaires ?
- différenciation : Comment vous y prenez-vous pour différencier dans vos formations ?
- bienveillance : Quand vous conseillez avec bienveillance, vous faites comment ?

L'expérience significative

Relater en deux pages une expérience marquante, c'est faire un choix probant pour mettre en évidence une ou plusieurs compétences de formateur ou bien montrer un lien très fort entre un questionnement sur l'enseignement et ses effets possibles en formation.

La candidate a choisi de détailler le dernier stage qu'elle a animé, en mettant en avant le travail en équipe et la conception de la formation.

J'ai choisi de présenter le dernier stage que j'ai animé sur les pratiques d'évaluation. Le public était désigné et comptait environ douze stagiaires sur chacune des deux formations animées. Cela fait deux ans que nous, formateurs, sommes amenés par l'inspection, dans la continuité de la réforme, à former autour des nouvelles pratiques d'évaluation.

La conception a été réalisée par le groupe de formateurs. Nous avons prévu un travail sur des productions d'élèves et l'élaboration d'une grille d'indicateurs par rapport à des situations proposées.

Le fait d'examiner des copies d'élèves permet aux stagiaires d'entrer dans la formation. En équipe, nous avons, en tout début d'année, conçu une trame pour cette journée.

Elle décrit les actions avec précision, tout en montrant comment elle s'appuie sur ses propres pratiques de classe.

Lors de ce travail, comme en classe dans les îlots, j'ai pu observer les échanges, et ainsi réguler les interventions et faire mutualiser les observations. Nous avons abordé les différents types d'évaluation, et notamment l'évaluation différenciée, à partir d'une illustration humoristique extraite d'un article des Cahiers pédagogiques. Une réflexion s'est ensuivie au sujet du besoin de différencier la correction, les annotations et les appréciations. En proposant des exemples de pratiques au sein de ma classe, sans pour autant les présenter comme des modèles, j'ai pu faire le lien avec quelques pratiques des stagiaires, tout en élargissant leurs horizons.

Après cette description, elle entre dans le travail d'analyse en proposant des hypothèses explicatives et des remédiations, pour finir par la présentation d'une piste d'action pour son futur mémoire professionnel.

Les stagiaires ont montré un bon investissement et ont créé des outils directement utilisables en classe. Pour quelques-uns, les échanges se sont poursuivis après la formation, peut-être parce qu'ils ne pouvaient pas parler devant tout le groupe. Si je devais refaire ce type de formation, j'essayerais de les faire davantage parler en les mettant en îlots.

L'accompagnement des stagiaires après la formation est d'ailleurs une direction que j'aimerais explorer, l'année prochaine, dans le cadre du CAFFA, peut-être en imaginant une formation hybride (référence aux travaux de l'IFÉ : « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves »).

Au regard de ce qui est écrit dans ce dernier paragraphe, je pourrais la questionner sur plusieurs points : À partir de quels indicateurs évaluez-vous l'investissement des stagiaires en formation ? Quelles autres explications pourriez-vous avancer au fait que certains ne parlent pas ? Comment pourriez-vous faire pour les amener à parler davantage sans

les mettre en îlots? Qu'est-ce que vous entendez par formation hybride?

Lors de la session de 2017, le jury a relevé les difficultés suivantes dans le rapport présenté par les candidats :

- **le rapport n'est pas conforme au cahier des charges;**
- **le rapport se réduit fréquemment à une description des expériences vécues plutôt qu'à une mise en perspective d'une action de formateur en devenir.**

La rédaction du rapport d'activité ne doit pas être prise à la légère, car chaque mot peut faire l'objet d'un questionnement de la part du jury. Lors de la lecture des rapports, le jury utilise, en arrière-plan, le référentiel du formateur – avec ses quatre domaines de compétence (voir le chapitre p. 39) – pour se faire une idée des capacités du candidat à devenir formateur. C'est cette première impression que l'exposé et l'entretien vont ou non confirmer.

L'EXPOSÉ

Pour l'exposé, d'une durée de quinze minutes, avec ou sans diaporama, il est important de prendre conscience que le jury a peut-être lu votre rapport il y a quelques jours mais qu'« il n'a pas envie d'entendre un simple récit de carrière, reprenant ce qu'il a déjà lu » (Perrin-Van Hille, 2015). Durant ce laps de temps, il va donc falloir essayer de convaincre le jury que vous possédez déjà les compétences requises pour l'emploi de formateur académique auquel vous postulez.

Pour cela, il est bon de lui rappeler d'emblée quelques éléments saillants, en donnant certaines dates qui vont lui servir de repères pour votre carrière.

- En reprenant le rapport de la collègue, je préciserais :**
- **début d'entrée dans le métier d'enseignant vacataire : 2000;**
 - **professeure certifiée en 2004;**
 - **vacations en ESPÉ depuis 2014.**

Ces premières précisions peuvent déboucher ensuite sur une présentation des domaines de compétences du formateur académique, en les mettant en lien avec vos expériences de formation et/ou d'accompagnement, tout en essayant de « tendre des perches » au jury.

Accompagnement de stagiaires depuis 2014 (quatre stagiaires M2A):

- **accueil dans l'établissement;**
- **aide au développement de leurs compétences professionnelles (conception de séquences et leçons, conduite de classe, analyse de pratique);**
- **observation des classes et conduite d'entretiens;**
- **évaluation des stagiaires.**

À partir des éléments présentés plus haut, le jury pourra revenir sur l'accueil des stagiaires mais surtout sur les trois compétences professionnelles évoquées qui ne font pas référence au référentiel enseignant de 2013. Si ce sont pour vous les trois compétences clés du métier pour un débutant, il faudra alors argumenter qu'il s'agit là d'une priorité, mais que d'autres compétences vont progressivement se développer, et les énoncer.

La conclusion de l'exposé sera le moment de réaffirmer vos centres d'intérêt et de détailler ce que vous trouvez de particulièrement intéressant dans la fonction de formateur académique.

On s'aperçoit vite que certains candidats n'ont pas répété leur exposé car ils dépassent le temps imparti ou bien ils s'arrêtent bien avant, à cause d'un débit trop rapide. N'oubliez pas que le jury évalue vos compétences en matière de communication et qu'il est bon de s'entraîner avant l'épreuve pour trouver le bon rythme, pour montrer son aisance à l'oral et la maîtrise du contenu de son exposé.

L'ENTRETIEN

Durant les trente minutes de l'entretien qui suivra, il s'agira, là encore, pour vous de convaincre le jury que vous êtes fait pour la fonction de formateur académique. Pour cela, il est nécessaire d'avoir anticipé quelques questions fondamentales sur le métier de formateur, sur son évolution et sur les fonctions que vous pouvez être à même de remplir en tant que formateur académique.

Pour comprendre le métier et son évolution avec les nouveaux publics d'enseignants, je conseille au lecteur quatre ouvrages dans lesquels il pourra picorer.

Le premier ouvrage, celui de Gérard Malglaive (*Enseigner à des adultes*), donne une bonne base, en précisant ce que sont la formation initiale et la

formation continue (chap. 1), puis le travail et son évolution (chap. 2) pour déboucher sur la notion de savoir (chap. 3). Il permet d'approcher les premières distinctions entre savoirs théoriques et procéduraux, savoirs pratiques et savoir-faire. Le deuxième ouvrage, rédigé par le collectif Altet, Paquay et Perrenoud (*Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*), propose des pistes intéressantes sur le monde de la formation, sur l'identité et les compétences des formateurs. Le chapitre 8, écrit par Patrice Pelpel, aborde avec beaucoup de pertinence la question de la formation des tuteurs en établissement, fonction que bon nombre de formateurs académiques seront amenés à remplir. Les deux autres ouvrages, plus récents, sont rédigés sous la direction de Luc Ria (*Former les enseignants du XXI^e siècle*). Le premier tome s'organise autour de deux thèmes particulièrement intéressants à connaître – l'établissement formateur et la vidéoformation – tandis que le second tome traite de la professionnalité des enseignants et des formateurs. La question de l'épanouissement au travail – thème d'actualité s'il en est! – le traverse et apporte un éclairage très singulier sur le métier. Enfin, le lecteur trouvera également de nombreuses pistes de réflexion sur la conception du métier d'enseignant, une autre plus étoffée sur le métier de formateur ainsi que des pistes pour la formation des formateurs (Saujat, Saussez, Sève, 2016).

Ces quelques lectures permettent de comprendre le métier de formateur, en abordant des thèmes récurrents en lien avec les compétences à développer : accompagner, interagir, faire réfléchir, partager des savoirs... Fort de ces références, le candidat peut aborder l'entretien et se préparer aux questions susceptibles de lui être posées dans l'entretien.

Exemples de questions fréquentes :

- C'est quoi pour vous être formateur ?
- Quelles différences faites-vous entre la posture d'enseignant et celle de formateur ?
- Est-ce que les enseignants du premier et du second degré ont pour vous les mêmes gestes professionnels ?
- Comment faites-vous vous concrètement pour « impulser » ?
- Quelles ont été vos dernières lectures en matière de pédagogie ?
- Que faites-vous face à un stagiaire réfractaire, par exemple lors d'un stage sur des nouveaux programmes ?

- Quels sont votre principale qualité et votre principal défaut en tant que formateur/formatrice ?
- N'avez-vous pas peur d'être modélisant(e) ?
- Comment avez-vous fait pour « entraîner » vos collègues dans la réforme du collège ?
- Un formateur doit-il avoir de l'autorité ?

Quand il est question de compétences, certaines questions comme celles portant sur les défauts et les qualités n'ont plus lieu d'être car elles font référence à un monde bipolaire partagé entre le bien et le mal, entre le positif et le négatif. Je préfère personnellement des questions plus ouvertes, voire très ouvertes comme la première, relative à la conception du métier de formateur. Se présenter au CAFFA sans avoir réfléchi à de possibles réponses sur le métier que l'on souhaite exercer serait faire preuve d'une grande naïveté.

La plus grande difficulté pour bon nombre de candidats consiste à se placer dans la posture du formateur. C'est ce que constatent les membres du jury, dans leur rapport de 2017 : « Les candidats se positionnent encore trop souvent en enseignants experts de leur discipline et sont en difficulté pour endosser la posture du formateur ». Il est donc bien attendu du candidat qu'il fasse l'effort de répondre aux questions en tant que formateur et plus en tant qu'enseignant.

Dès que l'admissibilité est prononcée, le candidat peut se lancer dans la préparation des deux épreuves d'admission. Au moment de son inscription à l'admission, le candidat au CAFFA peut choisir soit l'épreuve d'analyse de pratique, soit l'animation d'une action de formation. Nous détaillons ces deux épreuves pour permettre au futur formateur académique de faire un choix judicieux entre les deux options, quand il en a la possibilité. L'épreuve du mémoire est commune à tous les candidats.

L'ADMISSION

L'ANALYSE DE PRATIQUE

L'épreuve comprend la conduite d'un entretien de formation après observation d'une séance de pratique professionnelle dans le cadre du tutorat et un entretien entre le candidat et les deux examinateurs qualifiés.

Première phase: observation d'une séance de pratique professionnelle

À l'issue de l'observation, le candidat dispose de quinze minutes pour préparer son entretien de formation.

Cette première phase de l'épreuve vise à évaluer la capacité du candidat à :

- mener un dialogue professionnel constructif en prenant appui sur les points forts et les marges de progrès du stagiaire, de l'étudiant, du professeur débutant ou du CPE débutant;
- ordonner et hiérarchiser ses remarques;
- formuler des conseils pertinents et opérationnels au regard de la situation observée et s'assurer de leur compréhension;
- proposer des pistes de réflexion et des prolongements possibles.

Seconde phase: entretien avec les deux examinateurs qualifiés

L'entretien vise à évaluer la capacité du candidat à présenter une analyse distanciée de son entretien avec le stagiaire, l'étudiant, le professeur ou le CPE débutant, à justifier les choix opérés, à entendre et intégrer les remarques des examinateurs.

Durée: 60 min à 90 min + 30 min d'entretien.

(Extraits de la circulaire n° 2013-110 du 21 juillet 2015)

Ce que l'on peut retenir de la circulaire

Cette épreuve comprend donc trois temps. Le premier correspond au temps d'observation d'une séance de soixante à quatre-vingt-dix minutes. Le deuxième concerne le temps d'entretien-conseil du candidat

avec le stagiaire³ observé (trente minutes). Enfin le troisième recouvre l'entretien du candidat avec le jury (trente minutes). Il faut bien noter que le candidat dispose d'un laps de temps de quinze minutes après l'observation pour élaborer une stratégie d'entretien avec le stagiaire, à partir de ce qu'il a retenu de ses observations.

Dans cette épreuve, le candidat est principalement évalué sur sa compétence à conduire un entretien-conseil avec un étudiant ou un stagiaire. Cet entretien très court (de trente minutes) ne correspond pas au format traditionnel des entretiens de formation (voir p. 63); il s'agit donc ici d'une forme d'entretien « raccourci », qui doit présenter toutes les caractéristiques de l'entretien traditionnel. La particularité évoquée dans la circulaire de 2015 réside dans la centration « sur les points forts et les marges de progrès ». À l'heure de la bienveillance, ces mots ont leur importance. En effet, face à un stagiaire, un étudiant ou un collègue chevronné, il est désormais conseillé de parler d'abord des points forts pour mettre le stagiaire en confiance, pour le mettre en condition avant d'aborder les « marges de progrès » ou « axes de progression ». Parler des points faibles ou négatifs ne serait effectivement pas très encourageant; et échanger sur les points de progression est plus facilement « entendable », surtout un jour d'examen où stagiaire et candidat sont souvent stressés par la présence d'un formateur ÉSPÉ et d'un IA-IPR⁴.

La conduite de l'entretien doit être bienveillante et constructive, c'est-à-dire que seront évaluées à la fois la posture du formateur-accompagnateur et les techniques qu'il va utiliser pour arriver à formuler des conseils que le stagiaire devra comprendre.

Pour la deuxième phase, celle de l'entretien du candidat avec le jury, composé des deux examinateurs qualifiés, c'est principalement l'analyse de sa

3 On appellera « stagiaire » le collègue ou l'étudiant observé dans le cadre de cette épreuve.

4 Dans l'académie de Dijon, le binôme d'examineurs qualifiés est toujours composé d'un formateur ÉSPÉ et d'un IA-PR.

pratique par le candidat qui sera évaluée, même si les autres domaines de compétences seront convoqués dans l'évaluation

Ce qui est évalué au cours de l'entretien

Même si c'est surtout l'analyse (« analyser ») qui est évaluée, d'après la circulaire, il n'en demeure pas moins qu'« observer » et « évaluer » sont deux autres compétences cruciales, qui vont servir de base à la conception (« concevoir ») de l'entretien et à l'accompagnement du stagiaire (« accompagner l'individu »).

Pour évaluer ces différentes compétences, je propose ici quelques questions souvent posées par les examinateurs. Elles pourront être générales ou plus précises, selon les habitudes des jurys.

Observer : Qu'avez-vous observé durant la séance? Quels ont été, selon vous, les points forts et les marges de progression du stagiaire? Comment les hiérarchisez-vous? Quels sont ceux sur lesquels vous ne reviendrez pas et pourquoi? Vous observez les pratiques avec quels outils ou quelles références? Qu'est-ce que vous pensez de la posture du stagiaire? De ses interactions avec les élèves?

L'observation doit être absolument « armée » (Pelpel, 2003), outillée, voire référencée pour dépasser l'observation spontanée. Le candidat pourra éventuellement présenter ses outils aux examinateurs.

Jacques nous explique ses observations : « *Quand j'observe un étudiant, je regarde comment il organise la classe pour mettre tout le monde au travail et la manière dont il passe les consignes. Avec cela, c'est déjà pas mal.* »

Évaluer : Quel est le niveau de compétence du stagiaire? Sur quoi devrait-il évoluer? Comment évaluez-vous sa compétence à « tenir » la classe? Comment évaluez-vous ses compétences didactiques?

Les compétences et leur niveau de maîtrise sont à relier au référentiel des enseignants de 2013 pour bien distinguer ce qui est observable dans la séance. Pour ce qui concerne les compétences didactiques, le candidat pourra se référer aux travaux de Gérard Sensévy (voir le chapitre p. 84) avec quatre macro-compétences majeures : *définir, dévaluer, réguler et institutionnaliser*.

Concevoir, élaborer : Comment avez-vous conçu le déroulement de votre entretien au préalable? Quelle a été votre stratégie initiale? Qu'est-ce qui vous a obligé à changer de tactique? Comment comp- tiez-vous démarrer l'entretien? Sur quelles pistes vouliez-vous l'entraîner?

Il est ici question du cadre ou du scénario de l'entretien tel qu'il peut être prévu et remanié durant l'entretien face à certaines résistances du stagiaire.

C'est ce que nous explique Laurent : « *Quelle que soit la personne, j'ai un canevas déjà préconçu que j'adapte ensuite selon les individus. Je commence à leur demander leur ressenti avant de les convier à analyser leur pratique.* »

Accompagner : Comment pourriez-vous qualifier votre accompagnement durant cet entretien? Quels sont les indicateurs qui vous font dire que votre accompagnement a été plutôt positif ou au contraire difficile? Et si le stagiaire n'avait pas voulu jouer le jeu, qu'auriez-vous pu faire?

Il est important de revenir aux principes fondamentaux de l'accompagnement (voir le chapitre p. 49) pour répondre à de telles questions (« être avec », « aller vers » et « s'accorder », Paul, 2016). Les réponses peuvent se faire selon trois axes : la posture (comment j'ai été avec lui?), le cadre de l'entretien (scénario prévu et réalisé) et les techniques de questionnement pour ne pas agresser le stagiaire.

Laurent nous confie sa difficulté à questionner : « *Je m'entraîne aux techniques de questionnement, mais parfois, dans le feu de l'action, je me surprends encore à questionner en pourquoi... Je sais que ce n'est pas grave, mais avec des stagiaires stressés, j'ai vu que cela ne facilitait pas l'échange.* »

Il nous livre en outre les informations précises qui vont dans le sens de nos expériences. Il interprète la posture du stagiaire avec beaucoup de pertinence :

« *J'ai déjà vu des stagiaires qui croisaient les bras durant l'entretien. Là, je me dis que la relation est interrompue. Alors je change de thème et je propose un nouveau contrat de communication.* »

Une fois, j'ai vu un stagiaire qui reculait sa chaise, il était bloqué contre le mur. J'ai compris qu'il n'avait plus envie d'échanger car ça s'était mal passé avec ses élèves.»

Accompagner, c'est « être avec » et parfois accepter des surprises, comme le raconte Jacques qui ne s'attendait pas à cette demande de la part de l'étudiant observé :

« L'entretien avait bien démarré avec un temps d'analyse de l'étudiant, mais quand je lui ai demandé ce qu'il souhaitait qu'on travaille tous les deux, il est venu sur sa préparation. Je ne m'attendais pas à ça... J'ai été très surpris car c'est assez rare. J'ai joué le jeu. J'ai regardé avec lui sa préparation pour tenter de lui donner un conseil car c'est ce qu'il attendait de moi. Mais j'ai fait vite car je voulais lui parler de la gestion de sa classe. Je sentais que le temps était compté car trente minutes, ça passe très vite.»

Analyser : Pourriez-vous analyser votre entretien ? Comment vous y êtes-vous pris pour conduire cet entretien ? Quels problèmes, tensions, dilemmes avez-vous eu à gérer ? Comment expliquez-vous les réponses du stagiaire ? Qu'est-ce qui a pu le bloquer ou au contraire faciliter sa réflexion ? Quels conseils lui avez-vous formulés et comment ? Si vous deviez refaire cet entretien, comment vous y prendriez-vous ?

Sans reprendre tout ce qui a été écrit sur l'analyse de sa pratique (voir le chapitre p. 51), il convient de décrire rapidement à la fois l'activité du candidat et celle du stagiaire, à différents moments de l'entretien, pour proposer quelques hypothèses explicatives avant de terminer l'analyse par des remédiations (si c'était à refaire, je garderais..., je changerais...).

Compte tenu du temps relativement court de l'entretien de certification avec le jury, pour ne pas empiéter trop sur le temps dédié aux échanges, le candidat au CAFFA peut très bien concentrer son analyse sur un temps précis en l'annonçant à l'avance, à l'image des propos relevés chez Thierry, qui formule des hypothèses :

« Pour l'analyse de mon entretien, je vais approfondir seulement le troisième temps qui correspond

au moment où nous avons échangé sur les formes de groupement en EPS, car là, j'ai senti l'étudiant qui ne comprenait pas où je voulais en venir. Je le voyais à son visage, à ses yeux ouverts en grand... Je me suis dit : soit il ne comprend pas ma question, soit il n'a pas de réponse. Pour moi, il n'avait pas d'autre solution, alors je lui ai demandé de réfléchir à d'autres formes de groupement possibles.»

Voilà rapidement présentées quelques questions et quelques pistes de réponse, à travers des exemples et mes propres commentaires. Je souhaiterais compléter par quelques éléments plus structurés et plus approfondis pour aider le candidat dans la préparation de cette épreuve d'entretien.

Conseils pour l'observation et la conduite de l'entretien

Il est important de se présenter à l'épreuve avec des outils d'observation empiriques, personnels ou issus de recherches (Bourbao, Bucheton, Ria...). Fort de ces outils et références, le candidat pourra en privilégier certains, selon son expérience et ses connaissances. Bien évidemment, il faudra pouvoir justifier de son choix face à l'observation d'étudiants, de stagiaires ou de collègues plus confirmés.

Quelques exemples non exhaustifs d'objets d'observation :

- le verbal/non verbal;
- les gestes professionnels;
- les actions spécifiques (à tel moment...);
- le savoir enseigné;
- les interactions didactiques;
- la dévolution didactique;
- la nature des situations d'apprentissage;
- l'activité des élèves.

Il appartiendra au candidat de montrer comment il les utilise dans la phase d'observation et pour quelles finalités. En amont de cette phase d'observation, le candidat pourra demander ses préparations au stagiaire (projet de séquence et projets de séances). Ces traces permettent parfois de comprendre certaines difficultés observées.

En matière de stratégie, et pour éviter d'avoir à tout inventer le jour de l'épreuve, je reprendrai le scénario détaillé à propos de l'entretien-conseil (voir le chapitre p. 58).

Scénario possible d'entretien conseil en six phases :

- **contrat d'entretien (1 min),**
- **temps d'analyse de sa pratique par le stagiaire (4 min à 5 min),**
- **échanges sur une préoccupation principale du stagiaire (5 min),**
- **échanges sur un ou deux points ciblés par le candidat (un point fort et un axe de progression) (15 min),**
- **conclusion par le stagiaire (3 min),**
- **conclusion du candidat avec les remerciements (1 min).**

La phase de conclusion du stagiaire permet au candidat de vérifier ce que le stagiaire a retenu de l'entretien et ce qu'il a compris pour évoluer dans sa pratique.

S'il est questionné sur sa stratégie, le candidat doit annoncer la manière dont il a conçu l'entretien : « J'avais prévu de commencer par l'analyse de pratique pour savoir ce que le stagiaire pourrait me dire sur sa séance puis... » Au cours de l'entretien avec les examinateurs, il peut décrire et expliquer le décalage entre ce qu'il avait prévu et ce qu'il a réalisé. C'est un bon moyen pour entrer dans l'analyse et proposer une remédiation finale : « Si je devais le refaire, je garderais... et je changerais... »

Dans l'entretien avec les candidats, en tant qu'examineur, j'ai pour habitude de leur laisser, moi aussi, un temps pour analyser leur pratique d'entretien afin d'évaluer leur compétence à « analyser » sans que j'aie à intervenir. Puis, à l'image du scénario présenté plus haut, je laisse le candidat évoquer une de ses préoccupations, soit lors de la phase d'observation, soit lors de son entretien avec le stagiaire. Après, je donne la parole à mon collègue examinateur pour questionner le candidat sur plusieurs points afin d'évaluer les autres domaines de compétences mobilisés dans cette épreuve.

Le rapport du jury de 2017 précise d'autres points d'évaluation, dans les échanges avec le candidat :

Au cours de l'entretien du/de la candidat(e) avec le jury, les critères observés sont :

- **Analyse distanciée de l'entretien avec le stagiaire ;**
- **Justification des choix opérés ;**
- **Écoute, sens du dialogue et de la controverse professionnelle ;**
- **Reconstruction de l'entretien avec le stagiaire.**

J'attire l'attention des candidats sur la notion de « controverse professionnelle », particulièrement appréciée des jurys. Cela suppose que le candidat ne s'enferme pas dans son point de vue et qu'il fasse preuve d'un peu de « souplesse » si le jury prend une position opposée à la sienne.

L'ANIMATION D'UNE ACTION DE FORMATION

L'épreuve comprend :

- **L'animation d'une action de formation professionnelle auprès d'un groupe, sur un sujet convenu au préalable entre le candidat et l'inspecteur compétent, membre du jury, en concertation avec le chef d'établissement ;**

- **un entretien avec les deux examinateurs qualifiés. Première phase : animation d'une action de formation professionnelle, pédagogique ou éducative – disciplinaire, interdisciplinaire, intercycles, inter-degrés – à l'échelle d'un établissement, d'un district ou d'un bassin d'éducation et de formation.**

Seconde phase : entretien avec les examinateurs

L'entretien avec les examinateurs vise à évaluer la capacité du candidat à concevoir, organiser et animer une action ancrée dans une problématique professionnelle et, pour ce faire, à :

- **inscrire celle-ci dans le cadre des situations professionnelles et attendus institutionnels liés au contexte d'exercice ;**
- **proposer des outils, des démarches et des supports didactiques et pédagogiques de qualité et utiles ;**
- **mettre en œuvre les techniques d'animation propices à une réception efficace ;**
- **animer, réguler et recentrer les échanges en permettant la circulation de la parole de manière à faire avancer le traitement de la problématique travaillée ;**
- **proposer des prolongements possibles.**

Durée : 60 à 90 minutes + 30 minutes d'entretien.

(Extraits de la circulaire n° 2013-110 du 21 juillet 2015)

Ce que l'on peut retenir de la circulaire

Cette épreuve ne comprend que deux phases. La première consiste en un temps d'animation d'une formation de soixante à quatre-vingt-dix minutes, temps qui peut se situer à n'importe quel moment

de la formation⁵ et qu'il faudra gérer car l'entretien de trente minutes se fait immédiatement après. Ce temps d'entretien avec le candidat correspond à la deuxième phase. Contrairement à l'analyse de pratique, il n'y a pas un petit temps de quinze minutes après l'animation pour se préparer à l'entretien avec les examinateurs.

La formation résulte toujours d'une commande qui viendra soit du rectorat, soit de l'ÉSPÉ. Le candidat veillera à bien informer son inspecteur du contenu de la formation pour éviter toute surprise, de même qu'il définira avec lui le moment où les examinateurs seront présents pour bien intégrer ce temps dans la formation des stagiaires.

Concernant le type de formation qui servira de support à l'entretien, toute formation peut être utilisée, aussi bien en présentiel qu'à distance, avec des publics variés, qui peuvent être volontaires ou bien désignés par le chef d'établissement dans le cas d'une formation interne à l'établissement ou au bassin de formation. Ce dernier élément doit être pris en compte car, selon le public (désigné ou volontaire), la conception de l'ingénierie de formation mérite d'être bien réfléchie, tant dans son contenu que dans sa forme (son déroulement).

Dans cette épreuve, ce sont les compétences de conception et d'animation qui sont évaluées en priorité par le jury. On peut concevoir le déroulement de cet entretien de la même façon que celui de l'épreuve d'analyse de pratique, même si on pourra noter quelques petites différences liées à l'animation.

Ce qui est évalué au cours de l'entretien

Même si cela n'est pas annoncé dans le texte de la circulaire, l'analyse (« analyser ») de l'action de formation est bien évaluée au même titre que les autres domaines comme « concevoir » et « animer ». L'accompagnement du collectif est également pris en compte, comme d'autres compétences (« observer » et « évaluer ») qui vont être mobilisées par l'animateur durant sa formation.

Comme pour l'analyse de pratique, je propose quelques questions souvent posées par les examinateurs, en relation avec les compétences évaluées.

L'entretien peut commencer fort logiquement par un premier temps d'analyse de sa formation par le candidat.

Analyser : Pourriez-vous analyser la séquence de formation que nous avons pu observer? Comment vous y êtes-vous pris pour animer cette formation? Quelles difficultés avez-vous eu à gérer durant ce temps? Comment expliquez-vous l'activité de certains stagiaires qui ont semblé résistants à la formation? Qu'est-ce qui a facilité cette formation? Comment avez-vous fait évoluer la tâche proposée aux stagiaires? Si vous deviez refaire cette formation, comment vous y prendriez-vous?

Là encore, l'analyse de sa pratique ne peut pas faire l'impasse d'une description fine de l'activité de l'animateur ni de celle du stagiaire, aux différents temps de l'observation. Le candidat pourra également proposer quelques hypothèses explicatives quant à l'activité des stagiaires (« Si cela s'est bien passé, c'est peut-être parce... » ou, à l'inverse, « Si cela s'est mal passé, c'est peut-être parce... »). Il est attendu du candidat qu'il soit capable de formuler plusieurs hypothèses, en s'appuyant sur son activité et sur celle des stagiaires. Se cantonner à un seul registre (l'animateur ou les stagiaires), c'est renvoyer les causes des événements à des attributions causales internes (c'est la faute de l'animateur ou bien c'est grâce à lui) ou à des attributions causales externes (« c'est de la faute des stagiaires qui n'écoutaient pas... »). La fin de l'analyse pourra se focaliser sur des remédiations possibles (si c'était à refaire, je garderais..., je changerais...).

Ce temps d'analyse commence souvent par la satisfaction ou non du formateur : « Je suis content de l'investissement des collègues, ils ont bien travaillé, mais je n'ai pas pu faire tout ce que j'avais prévu. J'en avais certainement prévu de trop... » On retrouve ici un discours proche de celui des enseignants novices ou des stagiaires enseignants après une visite de classe.

Concevoir, élaborer : Comment avez-vous conçu votre formation? Quelle était la commande précise? Comment a été choisi le public? Comment avez-vous conçu le déroulement de votre formation sur la journée? Quels ont été les écarts entre ce que vous aviez prévu et ce qui s'est effectivement déroulé? Comment les expliquez-vous? Qu'aurait pu faire un formateur plus chevronné que vous? Comment comptez-vous poursuivre cette formation si on vous demandait de prolonger l'action?

⁵ Ce temps d'observation est intimement lié à la disponibilité des deux examinateurs. Dans tous les cas, le candidat est mis au courant du moment d'observation et d'entretien, qu'il devra intégrer dans sa formation.

Le jury peut venir questionner fortement ce domaine de la conception pour savoir comment s'y est pris le candidat. Il peut aussi l'interroger sur les écarts entre le *prévu* et le *réalisé* mais également entre le *prévu* et le *souhaitable* (ce qu'aurait pu faire un formateur chevronné) pour savoir si le candidat aurait eu l'idée de mettre en place un autre scénario de formation.

Il est important pour le candidat de resituer le temps de formation observé dans le cours de la journée pour donner du sens à ses intentions didactiques et les relier.

Pour concevoir sa formation, le candidat a tout loisir de prendre en amont des informations sur celle-ci auprès du public (représentations, prérequis, attentes...), comme pourrait le faire un autre formateur, par le biais d'un questionnaire ou d'une petite enquête, s'il peut avoir les adresses électroniques des collègues stagiaires.

Stéphane rapporte sa manière de fonctionner :
« Quand je reçois la commande, pas toujours très précise, je me demande toujours ce que les profs en connaissent déjà. Pour cela, j'interroge mes collègues au lycée, cela me donne déjà une idée. Après je choisis une entrée dans la formation tout en prévoyant une « réchappe » au cas où. »

Animer : Quelles compétences relationnelles avez-vous mobilisées durant cette action de formation ? Comment pourriez-vous caractériser votre animation ? Quels gestes professionnels avez-vous mis en œuvre pour conduire cette action ? Pourriez-vous nous décrire vos interactions avec le groupe ?

Sans revenir sur les gestes professionnels de Michel Bourbao que nous avons présentés (voir le chapitre p. 41) ou sur d'autres (Bucheton, Soulé, 2009), il est important de présenter quelques compétences qui vont favoriser la relation entre les personnes. Marc et Picard (2015) distinguent les *compétences de communication*, qui renvoient à l'utilisation des codes linguistiques, aux rituels de conversation et aux qualités argumentatives, tandis que les *compétences relationnelles* ont trait aux interactions avec l'autre et au développement d'une relation empathique. Ce sont donc les compétences sociales des candidats qui sont évaluées dans l'animation. Nous retenons principalement l'écoute (« écouter ») et la manière dont

le message est entendu (« entendre », qui signifie ici « faire sens »).

Comme pour l'épreuve d'analyse de pratique, le formateur est à l'écoute des remarques ou des commentaires des stagiaires, comme le rappelle Karine :

« Dans la formation, j'ai beaucoup parlé, parfois trop à cause du stress mais j'ai essayé aussi d'être à l'écoute des stagiaires ; je les ai questionnés souvent pour savoir ce qu'ils comprenaient mais j'ai aussi pris en compte des commentaires. J'ai arrêté pour leur demander s'ils avaient des questions. »

L'animation, c'est aussi une certaine énergie perceptible dans la voix, les déplacements, la présence du formateur, sa passion à vouloir transmettre. Pas facile de montrer ces qualités lors de l'épreuve quand on est un peu stressé

Observer : Qu'avez-vous observé durant la formation ? Quels ont été le ou les moments forts et le moment difficile pour vous ? Comment expliquez-vous l'attitude de certains stagiaires ? Vous avez observé l'attitude des stagiaires avec quels outils ? À quoi êtes-vous très attentifs durant la formation ? Quelle a été la nature des interactions entre les stagiaires ?

L'observation des stagiaires est une préoccupation importante de tout formateur qui pilote une action, même sur un temps court : Quelles informations prend-il sur son environnement ? Comment les traite-t-il ? Quelles décisions prend-il ensuite ? Autant de questions qui viennent interroger l'activité très fine du futur formateur, quelle que soit son expérience de la formation.

Évaluer : Comment évaluez-vous les acquisitions du groupe au terme de ce moment de formation ? Sur la base de quels indicateurs ? Quels sont les temps consacrés à l'évaluation durant cette formation ? Comment évaluez-vous l'avancée dans les apprentissages des stagiaires ? Qu'est-ce qui vous fait dire que les stagiaires ont compris vos propos ?

Même si c'est un geste professionnel inscrit dans le quotidien des enseignants, l'évaluation est toujours un acte difficile, qui repose très souvent sur une grande subjectivité parce qu'il y a toujours une

contrainte temporelle. L'enseignant est tirillé entre l'avancée du temps didactique pour arriver au bout de ses objectifs, au bout de la séquence, au bout du programme, et la nécessité de s'arrêter pour vérifier l'état d'intégration des apprentissages visés. Il en est de même pour le formateur, préoccupé de transmettre son contenu dans un temps parfois très court (une à deux journées, en formation continue, ou bien entre une heure et trois heures en formation initiale). Pour gagner du temps, le formateur sacrifie souvent le temps d'évaluation diagnostique et parfois le temps d'évaluation finale, au profit du temps d'enseignement.

Mais durant l'action de formation, l'évaluation est intégrée dans l'observation, comme l'explique Karine : *« J'observe quoi pour prendre quelle décision après ? C'est ma grande question quand j'interviens. J'évalue la compréhension ou l'incompréhension des stagiaires à travers leurs regards. Quand j'en vois trop qui décrochent, c'est le signal de l'arrêt. Je les questionne pour savoir s'ils suivent mon discours. »*

En formation continue, moi aussi, pour ne pas perdre de temps et pour avoir un retour (un *feedback*) sur mon intervention, je demande, à la fin, aux stagiaires d'inscrire cinq mots sur un bout de papier pour caractériser la formation. Pour répondre à cette demande, les stagiaires sont obligés de se remémorer toute la formation pour faire ressortir quelques caractéristiques qui me fournissent une impression globale et rapide de mon action de formation. Cela peut aller de « ennuyeux » à « instructif », de « distant » à « convivial », mais aussi d'autres mots, comme « doute, interrogation, peur... » ou encore « rassurant, écoute, partage... ». Cela ne dit effectivement rien sur les apprentissages en cours, mais cela me donne accès au ressenti des collègues, qui montre combien ils ont été touchés ou pas par le contenu et la forme de la formation.

Accompagner : Comment pourriez-vous qualifier votre accompagnement du collectif durant cette formation ? Quels sont les indicateurs qui vous font dire que votre accompagnement a été plutôt positif ou difficile ? Comment pourriez-vous faire pour mieux accompagner les stagiaires durant une formation ?

Comme pour l'analyse de pratique, aborder la question de l'accompagnement du collectif nécessite, pour

pouvoir répondre aux examinateurs, de s'appuyer sur les principes fondamentaux de l'accompagnement (« être avec », « aller vers » et « s'accorder », Paul, 2016).

Il est possible de concevoir cet accompagnement selon trois temps. Le premier, en amont de la formation ; ce qui suppose de prendre des informations pour connaître le public des stagiaires, pour « être avec » le groupe, en se basant sur ses attentes, ses représentations, ses connaissances antérieures... Le deuxième, pendant la formation, consiste à « être avec » le groupe, interagir avec lui et adapter la « vitesse didactique » au rythme de la compréhension des stagiaires. Le troisième, après la formation, c'est proposer un suivi, en présentiel ou à distance, pour assurer le « service après-vente ». Dans le meilleur des cas, il est conseillé d'organiser la formation en plusieurs journées espacées pour pouvoir évaluer les effets et répondre aux interrogations sur les concepts et sur les mises en œuvre dans la deuxième voire la troisième journée.

Accompagner, cela suppose de connaître l'autre pour « être avec » lui, mais cela se comprend aussi comme « aller vers », par la clarification du but, de l'objectif visé, de la direction à prendre (Paul, 2016). Dans le cas de l'animation de l'action de formation, cela peut se traduire par une définition avec les stagiaires, de manière collective, de l'objectif et/ou des moyens à mettre en œuvre durant la formation. Ce qui signifie, pour le formateur, prendre un temps pour partager les objectifs, pour les clarifier avec le groupe dans le but de donner du sens aux apprentissages visés par la formation. Même dans le cas d'une formation avec une commande institutionnelle forte, comme cela a pu se produire dans le cadre de la réforme des programmes, le formateur ne peut pas faire abstraction de ce temps de contextualisation (introduire le thème dans un contexte éducatif général) sous peine d'avoir un public en résistance. À la phase de contextualisation succède la phase de négociation, au moins sur l'objectif, pour partager la direction. La posture du formateur, souvent inconfortable, se situe donc entre un objectif (ou des objectifs) défini(s) au préalable et une discussion avec les collègues pour fixer le cap de l'action de formation. Enfin, selon l'avancée du temps didactique et les réactions du groupe, il peut y avoir une nouvelle redéfinition de l'objectif pour l'adapter plus précisément aux apprentissages du groupe.

Je souhaiterais terminer mes observations et conseils à propos de cette épreuve, en décrivant une formation remarquable que j'ai vécue en tant qu'examineur

avec mon collègue inspecteur. Tout est possible au CAFFA. Cette formation, animée par un professeur d'histoire (Arthur, professeur très expérimenté), s'intitulait « formation hors les murs de l'école ». Elle consistait à montrer aux collègues de plusieurs disciplines qu'il était possible de se déplacer hors du lycée pour découvrir avec les élèves des sites historiques à proximité de l'établissement. Avec mon collègue examinateur et les autres stagiaires, nous avons parcouru une dizaine de kilomètres à VTT, en nous arrêtant sur plusieurs sites. Là, le candidat questionnait les stagiaires, exposait quelques connaissances puis reprenait en main le groupe pour aller vers un autre site, tout en gérant le déplacement de manière très pertinente. De retour dans l'établissement, après une heure de VTT, il a fait un point avec les stagiaires sur le contenu de la formation mais aussi sur les questions de sécurité liées au déplacement à vélo.

Après l'une ou l'autre de ces deux épreuves où il est face à deux examinateurs durant l'entretien, le candidat va devoir soutenir son mémoire professionnel devant un jury composé cette fois de six personnes.

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Une fois la circulaire présentée et aussi ce qu'il est possible d'en retenir, j'identifierai quelques obstacles majeurs à franchir puis quelques difficultés liées à la rédaction avant de proposer un cadre opérationnel pour faciliter cette étape. J'ajouterai quelques conseils pour l'écriture avant de terminer par la présentation de la soutenance du mémoire.

Cette épreuve mobilise le jury auquel sont adjoints les deux examinateurs qualifiés, tant pour la lecture du mémoire que pour la soutenance.

Le mémoire professionnel, de vingt à trente pages hors annexes, est un travail personnel de réflexion portant sur une problématique professionnelle d'accompagnement ou de formation. Il consiste en une étude de situation, centrée sur une question professionnelle, articulant savoirs et expériences. Il implique un engagement personnel du candidat pour réfléchir à sa pratique et l'améliorer.

Destiné à renseigner le jury sur les capacités du candidat à observer, s'informer, analyser sa pratique pour la faire progresser et communiquer par écrit, le mémoire constitue également un élément essentiel de la formation du candidat et de son développement professionnel.

Il vise à évaluer sa capacité à :

- **établir une problématique fondée sur un questionnement professionnel en relation avec une situation d'accompagnement ou de formation ;**
- **formuler des objectifs spécifiques pour traiter un problème et élaborer des hypothèses opérationnelles ;**
- **mettre en œuvre une démarche d'expérimentation s'appuyant sur une méthodologie rigoureuse, outillée par la recherche (observation, questionnaire, outils d'analyse, indicateurs pertinents) ;**
- **proposer une stratégie d'action d'accompagnement ou de formation ;**
- **faire état par écrit de la réflexion conduite.**

(Extraits de la circulaire n° 2013-110 du 21 juillet 2015)

Le mémoire est un moyen, un « outil » au service du développement professionnel du futur formateur académique ; ce qui suppose que le candidat doit être capable de rendre compte par écrit de son activité professionnelle avec beaucoup de précision. De plus, il doit aussi montrer que cette activité de formation ou d'accompagnement s'appuie sur des savoirs aussi bien théoriques que d'expérience.

L'objet d'étude est bien une expérience de formation ou d'accompagnement ; ce qui signifie que les pratiques de classe ne font plus partie de ces objets d'étude, même si elles peuvent parfois être à l'origine de certains questionnements.

Il s'agit d'articuler au mieux deux types de savoirs : des *savoirs théoriques*, que l'on peut trouver dans les revues scientifiques ou dans de nombreux ouvrages à caractère scientifique, et des *savoirs d'expérience*, encore appelés savoirs d'action (Barbier, 1996).

La circulaire précise bien qu'il s'agit, pour le candidat, d'analyser sa pratique (« réfléchir à sa pratique ») et de l'améliorer, en précisant bien son activité de formation ou d'accompagnement. Pour évaluer au mieux cette compétence à analyser sa pratique – qui constitue un des deux objectifs principaux des mémoires professionnels – le lecteur doit avoir accès aux différentes informations (« observer, s'informer ») prises par le candidat durant son activité, et qu'il va devoir détailler, mettre en mots, c'est-à-dire conceptualiser. Mettre en mots la dimension implicite de son activité est une tâche difficile, d'autant plus qu'il s'agit de la communiquer à d'autres par écrit.

La deuxième partie de la circulaire vise à préciser une forme de structure attendue du mémoire qui se

rapproche fortement d'un mémoire de recherche :

- construire une problématique ;
- résoudre un problème professionnel ;
- proposer un projet d'action (« stratégie d'action ») en formation ou en accompagnement ;
- mettre en œuvre une « démarche d'expérimentation avec une méthodologie rigoureuse » ;
- relater la mise en œuvre d'une action professionnelle (« mettre en œuvre, animer »).

Les obstacles

Dans cette circulaire, au-delà de la finalité affichée du mémoire, qui doit permettre le développement professionnel, on perçoit très clairement les deux objectifs principaux visés par la production de ce document écrit : analyser sa pratique professionnelle et « se référer à des travaux existants » (Crinon, 2003). Ces deux objectifs majeurs constituent l'enjeu central de tout mémoire professionnel (Gonnin-Bolo, Benoît, 2004).

Toutefois, la lecture attentive de cette circulaire permet aussi de mettre en évidence des obstacles de différentes natures quant à la réalisation de ce mémoire essentiellement professionnel car centré sur l'activité du formateur.

Le premier obstacle tient à la nature même du sujet du mémoire, c'est-à-dire une pratique de formation ou d'accompagnement. Cela suppose donc, en effet, que le candidat puisse rendre compte d'une pratique de formateur (formation ou accompagnement), ce qui est souvent difficile, soit parce que cette pratique est assez éloignée des pratiques habituelles de l'enseignant qui souhaite passer la certification, soit parce que cette pratique est contemporaine de l'examen. Dans tous les cas, il appartient à l'institution de mettre en place les conditions pour que les personnes qui souhaitent se présenter à l'admissibilité et à l'admission puissent se trouver en position de formation ou d'accompagnement d'enseignants (voir l'article 5 de l'arrêté CAFFA, 2015).

Deuxième obstacle majeur : la référence au mémoire de recherche. Si l'adossement à la recherche est bien une volonté affichée dans toutes les prescriptions officielles (note de cadrage du mémoire ESPÉ, 21 octobre 2015), elle génère néanmoins des confusions qui pénalisent les étudiants et les candidats qui se préparent au CAFFA, dans le sens où elle induit une confusion entre mémoire de recherche et mémoire à caractère plus professionnel.

Ainsi François nous rapporte ses difficultés de compréhension : « *Quand j'ai lu le texte de la circulaire, je ne savais plus ce que je devais faire pour le CAFFA, alors que j'avais déjà rédigé un bon mémoire professionnel lorsque j'étais à l'IUFM. J'ai cherché des infos sur le net, et là, c'est devenu encore plus compliqué.* »

Cette confusion est entretenue par des mots comme : « hypothèses opérationnelles », « démarche d'expérimentation », « questionnaire », « outil d'analyse ». Le mémoire professionnel, s'il se rapproche du mémoire de recherche par une démarche qui doit être rigoureuse, ne comporte pas d'expérimentation scientifique supposée valider des hypothèses posées au préalable, qu'il conviendrait de vérifier ou d'infirmier. Ensuite, peut-on parler d'expérimentation à propos de collègues ou d'étudiants ? Enfin, tout laisse à penser qu'il faudrait absolument utiliser des questionnaires pour pouvoir présenter finalement les résultats de l'expérimentation sous forme de camemberts ou de diagrammes. Au risque de tomber dans la caricature d'un travail scientifique, nous préférons proposer des termes moins équivoques pour désigner ce qui est à faire dans ce mémoire. C'est pourquoi nous parlerons d'expérience professionnelle ou, plus simplement encore, d'action professionnelle et pas d'expérimentation.

Le dernier obstacle, concerne la compression du mémoire en vingt à trente pages. Pour les candidats au CAFFA qui n'ont pas forcément rédigé de document de ce type depuis quelques années, il peut sembler difficile d'arriver à réaliser ce « trente pages » au début, mais, bien souvent, à l'image de Florent, il faut finalement réduire le texte pour tenir le cahier des charges.

« *Quand je me suis lancé dans le mémoire, je me suis dit, cela ne va pas être facile de rédiger le trente-pages, surtout en cinq mois. Et puis, avec la recherche de documents et la rédaction précise de mon action de formation, j'ai largement dépassé les trente pages attendues. Il a fallu que je réduise mon texte, que je supprime des pages entières, à la fin. Cela a été très difficile.* »

Il existe donc plusieurs obstacles à franchir pour arriver à rédiger ce mémoire, essentiellement professionnel. La rédaction mérite d'être accompagnée par

des professionnels, comme tout écrit universitaire en master ou en thèse. Certaines académies, comme l'académie de Dijon, ont réussi à dégager des moyens financiers pour indemniser les formateurs volontaires pour accompagner l'écriture professionnelle. Il s'agit, la plupart du temps, de nouveaux formateurs académiques.

Difficultés rencontrées et conseils

Après avoir présenté les obstacles majeurs à la rédaction du mémoire, je souhaiterais m'arrêter sur plusieurs difficultés identifiées lors des premières sessions. Cela me permettra de suggérer quelques conseils aux collègues qui souhaitent se lancer dans l'écriture du mémoire pour le CAFFA.

La première difficulté concerne le choix du thème. Il n'est pas toujours facile, en effet : certains collègues mettent du temps, alors que d'autres le font rapidement. Je rappelle que le thème doit absolument concerner la formation, entendue dans son sens le plus large, ou l'accompagnement des collègues. J'inviterai les futurs formateurs académiques à choisir le thème qui les intéresse le plus, à condition de pouvoir le relier à une action de formation ou d'accompagnement.

Je cite quelques exemples de thèmes :

- **En quoi et comment l'analyse réflexive peut-elle contribuer à construire l'identité professionnelle de l'enseignant stagiaire ?**
- **Formations au et par le numérique. Comment les rendre plus efficaces ?**
- **Comment les pratiques de formation peuvent-elles faire émerger le désir d'apprendre chez les formés ?**
- **Comment lutter contre le décrochage scolaire en développant des alliances éducatives ?**

Deuxième difficulté : la recherche des références. Avec l'apparition d'Internet, on pourrait croire qu'il est très facile d'accéder à l'information scientifique, mais peu de collègues font la différence entre une revue scientifique et une revue professionnelle. Dans le premier cas, les articles publiés sont tous soumis à une double expertise en aveugle avant publication pour valider le contenu de l'article sur le plan scientifique. Ainsi, pratiquement tous les enseignants-chercheurs réalisent des expertises pour différentes revues spécialisées, en fonction de leur domaine de connaissances et de compétences. Il faut savoir que les articles envoyés par les rédacteurs (chercheurs novices ou confirmés) sont, soit publiés en

l'état (articles remarquables), soit publiés après des retouches, majeures ou mineures, en fonction des critiques des experts, soit déclarés non publiables parce qu'ils ne correspondent pas aux attendus scientifiques (concepts mal définis, méthodologie peu rigoureuse, interprétations erronées...).

Quelques revues reconnues en sciences de l'éducation⁶ : *Carrefours de l'éducation, Éducation permanente, Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, Éducation, santé, sociétés, Recherche & formation, Recherches en éducation, Revue française de pédagogie, Savoirs.*

Dans le cas d'une revue professionnelle, je dirai que tout enseignant peut publier un article s'il est accepté par le comité de lecture de la revue. Il existe des revues disciplinaires, comme la revue EPS (éducation physique et sportive), *Repères-IREM* (mathématiques) ou *L'École des lettres* (français), ou bien des revues thématiques, comme *Les Cahiers pédagogiques*. La revue *Diversité* se situe à l'interface, car elle publie à la fois des articles écrits par des scientifiques et d'autres, proposés par des praticiens.

Dans le cadre de la rédaction du mémoire pour le CAFFA, j'invite les collègues à lire des articles scientifiques, beaucoup plus courts que des ouvrages. Cela montre les compétences du futur formateur académique en matière de recherche et de tri d'informations sur Internet. Je lui conseille également de se référer à des articles ou des ouvrages récents, même si quelques auteurs classiques, comme Philippe Meirieu ou Philippe Perrenoud, ont toute leur place dans les débats actuels en matière d'éducation et de formation.

Enfin, pour faciliter le travail de recherche et de synthèse, il est très instructif de lire deux types de productions scientifiques : les *notes de synthèse* et les *recensions d'ouvrages* encore appelées notes critiques ou notes de lectures. Les notes de synthèse présentent une forme d'état de l'art, un ensemble des travaux recensés sur un thème donné. Par exemple, dans la revue *Savoirs* n° 40 publiée en 2016, le lecteur trouvera une note de synthèse rédigée par Alain Mouchet ayant pour titre : *Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation*. Cette note met en avant

⁶ Ne sont citées ici que quelques revues en langue française. Le lecteur trouvera une liste plus exhaustive sur le site du HCÉRES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), dans l'onglet Publications.

des concepts comme l'activité, l'expérience, le vécu, la réflexivité. Ces notes, même si elles sont parfois difficiles d'accès pour le non-chercheur, donnent à voir les travaux importants liés au thème énoncé. Dans un format plus court (une à deux pages), les recensions ou notes critiques présentent des ouvrages récents de manière très synthétique, parfois critique. Cela peut donner au formateur des informations précieuses quant aux idées principales développées par le ou les auteurs. Ainsi, dans la même revue (*Savoirs* n° 40), le lecteur trouvera une note de deux pages, rédigée par Véronique Leclercq à propos de l'ouvrage de Françoise F. Laot et de Rebecca Rogers intitulé : *Les sciences de l'éducation : émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*, édité aux Presses universitaires de Rennes (2015).

Troisième difficulté, peut-être la plus importante pour le rédacteur du mémoire : proposer des indicateurs pertinents. Ces indicateurs – à identifier à la fin du cadre conceptuel – vont servir à évaluer le travail du formateur ou de l'accompagnateur. Dans la mesure où l'action de formation ou d'accompagnement est évaluée en termes d'effet produit, ces indicateurs objectifs et/ou subjectifs serviront de critères d'évaluation pour dire si le formateur a réussi son accompagnement ou sa formation. Ces indicateurs sont toujours difficiles à identifier, car ils relèvent, pour la plupart, de savoirs d'expérience souvent tellement incorporés ou implicites que leur énoncé constitue un véritable pas en avant en matière de réflexivité. Par exemple, s'il est possible de mesurer l'engagement des formés à partir du nombre de questions posées au formateur (indicateur objectif quantifiable) ou de la réussite à un exercice (indicateur objectif), il est plus délicat d'énoncer les indicateurs de l'accompagnement. Dans ce dernier cas, le « être avec l'autre » (Paul, 2016) peut s'évaluer à travers la qualité de l'écoute, de l'attention aux propos de l'accompagné ou à la manière dont l'accompagnateur formule ses questions. On voit bien ici que les indicateurs sont essentiellement subjectifs mais qu'ils traduisent bien la posture. Ils sont donc précieux pour évaluer toute action de formation ou d'accompagnement. L'adossement théorique doit déboucher plus facilement sur l'identification de ces indicateurs, qu'ils soient objectifs et/ou subjectifs. Le travail du formateur est identique à celui de l'enseignant : il évalue sans cesse les effets de son action face à la classe ou face à des formés à partir d'indicateurs très fins, qui lui montrent que les élèves suivent le cours, ou bien qu'ils décrochent. Il en est de même pour le formateur

ou l'accompagnateur. Pouvoir les énoncer relève d'un professionnalisme certain.

Quatrième difficulté : analyser sa pratique. Cette compétence est évaluée à partir de plusieurs catégories d'indicateurs, comme nous avons déjà pu les décrire dans le chapitre page 51. Il existe donc des macro-indicateurs qui fonctionnent comme des critères macroscopiques. On retrouve ici les trois compétences majeures du savoir analyser : décrire, expliquer et remédier. Ainsi, pour la description, le formateur va se focaliser sur la description fine de sa propre activité (indicateur du formateur) puis sur la définition précise de l'activité des formés (indicateur portant sur les formés). De même, les mises en relation vont constituer un autre indicateur pour identifier des formes d'hypothèses explicatives : « Si le formateur s'approche des formés, alors ceux-ci se mettent davantage au travail », « Si le formateur prend en compte les questions des formés, ceux-ci auront l'impression d'avoir été entendus, voire reconnus par les autres professionnels présents ». La formulation d'hypothèses explicatives variées (issues de plusieurs champs scientifiques : didactique, psychologie, sociologie...) est un indicateur explicite tout à la fois des connaissances du formateur et de sa capacité à mobiliser plusieurs champs pour proposer des points de vue différents sur une même situation professionnelle. Enfin, l'énoncé, à la fin du mémoire, de quelques remédiations pour brosser quelques perspectives, est un autre indicateur du savoir analyser sa pratique de formateur. Le jury est très attentif à ces différents indicateurs qui lui font dire que le candidat au CAFFA a réussi peu, moyennement ou bien, à analyser sa pratique dans son mémoire. Cela lui permet de valider plus ou moins cette compétence attendue.

Dernière difficulté – et non des moindres ! – : rédiger une bibliographie, en respectant des normes de publication. Je rappelle que la bibliographie, précise et exhaustive, a pour but de permettre au jury et au lecteur de retrouver rapidement l'ouvrage ou les articles cités en référence. Quelles que soient les normes énoncées dans les cahiers des charges à respecter par les rédacteurs, il est important de montrer au jury que le candidat sait se conformer à des recommandations liées à l'écriture du mémoire, et qu'il a pu le faire. De même qu'un chercheur se plie, à chaque fois qu'il veut publier, aux normes de la revue choisie, un futur formateur académique doit pouvoir montrer qu'il réussit à le faire. Cela relève des attendus d'un mémoire, qu'il soit professionnel ou de recherche. Écrire un mémoire, c'est apprendre

à se conformer à des contraintes orthographiques, syntaxiques et bibliographiques. L'attendu bibliographique est très variable selon les membres des jurys. C'est pourquoi je conseille une grande rigueur, malgré l'aspect fastidieux, afin d'éviter des retours négatifs sur ce point.

Si les normes bibliographiques ne sont pas énoncées, je conseille le format utilisé dans bon nombre de publications en sciences de l'éducation :

– pour un livre :

Altet M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

– pour un article dans une revue :

Altet M. (2000). *L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? Recherche & formation*, n° 35, 25-41.

– pour un article dans un ouvrage :

Altet M. (1998) *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-40). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Les propos de Francis invitent le futur rédacteur à formuler les références de manière correcte dès le début des lectures et des prises de notes : « J'ai perdu un temps fou, à la fin, en essayant de remettre mon mémoire aux normes ; il a fallu refaire le sommaire, puis les titres avec des caractères spéciaux et des tailles de police. Mais le plus compliqué, ça a été la bibliographie avec les pages, les éditions... »

Vers un cadre « opérationnel »

Je propose maintenant au lecteur un cadre pour l'aider à rédiger son mémoire, qui respecte les attentes du cahier des charges national (en référence à la circulaire de 2015). Il va de soi que les différents titres de chapitre peuvent être modifiés selon les consignes locales. J'ai essayé d'utiliser un vocabulaire simple pour clarifier la compréhension des attentes et, par là, la rédaction du mémoire. Il s'appuie sur l'énoncé des obstacles et difficultés présentées précédemment. Pour aider le lecteur, je m'appuie sur un exemple de mémoire récent rédigé par une collègue dans le cadre de sa préparation au CAFFA. Le titre en est « Former un professeur stagiaire à l'observation ». Ce mémoire CAFFA est limité à trente pages, sans les annexes, pour respecter la circulaire. Il pourra être constitué de six parties organisées selon la description qui va suivre.

L'introduction permet d'entrer progressivement dans le thème, à partir de l'identification d'un problème professionnel relatif à une pratique de formation ou d'accompagnement du futur formateur académique. Elle part d'un constat, qui doit présenter le contexte et les actions du formateur et celles des stagiaires (ou des étudiants). Ce constat met ainsi en évidence un thème professionnel, avec comme première étape obligée la problématique. L'annonce du plan du mémoire conclut cette phase introductive.

Sur le thème de l'observation, elle entre dans le thème : « Depuis la rentrée, je vais l'observer et il vient m'observer de façon hebdomadaire. Ces séances d'observation sont toujours suivies d'un entretien. Si les entretiens qui suivent les cours dispensés par le professeur stagiaire (PS) sont toujours des temps riches d'échanges, les entretiens qui suivent mes cours me posent davantage de problèmes. » Après avoir plus largement détaillé ses actions et celles du stagiaire, elle dresse plusieurs constats s'appuyant sur des exemples d'accompagnement de stagiaires des années antérieures pour conclure : « Au vu de ces constats, se posait, voire s'imposait à moi la question de l'accompagnement à l'observation. J'ai donc choisi de travailler sur ce sujet afin de surmonter cette difficulté, mais également par conviction personnelle. En effet, je considère que l'observation de collègues a été et continue à être le levier qui a le plus enrichi et fait évoluer ma pratique d'enseignante, tant du point de vue didactique que pédagogique et relationnel ». On peut lire ici un engagement certain de la collègue que je pourrais analyser comme un élément fort de son « déjà-là conceptuel ».

Elle problématise ainsi son thème de mémoire : « Ce mémoire s'intéressera donc à la question de l'accompagnement à l'observation : Comment faire de ce temps d'observation un temps de formation qui contribuera au développement professionnel du professeur stagiaire (PS) ? Comment accompagner un PS à développer des compétences d'observateur comme leviers pour construire des gestes professionnels et développer sa réflexivité ? »

Le cadre conceptuel présente une ou plusieurs définitions des concepts centraux liés au thème avec une analyse de celui-ci au regard des travaux scientifiques ou professionnels existants (adossement théorique). Cette meilleure compréhension du thème doit permettre une relation théorie/pratique à partir

d'une revue des questions. La problématisation peut ainsi déboucher sur la conception d'une action (expérimentation, expérience professionnelle), autrement dit sur un projet d'intervention en matière d'accompagnement ou de formation, qui va s'appuyer sur ces données théoriques.

Définition des concepts clés en lien avec un questionnement professionnel

« J'ai orienté mes recherches et mes lectures autour de trois concepts : l'accompagnement, l'observation et l'analyse de pratique. Pour aborder ce travail, je me suis d'abord penchée sur les concepts d'accompagnement et de tutorat. Je me suis interrogée sur le sens du verbe « accompagner » et sur ce qui faisait de l'accompagnement une « notion floue » et difficile à définir (Paul, 2012, 2016). Mais qu'entend-on précisément par accompagnement ? » On notera dans cet extrait la présentation des trois concepts majeurs puis le début du questionnement qui va produire la recherche de définitions plus précises sur le concept d'accompagnement, avec un adossement théorique bien référencé.

Présentation de la problématique et de l'action (expérience professionnelle) prévue, des procédures et des outils qui vont être utilisés au cours de cette action.

« Le mémoire présenté cherchera à répondre à la problématique suivante : comment accompagner un PS à développer des compétences d'observateur ? Comment faire de ce moment un temps de formation qui participera à la construction de gestes professionnels et, plus largement, au développement de la réflexivité dans une perspective d'évolution de la pratique ? Pour répondre à cette problématique, il me faudra trouver des éléments de réponses à des questions diverses relevant de :

- la finalité (le pourquoi et le pour quoi) : à quelle demande répond-on (mise en tension entre les attentes institutionnelles et les besoins ou la motivation du PS) ? Quels sont les enjeux ? Quel(s) gain(s) pour le PS ?
- la nature des objets observés (le qui et le quoi) : Qu'est-ce qu'observer une classe ? Qu'est-ce que le PS va observer ? Quels sont les champs potentiels et les gestes professionnels à observer ? Que perçoit le PS en situation d'observation ? »

Identifier des critères et des indicateurs précis (mis en évidence dans la littérature ou pas) qui vont permettre d'évaluer le résultat de l'action (indicateurs objectifs et/ou subjectifs). Quelles traces (quelles données) vont être recueillies pour évaluer le résultat (les effets) à partir de quels indicateurs ? Je définirai les critères comme des indicateurs macroscopiques tandis que les indicateurs sont beaucoup plus fins.

« Pour apprécier l'efficacité de cette grille et mesurer l'évolution des compétences d'observateur du PS, j'ai retenu des indicateurs quantitatifs (le nombre d'objets observés) et qualitatifs (précision, nature des observations, gestes communicationnels). » La collègue présente ici les indicateurs qu'elle va prélever lors de ses entretiens avec le PS. De plus, elle va essayer de montrer l'évolution de ces objets au fil de son accompagnement.

Au regard de mon expérience de formateur avec des étudiants de master ou des collègues préparant le CAFFA, cette phase consistant à préciser les indicateurs est la plus difficile pour tous les candidats, car il s'agit de mettre en mots (de conceptualiser) une expérience professionnelle faite de perceptions très fines et souvent implicites, comme le rappellent Cifali et André (2007). Arriver à identifier ces indicateurs relève d'un professionnalisme qui traduit un savoir professionnel caractéristique.

Pour ce qui concerne la description de l'action (expérience professionnelle) ou des actions réalisées, il s'agit de présenter le contexte dans lequel va se situer l'action puis de décrire précisément l'action. Le jury pourra alors évaluer de manière très concrète la compétence du futur formateur à « DÉCRIRE »⁷ son action en précisant son activité et celle du formé.

⁷ Le verbe DÉCRIRE est écrit en majuscule pour montrer qu'il s'agit d'un indicateur du savoir analyser sa pratique (voir le chapitre p. 51).

Pepel (2003) conseille de se créer une grille non exhaustive. Toutefois, avant de cibler davantage sur les préoccupations du moment du PS, je souhaitais m'assurer que les « petits papiers » l'avaient conduit à entrapercevoir la multiplicité des gestes et des situations de classes qui pouvaient être observées. Nous nous retrouvions donc pour construire cette grille. Dans l'objectif de l'amener à se créer un outil intégré, maîtrisé et opérationnel, j'inscrivais l'entretien sous le signe du questionnement ouvert, avec une volonté de ne pas me montrer prescriptive et d'inscrire mon action sous le signe d'une relation coopérante et du faire ensemble (Paul, 2016).

Pour commencer, je lui demandai quels seraient les axes importants à observer et il proposa les éléments suivants :

- la gestion de classe : les rituels comme l'accueil, la gestion des bavardages, les déplacements de l'enseignant, les tours de parole des élèves et leur participation volontaire ou non à l'oral ;
- les contenus : le choix des supports, la pertinence de la démarche ;
- le ratio langue cible / langue française.

Au vu de ces premiers éléments, je constatai que son regard se portait principalement sur le professeur et l'interrogeai à ce sujet. Il confiait n'observer que le professeur car il pensait que c'était ce qu'il fallait faire ». Au-delà de l'adossement théorique très pertinent et bien intégré à la description de son action, on perçoit bien ici la précision de la description par cette formatrice de son activité et de celle du PS.

S'agissant de l'évaluation de l'action professionnelle, le futur formateur académique va, à partir de la confrontation de l'action avec les indicateurs présentés en amont, montrer au jury ses compétences d'analyse, en mettant en évidence des résultats de son action et en formulant des hypothèses explicatives (« Si cela s'est passé comme cela, c'est peut-être parce que... ») et des connaissances produites au regard de la littérature professionnelle (EXPLIQUER).

« Si j'analyse la première séance, je constate que les observations faites sont de nature descriptive et générale. Le PS est axé sur les interactions entre le professeur et les élèves ; toutefois il relève des éléments en lien avec la mise en activité des élèves. Je constate qu'il y a parfois un écart entre ce qu'il a observé et ce que j'ai moi-même observé. Par exemple, contrairement à ce qu'il note, il y a bien eu un accueil individuel et nominatif des élèves à la porte. Ou encore, la parole n'est pas répartie équitablement entre les élèves, car le professeur observé s'appuie principalement sur un groupe de quatre élèves moteurs. J'é mets l'hypothèse explicative que le PS n'a pas réellement observé ces gestes professionnels et a fait appel à sa mémoire pour compléter sa grille, ou bien que d'autres préoccupations ont absorbé son attention, à ces moments-là. Ou bien pourrait-ce être une question de subjectivité ? » Partant d'un constat précis, la collègue énonce successivement deux hypothèses explicatives puis une troisième sous forme de question.

Après cette évaluation de l'action vient la nécessaire phase des réajustements envisagés (REMÉDIER) qui termine l'analyse de pratique du formateur ou de l'accompagnateur.

« Si je devais à nouveau accompagner un professeur stagiaire, je commencerais à travailler sur l'observation dès le tout début d'année lorsque je lui demande de venir me voir. Cela me donnerait d'emblée des indications sur ses préoccupations. De plus, j'essayerais d'être un peu moins prescriptive dès le début car j'ai peut-être voulu aller un peu trop vite. » Même s'il s'agit à chaque fois de procéder au cas par cas, sont énoncées ici par la collègue deux remédiations possibles qui visent à faire évoluer sa pratique pour aller vers plus d'efficacité dans cet accompagnement.

Une évaluation de grande qualité s'appuie sur les indicateurs cités en amont, que ceux-ci soient objectifs ou très subjectifs, mais elle peut aussi revenir sur des références théoriques déjà mobilisées dans le cadre conceptuel pour en confirmer les résultats, ou bien les nuancer dans le contexte précis de l'action réalisée. Dans cette phase évaluative, le futur formateur académique peut aussi introduire de nouvelles références.

La conclusion devrait, selon moi, faire apparaître au moins deux axes. Le premier, très classique, dresse un bilan des effets de l'action (expérience ou expérimentation) – effets positifs ou négatifs, l'important étant de montrer que le bilan s'appuie sur des indicateurs précis. Le deuxième axe peut mettre en évidence les acquisitions liées au mémoire, en termes de connaissances et de compétences développées en tant que formateur, grâce au travail de formalisation et de théorisation d'une pratique.

Pour les références bibliographiques, il me semble important que le candidat montre au jury qu'il est capable de respecter les règles de présentation des références mobilisées conformément au cahier des charges, s'il existe. En l'absence de cahier des charges, le candidat pourra se référer à mes propositions énoncées précédemment.

Si des annexes sont nécessaires, elles peuvent regrouper un ou plusieurs documents dont le but est de montrer au jury des exemples de productions du stagiaire, ou bien la retranscription complète d'un entretien d'accompagnement, par exemple.

Après la présentation de ce cadre, qui constitue avant tout une aide à la rédaction du mémoire CAFFA, le lecteur aura encore certainement beaucoup de questions. C'est pourquoi je me risque à formuler encore quelques conseils.

Quelques conseils pour la rédaction

Au-delà de toutes les remarques et commentaires que j'ai pu mentionner dans cette partie concernant la rédaction du mémoire – partie la plus difficile pour tous les candidats –, je me permettrai de formuler quelques conseils supplémentaires, en guise de conclusion.

Pour arriver à rédiger un mémoire dans des conditions acceptables, pour soi et pour son entourage, il me semble important de se lancer dans cette phase d'écriture le plus tôt possible, dès la première année, en cernant d'abord le thème pour aller vers la recherche des adossements théoriques, en se focalisant sur un seul thème. Celui-ci peut correspondre à l'une de vos envies, à l'un de vos centres d'intérêt, à une préoccupation personnelle très forte en matière d'accompagnement et de formation d'adultes, dirigée de préférence vers la formation des enseignants, que celle-ci soit initiale ou continue.

À l'image du mémoire pris pour exemple, le candidat peut se centrer sur le thème général de l'accompagnement des professeurs stagiaires, tout en intégrant plusieurs objets (l'accompagnement, l'observation, et le savoir analyser sa pratique).

Dans la mesure où le rédacteur doit analyser sa pratique, je suggère fortement, pour ma part, l'écriture en « je » qui est une forme très personnelle et pas en « nous » ou « on ». Le lecteur appréciera de vous voir et de vous comprendre au travers de votre activité (vos perceptions, vos décisions, vos dilemmes, vos interrogations... et vos actions).

Enfin, dernier conseil : nul besoin de diagrammes circulaires ou d'histogrammes pour réussir un bon mémoire. Nombreux sont les candidats qui pensent qu'il faut absolument une enquête, des résultats quantifiés (souvent irrecevables d'un point de vue méthodologique) pour répondre aux attentes ambiguës de la circulaire concernant le mémoire. Celle-ci présente une liste d'actions possibles reposant sur divers moyens (observation, questionnaire, outils d'analyse, indicateurs pertinents), mais il ne s'agit que d'une liste et pas d'une obligation, même si les « indicateurs pertinents » relèvent, quant à eux, d'une nécessité. La représentation complètement erronée de la recherche scientifique, qui s'appuierait obligatoirement sur des camemberts ou des histogrammes, vient fonctionner comme un obstacle cognitif. Une petite enquête à l'aide d'un formulaire en ligne peut malgré tout servir de point de départ à la réflexion ou à l'action, mais elle n'en constitue pas le noyau central. Le mémoire porte sur une action (de formation et/ou d'accompagnement) réalisée par le candidat, qui servira de support à sa propre analyse. Il ne s'agit donc pas d'analyser les actions des autres, ce qui pourrait constituer un mémoire de recherche, mais bien les siennes (celles du candidat).

Les difficultés relevées dans le rapport de jury (2017)

Pour donner des repères supplémentaires aux candidats, je reprends en totalité les difficultés relevées dans le rapport du jury de l'académie de Dijon en 2017.

Les difficultés observées :

- les contenus développés ne sont pas approfondis ;
- la problématique est absente ou évoquée ;
- les dispositifs illustrés manquent de pertinence et restent éloignés du propos étudié ;

- les références théoriques sont plaquées et ne servent pas toujours à l'analyse de l'action de formation;
- l'analyse et les pistes de remédiation sont superficielles, voire absentes;
- les problématiques centrées sur la formation des étudiants relèvent plus des compétences de l'enseignant universitaire que de celle du formateur;
- il se réduit fréquemment à une description des expériences vécues plutôt qu'à une mise en perspective d'une action de formateurs en devenir.

Après la rédaction du mémoire, le candidat doit se préparer pour la soutenance de son mémoire, qui va mobiliser d'autres compétences, comme le précise le rapport du jury de 2017.

Le jury évalue le/la candidat.e, lors de la soutenance sur :

- la qualité de la communication;
- l'analyse distanciée du travail réalisé (points forts, points faibles);
- la capacité d'écoute, le sens du dialogue et de la controverse professionnelle;
- la mise en perspective, la projection dans le métier de formateur.

La soutenance du mémoire

La soutenance du mémoire est aussi une épreuve difficile à vivre pour les candidats, car bon nombre d'entre eux ont perdu l'habitude de se retrouver en situation d'examen. Elle dure quinze minutes et sert de point de départ à l'entretien, qui va durer trente minutes. Le candidat veillera à s'entraîner à réaliser l'exposé dans le temps imparti. Je conseille un maximum d'une dizaine de diapositives, si l'exposé s'appuie sur un diaporama – ce qui n'est pas obligatoire.

Compte tenu d'un temps plus ou moins important entre la lecture du mémoire par les membres du jury et le moment de l'exposé, il me semble pertinent de reprendre les grandes lignes du mémoire sur cinq à six diapositives (constat/objectifs, définitions principales, présentation de l'action et de ses effets) pour rappeler au jury le travail réalisé. Ensuite, deux ou trois diapositives sur des points que le candidat souhaite valoriser suite à son action, à partir de l'analyse de sa pratique. Cela peut être une compétence en voie de construction (exemple du questionnement dans les entretiens) ou bien une grande difficulté (par exemple l'écoute dans les entretiens ou l'accompagnement). Enfin, il est nécessaire de conclure sur une

diapositive permettant d'ouvrir le questionnement ou la réflexion sur le métier de formateur, car l'examen valide une certification de formateur académique et pas d'enseignant. Je souligne cette dimension car c'est effectivement un reproche fait à certains candidats de recentrer leurs propos sur le métier d'enseignant et plus sur celui de formateur qu'ils connaissent moins.

Afin de ne pas lire à haute voix l'intégralité du diaporama – ce qui est un travers dans lequel tombent de nombreux candidats –, la diapositive ne doit faire apparaître que les idées principales sous forme de titres, qui seront développés plus largement à l'oral sans un support visuel.

Autre point important: se méfier du vocabulaire spécifique à chaque discipline scolaire car les membres du jury ne partagent pas forcément ce vocabulaire. Le candidat peut, à tort, penser que le jury est familier de son discours alors que celui-ci ne concerne que le genre professionnel dirait Yves Clot (2008). Cette dimension du discours trop spécialisé est souvent reprochée aux collègues professeurs d'EPS qui passent le CAFFA.

Enfin, comme le mémoire est le prétexte à ouvrir la discussion plus largement sur le métier de formateur, je suggère aux candidats de s'appuyer sur le référentiel du formateur académique – et de bien le maîtriser – pour répondre aux questions et rester dans le contenu de l'épreuve. Le jury reproche parfois aux futurs formateurs cette méconnaissance du référentiel alors qu'il guide l'essentiel de leur activité.

Au terme de cette partie relative au mémoire du CAFFA, mémoire qui fait peur à de nombreux candidats («Vais-je savoir encore écrire? Qu'est ce que je vais raconter? Cela va-t-il être intéressant?»), car l'exercice d'écriture, contrairement à ce que l'on pourrait croire, n'est pas familier aux enseignants, quelle que soit leur discipline de référence (Crinon, 2003), j'aimerais rassurer les candidats. Pour cela, je leur dirai que tous les candidats que j'ai côtoyés sont ressortis grandis de cette expérience d'écriture. Ils ont intégré de nouvelles connaissances, ils sont passés d'une mise en forme d'une expérience professionnelle à une théorisation de leur pratique (pratique adossée à des références théoriques). Mais surtout, ils ont pris le temps de «se poser» pour écrire pour eux avant d'écrire pour le jury. Quel que soit le résultat de la certification, c'est ce pas en avant qui les a fait évoluer dans leur pratique.

Le mémoire doit porter sur la formation et/ou l'accompagnement.

Deux objectifs pour le mémoire :

- adosser sa pratique à des références théoriques,
- analyser sa pratique de formateur ou d'accompagnateur.

Le cadre conceptuel a pour but de définir les concepts centraux du mémoire et de proposer des indicateurs qui serviront à évaluer l'action du formateur ou de l'accompagnateur.

La problématique débouche sur une proposition d'action qui servira de support à l'analyse de la pratique du formateur-accompagnateur.

Après une description précise de l'action, ses effets sur l'accompagnement ou la formation (les résultats) seront évalués à partir des indicateurs retenus en amont. Cette évaluation sera complétée par une analyse proposant des hypothèses permettant d'expliquer les effets plus ou moins positifs de l'action. Des remédiations seront envisagées pour montrer les réajustements possibles de l'action.

La conclusion peut s'orienter vers deux bilans : le bilan de l'action réalisée et le bilan des acquisitions liées à la rédaction du mémoire.

Pour terminer cette partie visant à faciliter la préparation des épreuves de la certification CAFFA par des remarques et des conseils, les candidats doivent se renseigner précisément sur le déroulement des épreuves au plan local. En effet, le sens des épreuves ne changera pas mais certaines modalités peuvent varier d'une académie à une autre. J'invite donc le candidat à se référer aux derniers rapports du jury de son académie pour avoir le plus de précisions possible quant aux attentes spécifiques et au déroulement local des épreuves.

CONCLUSION

Dans cet ouvrage, j'ai souhaité apporter des réponses concrètes aux questions que se posent tous les collègues qui veulent se présenter au CAFFA, notamment à celle-ci : le CAFFA, pour quoi faire ? J'ai tenté d'y répondre, dans la première partie, en répertoriant diverses fonctions possibles. Au moment où une nouvelle réforme de la formation des enseignants a été annoncée par le ministre de l'Éducation nationale, ces possibilités pourraient bien se démultiplier. En effet, la certification atteste d'un certain niveau de compétence pour former les collègues, mais aussi pour accompagner tous les étudiants qui ont envie de se lancer dans le métier d'enseignant. L'institution pourrait avoir besoin de davantage de tuteurs formés pour accueillir et accompagner tous les futurs collègues en position de préprofessionnalisation. Le stage en alternance va prendre une part de plus en plus importante dans la formation au métier. De même, la place des formateurs académiques devrait être valorisée au sein de la formation. Qu'il soit tuteur en établissement, responsable de quelques étudiants en formation initiale, vacataire à l'INSPÉ, avec ou sans décharge, le formateur académique va se retrouver au carrefour des savoirs, entre pratique et théorie. Il pourra « naviguer » facilement d'un continent à l'autre pour répondre aux questions, pour aider, pour analyser, pour conseiller, pour accompagner, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. Ses compétences, relevant des quatre grands domaines que nous avons détaillés dans la deuxième partie, vont pouvoir être mobilisées au quotidien, adossées à de nouveaux savoirs théoriques, qui vont devenir des ressources pour l'action. Les notions et concepts que nous avons abordés, de même que les champs scientifiques que nous avons explorés, avec leurs méthodologies respectives, vont devenir la « boîte à outils » du formateur académique.

Intervenant dans de nombreux établissements scolaires, je me réjouis aujourd'hui de retrouver des formateurs académiques que j'ai formés et qui œuvrent au sein de leur établissement pour « faire avancer les choses. On essaie de se prendre en main », comme le dit si bien Julien. Et, en effet, on ne peut plus tout attendre de l'institution. Être acteur de sa formation ou de son développement professionnel, c'est aussi prendre le risque de se lancer dans des projets « parfois un peu fous », de faire de l'innovation pour soi et pour ses collègues. J'ai l'exemple d'un formateur qui a mis en place un groupe d'analyse de pratique professionnelle, au sein de son lycée. Il a commencé avec cinq collègues, il y a un an. Aujourd'hui, ils sont dix à se réunir durant deux heures, tous les mois. Il n'y croyait pas, mais il s'est lancé dans ce dispositif avec le soutien de l'équipe administrative. Le climat de travail a changé, les professeurs parlent de leurs difficultés mais aussi de leurs réussites. Il est heureux dans son établissement... Autre exemple : une action « Porte ouverte » dans un collège, empruntée à un autre formateur académique. Certains enseignants acceptent d'ouvrir leur porte à leurs collègues pour s'observer, échanger et trouver ensemble des solutions à des problèmes didactiques ou pédagogiques.

Je ne sais pas si ce genre d'actions avait été prévu lors de la création du CAFFA, mais force est de constater que le fait d'avoir passé la certification a donné à ces collègues devenus formateurs académiques une plus grande confiance en eux, confiance étayée par de nouveaux savoirs théoriques qui ont du sens, mais aussi par des savoirs d'expérience, par des savoirs pratiques identifiés, connus et reconnus. Cette reconnaissance des savoirs du terrain, c'est la reconnaissance de l'expérience professionnelle de chacun. Cette confiance augmentée, ou retrouvée pour certains, leur a permis de s'engager, d'oser essayer de nouvelles démarches ou de nouveaux dispositifs, au sein même de leur établissement, d'accepter de sortir d'une

culture uniquement disciplinaire pour accéder à une culture transdisciplinaire qui favorise les échanges et la mutualisation des réussites. Tous ces petits changements, toutes ces évolutions n'ont de sens que parce que les collègues ont le souci d'être plus efficaces pour faire réussir tous leurs élèves.

Comme je l'ai écrit en première partie, l'un des effets majeurs du CAFFA, c'est de transformer le rapport au savoir des collègues. Outre la reconnaissance de leurs savoirs pratiques, ce sont également de nouveaux savoirs théoriques qui deviennent utiles pour l'action, car leur connaissance permet de décrire finement l'activité du professionnel formé et de la comprendre pour pouvoir l'aider. Si le CAFFA est une première étape vers le développement personnel et professionnel, cette nouvelle « boîte à outils théoriques » ouvre aussi la porte vers la recherche. Certains, en effet, ont envie de prolonger le plaisir de savoir et de découvrir. Cette boîte à outils, c'est aussi la mienne que je livre au lecteur, car les éléments qui figurent dans cet ouvrage sont issus de trois sources. La première est constituée de références scientifiques, la seconde s'appuie sur ma pratique de professeur et formateur d'enseignants. Enfin, la troisième puise dans mes recherches et dans les dispositifs que j'anime, tant en recherche collaborative qu'en groupe d'analyse de pratique.

Dans la troisième partie, j'ai proposé au lecteur des pistes pour une formation aux épreuves d'admissibilité, premier pas dans le CAFFA. Puis, j'ai détaillé les épreuves d'admission, en insistant tout particulièrement sur la rédaction du mémoire professionnel, deuxième grand pas vers la certification. Quel que soit le résultat de celle-ci, je peux dire aux collègues que cette épreuve professionnelle, faite d'engagement et de prise de risques, transforme le candidat car elle lui permet de se voir, de se comprendre, et de voir le métier d'enseignant d'un autre point de vue. Elle lui permet de prendre de la hauteur, de se développer.

En écrivant cette conclusion, je mets au jour cette question fondamentale qui traverse finalement tout l'ouvrage et qui m'anime depuis le début de l'écriture : comment aider le futur formateur académique à apprendre et à se développer ? Je pourrais la transformer en une question encore plus générale : comment aider les autres à apprendre et à se développer ? Tel est le défi de l'apprentissage chez les adultes (Faulx, Danse, 2015). Dans cet ouvrage, j'ai tenté de vulgariser certains savoirs théoriques et certains champs scientifiques, c'est-à-dire de les rendre accessibles, car les savoirs scientifiques sont parfois difficiles à appréhender et à assimiler, aussi bien pour des formateurs chevronnés que pour de futurs formateurs académiques. Se livrer à l'exercice difficile de la vulgarisation, c'est répondre à la question posée par Jean-Claude Ruano-Borbalan (2015) : « *Comment au fond peut-on transmettre des savoirs professionnels complexes ?* » Mais c'est aussi prendre le risque de la critique, car la synthèse gomme forcément certaines nuances, surtout face à des concepts ou des notions très polysémiques. Transmettre par l'écriture, c'est aussi vivre cette tension très personnelle que vit chaque formateur ou accompagnateur entre donner des conseils pour aider et ne pas tomber dans la prescription. Même s'ils sont souvent adossés à des références théoriques solides, les savoirs d'expérience, formulés sous forme de conseils, ne sont que des propositions ou des « possibles » car « *personne ne détient la vérité* » (citation personnelle que j'énonce au début des formations que j'encadre).

Je terminerai cet ouvrage en formulant le souhait que ces savoirs et ces conseils puissent servir au développement professionnel de tous, qu'ils soient déjà formateurs académiques, ou futurs formateurs ou bien enseignants.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Albero B., Nagels M.

«La compétence formation, Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité», *Éducation & formation*, e-296, 2011, p. 13-30.

Alin C.

«Gestes professionnels et transmission de l'expérience», in D. Loizon, *Le conseil en formation*, Dijon, coll. DARPÉ («Documents, actes et rapports pour l'éducation»), SCÉRÉN, CRDP de Bourgogne, 2010, p. 15-38.

Altet M.

La formation professionnelle des enseignants, Paris, PUF, 1994.

Altet M.

«Styles d'enseignement, styles pédagogiques», in J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1997, p. 89-102.

Altet M.

«Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser», in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles, De Boeck université, 1998, p. 27-40.

Altet M.

L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & formation*, n° 35, 2000, p. 25-41.

Altet M., Paquay L., Perrenoud P.

Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? Bruxelles, De Boeck université, 2002.

Ardouin T.

Ingénierie de formation. Analyser, Concevoir, Réaliser, Évaluer, Paris, Dunod, 2003.

Astolfi J.-P.

Comment les élèves apprennent-ils ? *Sciences humaines*, n° 32, 1993, p. 26-29.

Astolfi J.-P., Develay M.

Didactique des sciences, Paris, coll. «Que sais-je ?», PUF, 1989.

Astolfi J.-P., Darot É., Ginsburger-Vogel Y., Toussaint J.

Mots-clés de la didactique des sciences, Paris-Bruxelles, De Boeck université, 1997.

Barrière A., Legrand G.

«Entretien de Patrick Baranger», *Recherche & formation*, n° 60, 2009, p. 13-24.

Barbier J.-M.

Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, PUF, 1996.

Barbier J.-M.

Enseignement supérieur et professionnalisation, conférence inaugurale au colloque de l'ENSIETA «Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur», 23 juin 2003, Brest.

Barbier J.-M.

Vocabulaire d'analyse des activités, Paris, PUF, 2011.

Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N.

Pour une clinique du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan, 1996; et notamment Beillerot J., «Désir, désir de savoir, désir d'apprendre», p. 51-74; Berdot P., Blanchard-Laville C., «Le rapport au savoir de l'enseignant(e) de mathématiques en situation didactique», p. 337-356.

Blanchard-Laville C.

Les enseignants entre plaisir et souffrance, Paris, PUF, 2001.

Bliez-Sullerot N.

«De quelle nature sont les savoirs produits par les démarches d'analyse réflexive des pratiques ?», *APPROCHE, cahiers de la recherche-innovation pédagogique*, n° 8, Analyse réflexive des pratiques, académie de Lille, IUFM Nord-Pas-de-Calais, 2002, p. 7-12.

Bois M.

«Former des formateurs : vue d'une MAFPEN», in A. Bouvier et J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette éducation, 1998, p. 175-187.

Bourbao M.

Comparaison des pratiques d'enseignement du premier degré, au Bénin et en France : modélisation selon une grille en huit processus, communication au 1^{er} colloque international de didactique comparée – Genève, les 15 et 16 janvier 2009.

Bourbao M.

La conduite de classe : Analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin ; modélisation pour la formation des

professeurs des écoles, thèse de doctorat de l'université de Provence, 2010.

Bourdonce R.

«Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs», *Recherche & formation*, n° 35, 2000, p. 117-132.

Bourgeois E.

«Apprentissage et transformation du sujet en formation», in J.-M. Barbier, Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J.-C., *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, 2009, p. 31-69.

Bourgeois E., Durand M.

Apprendre au travail, Paris, coll. «Apprendre», PUF, 2012.

Bouvier A., Obin J.-P.

La formation des enseignants sur le terrain, Paris, Hachette éducation, 1998.

Brousseau G.

Théorie des situations didactiques, Grenoble, coll. «Recherches en didactique des mathématiques», La Pensée sauvage, 1998.

Bru M.

«Profils de variété didactique et apprentissage de la langue écrite», *Dossiers de l'éducation*, n° 11-12, 1987, p. 66-89.

Bucheton D., Soulé Y.

«Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : le multi-agenda de préoccupations enchâssées», *Éducation & didactique*, vol. 3-n° 3, 2009, p. 29-48.

Buznic-Bourgeacq P., Terrisse A., Margnes E.

«La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique», *eJRIEPS* 20, 2010, p. 26-47.

Carnus M.-F.

«Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés», in C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, Paris, éd. Revue EPS, 2003, p. 193-224.

Carnus M.-F., Terrisse A.

Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question, Paris, éd. Revue EPS, 2013.

Chaliès S., Durand M.

«L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants», *Recherche & formation*, n° 35, 2000, p. 145-180.

Chaliès S., Cartaut S., Escalier G., Durand M.

«L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par vingt ans d'expérience», *Recherche & formation*, n° 61, 2009, p. 85-129.

Charlier E., Biémar S.

Accompagner un agir professionnel, Bruxelles, De Boeck, 2015.

Charlier É., Beckers J., Boucenna S., Biemar S., François N., Leroy C.

Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques, Bruxelles, De Boeck, 2013.

Charlot B.

Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 1997.

Charlot B., Bauthier E. et J-Y. Rocheix

Écoles et savoir dans les banlieues... et ailleurs, Paris, A. Colin, 1992.

Chevallard Y.

Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, actes du séminaire de didactique des mathématiques et de l'information, Grenoble, LSD Imag et Institut J. Fourier, 1989, p. 211-235.

Chevallard Y.

La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, avec un exemple d'analyse de la transposition didactique, Grenoble, La Pensée sauvage, 1991.

Cifali M., André A.

Écrire l'expérience: Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles, Paris, PUF, 2007.

Clanet J., Talbot L.

«Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques», *Phronesis*, vol. 1, n° 3, 2012, p. 4-18.

Clenet J.

«Introduction: l'ingénierie en formation, renouveler les questions de recherche», *TransFormations*, n° 5, 2011, p. 5-15.

Clot Y.

«Le problème des catachrèses en psychologie du travail: un cadre d'analyse», *Le travail humain*, vol. 60, 1997, p. 37-48.

Clot Y.

La fonction psychologique du travail, Paris, PUF, 4^e édition corrigée, 2004 (1^{re} éd. en 1999).

Clot Y.

Travail et pouvoir d'agir, Paris, PUF, 2008.

Clot Y., Faïta D.

«Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes», *Travailler*, n° 4, 2000, p. 7-42.

Crinon J.

Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation, Paris, L'Harmattan, 2003.

De Ketele J.-M., Chastrette M.,

Cros D., Mettelin P., Thomas J. *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck université, 3^e éd., 2007 (1^{re} éd. 1988).

De Ketele J.-M., Roegiers X.

Méthodologie du recueil d'informations, Paris-Bruxelles, De Boeck université, 3^e édition, 1996.

Delaby A.

Créer un cours en ligne, Paris, Eyrolles, 2^e édition, 2008.

Delassalle F., Martin J.-P.

Comprendre la formation des adultes. Mots-clés, textes et auteurs, Lyon, Chronique sociale, 2014.

De Peretti A.

Pertinences en éducation, Paris, ESF, 2001.

Develay M.

«Didactique et pédagogie», *Sciences humaines*, hors-série n° 12, 1996, p. 58-60.

Dubar C., Nasser C.

La formation professionnelle continue, Paris, La Découverte, 2015.

Dugal J-P., Amade-Escot C.

«Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques: Recherche coopérative», *Recherche & formation*, n° 46, 2004, p. 97-165.

Faulx D., Danse C.

Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes? Bruxelles, De Boeck supérieur, 2015; et notamment la préface de J.-C. Ruano-Borballan, p. 9-11.

Fernagu-Oudet S.

«Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle», *Recherche & formation*, n° 46, 2004, p. 117-135.

Freud S.

Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1923.

Freud S.

Abrégé de psychanalyse, Paris, PUF, 14^e édition, 2001 (1^{re} éd. 1950).

Fumat Y., Vincens C., Étienne R.

Analyser les situations éducatives, Paris, ESF, 2003.

Gal-Petitfaux N.

«À partir de leurs gestes professionnels: enjeux, éclairages conceptuels et illustrations», in M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux, *Analyse de pratiques: expérience et gestes professionnels*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, 2010, p. 11-26.

Gohier C., Alin C.

«Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle», *Recherche & formation*, Paris, L'Harmattan, 2000.

Goigoux R.

«Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants», *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 3, 2007, p. 47-70.

Gomez F.

«De l'analyse du travail à l'analyse des pratiques enseignantes», *Recherche & formation*, n° 47, 2004, p. 105-126.

Gonnin-Bolo A., Benoît J.-P.

Le mémoire professionnel en IUFM: Bilan de recherches et questions vives, Lyon, INRP, 2004.

Hourst B.

Former sans s'ennuyer: Concevoir des projets de formation et d'enseignement, Paris, Eyrolles, 2014.

Jobert G.

«Le formateur d'adultes: un agent de développement», *Nouvelle Revue de psychosociologie*, n° 15, 2013, p. 31-44.

Jones R.A.

Méthodes de recherche en sciences humaines, Paris, Bruxelles, De Boeck université, 2000.

Jonnaert P.

«Recherches collaboratives et socioconstructivisme» in P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse, *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage, 2002, p. 17-24.

Jorro A.

Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, Bruxelles, De Boeck, 2014.

Jorro A., De Ketele J.-M.

L'engagement professionnel en éducation et en formation, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2013.

Jourdan I.

«Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle: deux études de cas en formation initiale en EPS», *Aster*, n° 42, 2006, p. 57-78.

Lacan J.

«La méprise du sujet supposé savoir», *Silicet*, n° 1, in *Autres écrits*, Paris, Seuil, vol. VI, 1968.

Lallemant M.

Le travail sous tension, Auxerre, Sciences humaines éd., 2010.

Lantheaume F., Hélou C.

La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant, Paris, PUF, 2008.

Le Boterf G.

Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Eyrolles, 6^e édition, 2014 (1^{re} éd. 2001).

Lebrun M., Smidts D., Bricoult G.

Comment construire un dispositif de formation ? Bruxelles, De Boeck, 2011.

Lefeuve G.

«Compétence professionnelle», in A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles, De Boeck, 2014, p. 65-69.

Lefeuve G., Garcia A., Namolovan L.

«Les indicateurs du développement professionnel», *Questions vives*, vol. 5 n°11, 2009, p. 277-312.

Loizon D.

Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS, thèse de doctorat de 3^e cycle en Sciences de l'éducation, didactique des disciplines scientifiques et technologiques, université Paul-Sabatier, Toulouse, document non publié, 2004.

Loizon D.

«Le 'savoir analyser' sa pratique professionnelle des enseignants débutants», in R. Goigoux, L. Ria, M.-C. Toczek-Capelle, *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, 2009a, p. 303-322.

Loizon D.

«Éducation à la santé : quels savoirs enseignés en EPS à l'IUFM?», éd. *Revue EPS*, n° 141, 2009b, p. 27-29.

Loizon D.

Le conseil en formation : Regards pluriels, Dijon, SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne, 2010a.

Loizon D.

«Des règles pour faciliter la conduite de l'entretien», in D. Loizon (dir.), *Le conseil en formation : Regards pluriels*, Dijon, SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne, 2010b, p. 211-220.

Loquet M., Garnier A., Amade-Escot C.

«Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique», *Revue française de pédagogie*, n° 141, 2002, p. 99-109.

Malgaive G.

Enseigner à des adultes, Paris, PUF, 1989.

Marc E., Picard D.

Relations et communications interpersonnelles, Paris, Dunod, 2000.

Marcel J.-F., Olry P., Rother-Bautzer E., Sonntag M.

«Les pratiques comme objet d'analyse : Note de synthèse», *Revue française de pédagogie* n° 138, 2002, p. 135-170.

Margnes É.

L'intention didactique dans l'enseignement du judo, des choix culturels d'ordre éthique et technique : Étude de cas de situations didactiques – leurs mises en scène – pour des débutants dans la formation initiale en STAPS, thèse de doctorat en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, non publiée, université Paul-Sabatier, Toulouse, 2002.

Martineau S., Gauthier C.

«Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé», *Brock Education*, vol. 1, n° 1, 1999.

Mayen P.

«Apprendre des situations», *Éducation permanente*, n° 139, 1999, p. 65-86.

Meirieu P.

Lettre à un jeune professeur, Paris, ESF, 2005.

Montmollin G. de

L'intelligence de la tâche, Berne, Peter Lang, 1986.

Paul M.

L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris, L'Harmattan, 2004.

Paul M.

«L'accompagnement dans le champ professionnel : Note de synthèse», *Savoirs*, n° 20, 2009, p. 13-63.

Paul M.

La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques, Bruxelles, De Boeck, 2016.

Pastré P.

«La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives», *Éducation permanente*, n° 139, 1999, p. 13-35.

Pastré P.

«L'analyse du travail en didactique professionnelle», *Revue française de pédagogie*, n° 138, 2002, p. 9-18.

Pastré P., Mayen P., Vergnaud G.

«La didactique professionnelle : Note de synthèse», *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. 145-198.

Pelpel P.

Accueillir, accompagner, former des enseignants : Guide de réflexion et d'action, Lyon, Chronique sociale, 2003.

Perez-Roux T.

«Identité professionnelle des formateurs d'enseignants de lycée professionnel en IUFM : enjeux et dilemmes à l'heure des réformes», *Recherches en éducation*, n° 8, 2010, p. 38-49 (<http://recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>)

Perez-Roux T.

«Les formateurs IUFM face à la réforme de la Masterisation : remaniements identitaires et sens du travail», *Notes du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) n° 7*, 2012.

Perrenoud P.

La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan, 1994.

Perrenoud P.

«Autour des mots : Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant», *Recherche & formation*, n° 20, 1995, p. 107-124.

Perrenoud P.

Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF, 1996.

Perrenoud P.

Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF, 2001.

Perrenoud P., Altet M., Charlier E., Paquay L.

«Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses» in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Paris-Bruxelles, De Boeck université, 1998, p.239-253.

Perrin-Van Hille C.

RAEP : construire le dossier : préparer l'oral, dossiers de candidats, Paris, La Documentation française, 2015.

Piéron M.

Pédagogie des activités physiques et du sport, Paris, éd. Revue EPS, 1992.

Pourtois J.-P., Desmet H.

Épistémologie et instrumentation en sciences humaines, Liège, Mardaga, 1988.

Raynal F., Rieunier A.

Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive, Paris, ESF, 1997.

Rabardel P.

Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains, Paris, A. Colin, 1995.

Ria L.

Former les enseignants du XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéo formation, Bruxelles, De Boeck, 2015.

Ria L.

Former les enseignants du XXI^e siècle : 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs, Bruxelles, De Boeck, 2016.

Rodrigues-Martins M.

« Le regard de la psychanalyse », in D. Loizon (dir.), *Le conseil en formation : Regards pluriels*, Dijon, SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne, 2010, p. 121-133.

Rogers C.

Le développement de la personne, Paris, Dunod, 1967.

Rope F., Tanguy L.

Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise, Paris, L'Harmattan, 1994.

Saujat F.

« L'activité enseignante » in B. Maggi, *Interpréter l'agir : un défi théorique*, Paris, PUF, 2011, p. 241-257.

Saujat F., Saussez F., Sève C.

« Activité des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ? Éléments de synthèse », in L. Ria, *Former les enseignants du XXI^e siècle : 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Bruxelles, De Boeck, 2016, p. 235-242.

Sauvegrain J.-P., Terrisse A.

« Analyse de la décision d'élèves à l'épreuve du combat : une étude de cas dans un cycle de lutte en EPS », in C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (dir.), Paris, éd. Revue EPS, 2003, p. 339-366.

Schön D-A.

Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, éd. Logiques, 1994.

Schubauer-Léoni M.-L.

« Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée », *Carrefour de l'éducation*, n° 9, 2000, p. 65-93.

Sensévy G., Mercier A.

Agir ensemble : L'action conjointe du professeur et des élèves, Rennes, PUR, 2007 ; et notamment Sensévy G., « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », p. 13-49.

Talbot L., Bru M.

Des compétences pour enseigner : Entre objets sociaux et objets de recherche, Rennes, PUR, 2007.

Tanguy L.

« Les usages sociaux de la notion de compétence », *Sciences humaines, hors-série n° 12*, 1996, p. 62-65.

Tardif M., Lessard C.

Le travail enseignant au quotidien : Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels, Bruxelles, De Boeck université, 1999.

Tardif M., Borges C, Malo A.

Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous trente ans après Schön ? Bruxelles, De Boeck, 2012.

Tavignot P.

« La professionnalisation : un paradoxe ou un consensus au service de l'expérience professionnelle », in R. Wittorski (coord.) *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.173-194.

Terrisse A.

« La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique », *Carrefour de l'éducation n° 7*, 1999, p. 62-87.

Terrisse A.

Recherches en sports de combat et en arts martiaux : état des lieux (dir.), Paris, éd. Revue EPS, 2000.

Terrisse A.

Didactique des disciplines : Les références au savoir, Bruxelles, De Boeck université, 2001.

Terrisse A., Carnus M.-F.

Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ? Bruxelles, De Boeck, 2009.

Tochon F.V.

L'enseignante experte, l'enseignant expert, Paris, Nathan pédagogie, 1993.

Tourette-Turgis C.

Le counseling, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1996

Van der Maren J.-M.

Méthodes de recherche pour l'éducation, Paris-Bruxelles, De Boeck université, 1995.

Varela F., Thompson E., Rosch E.

« The Embodied Mind », *American Journal of Psychology*, n° 106, 1993, p. 6-121.

Vergnaud G.

« Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p. 275-292.

Vermersch P.

L'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 1994.

Vermersch P.

« Du faire au dire (l'entretien d'explicitation) », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 336, 1995.

Villeneuve L., Levasseur N.

« Le contrat d'apprentissage », in B. Raucent, C. Verzat, L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 187-221.

Vinatier I.

Pour une didactique professionnelle de l'enseignement, Rennes, PUR, 2009.

Vincent V., Carnus M.-F.

Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité, Bruxelles, De Boeck, 2015.

Wiel G.

« La démarche d'accompagnement », in G. Chappaz (dir.), *Accompagnement et Formation, université de Provence, CRDP de l'académie de Marseille*, 1998, p. 19-36.

Wittorsky R.

Formation, travail et professionnalisation, Paris, L'Harmattan, 2005.

BIBLIOGRAPHIE FORMATIVE

OUVRAGES GÉNÉRAUX

Altet M., Desjardins J., Étienne R., Paquay L., Perrenoud P.
Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances, Bruxelles, De Boeck, 2013.

Altet M., Paquay L., Perrenoud P.
Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ? Bruxelles, De Boeck université, 2002.

Bourgeois É., Chapelle G.
Apprendre et faire apprendre, Paris, PUF, 2006.

Bourgeois E., Durand M.
Apprendre au travail, Paris, PUF, 2012.

Charlier É., Roussel J.-F., Boucenna S.
Expérience des adultes et professionnalités des formateurs, Bruxelles, De Boeck, 2013.

Dupriez V., Chapelle G.
Enseigner, Paris, coll. « Apprendre », PUF, 2007.

Galand B., Bourgeois E. (dir.)
Se motiver à apprendre, Paris, PUF, 2006.

Loizon D.
Le conseil en formation : Regards pluriels, SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne, 2010.

Pelpel P.
Accueillir, accompagner, former des enseignants : Guide de réflexion et d'action, Lyon, Chronique sociale, 2003.

Paul M.
La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques, Bruxelles, De Boeck, 2016.

Vermersch P.
« Du faire au dire (l'entretien d'explicitation) », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 336, 1995.

OUVRAGES ET ARTICLES POUR APPROFONDIR

Barrière A., Saujat F., Lanthéaume F.
« Rendre visible le travail enseignant : Questions de méthodes », *Recherche & formation*, n° 57, 2008, p. 89-101.

Chaliès S., Durand M.
« L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche & formation*, n° 35, 2000, p. 145-180.

Clot Y., Faïta D.
« Genre et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, 2000, p. 7-42

Paul M.
« Autour du mot ACCOMPAGNEMENT », *Recherche & formation*, n° 62, 2009, p. 91-107.

Pastré P., Mayen P., Vergnaud G.
« La didactique professionnelle : Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 154, 2006, p. 145-198.

Perrenoud P.
La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan, 1994.

Ria L.
Former les enseignants du XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéo formation, Bruxelles, De Boeck, 2015.

Ria L.
Former les enseignants du XXI^e siècle : 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs, Bruxelles, De Boeck, 2016.

Vacher Y.
« Professionnalisation et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants », *Recherche & formation*, n° 79, 2015, p. 91-102.

Vial M., Caparros-Mencacci N.
L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative, Bruxelles, De Boeck université, 2007.

Vinatier I., Pastré P.
« Autour des mots "organiseurs de la pratique enseignante" », *Recherche & formation*, n° 56, 2007, p. 95-108.

POUR ENTRER DANS LA RECHERCHE

Bourbao M.
La conduite de classe : Analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin ; modélisation pour la formation des professeurs des écoles, thèse de doctorat de l'université de Provence, 2010.

Carnus M.-F., Terrisse A.
Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question, Paris, éd. Revue EPS, 2013.

Cifali M., André A.
Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles, Paris, PUF, 2007.

Pastré P.
La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement des adultes, Paris, PUF, 2011.

Paul M.
L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris, L'Harmattan, 2004.

Tardif M., Lessard C.
Le travail enseignant au quotidien : Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels, Bruxelles, De Boeck université, 1999.

Vermersch P.
L'entretien d'explicitation, Paris, ESF, 1994.

Vinatier I.
Pour une didactique professionnelle de l'enseignement, Rennes, PUR, 2009.

A N N E X E

EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION

EPS 1^{er} degré

Construction du référentiel de compétences en EPS par les CPC de Côte-d'Or (2004-2005)

Compétence : CONDUIRE LA CLASSE

ORGANISER L'ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

1. Une partie des élèves réalise la situation proposée.
2. Le professeur propose des situations de type « occupationnelles » (Quantité de travail limitée, formes de travail en groupe classe).
3. Le professeur aménage les situations pour les rendre motivantes et signifiantes (Quantité de travail importante mais uniforme, formes de travail en groupe classe, évaluation normative).
4. Le professeur propose des situations diversifiées, favorisant les progrès des élèves (travail qualitatif, formes de travail en ateliers, évaluation formatrice).
5. Le professeur articule les différentes situations d'apprentissage de manière à favoriser l'autogestion et l'autoévaluation des élèves (situations différenciées, formes de travail en autogestion, évaluation formative).

GÉRER LA SÉCURITÉ DES ÉLÈVES

1. Sécurité non vécue comme une contrainte nécessaire (« je n'y avais pas pensé »).
2. Sécurité passive (« on s'équipe, on se protège, on s'échauffe, on s'installe »).
3. Sécurité active (règles de fonctionnement, régulations de la sécurité par le professeur en cours d'enseignement).
4. Prise en charge de la sécurité par les élèves (auto-assurance, parade) permettant à l'élève d'aller vers la maîtrise et la gestion du risque.
5. Sécurité gérée sur le plan didactique avec des apprentissages pour limiter les risques.

GÉRER LA RELATION AVEC LES ÉLÈVES

1. Le professeur rencontre des difficultés pour donner les consignes.
2. Peu de relations avec les élèves. L'enseignant donne les consignes, ne se préoccupe pas des réponses (la classe est égale à un niveau).
3. Relation privilégiée avec les élèves qui réussissent. L'enseignant s'intéresse aux élèves qui savent faire.
4. Relations établies avec tous les élèves. L'enseignant prend en compte tous les niveaux et s'intéresse à toutes les réponses des élèves. Il utilise toutes les réponses.
5. Relations avec tous les élèves dans les groupes. L'enseignant a une vision différenciée de sa classe ; il valorise les réussites et favorise les interactions.

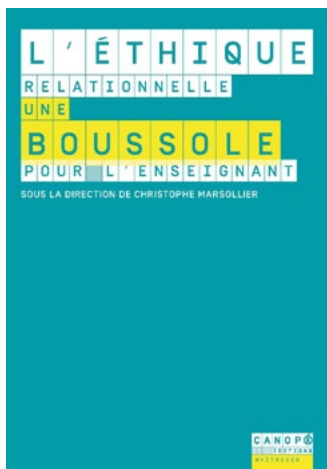
ÉVALUER LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES

1. Absence d'évaluation (peut-être liée à une absence de module) ou évaluation déléguée à une instance externe (USEP, IE, rencontre...).
2. Évaluation interne sommative aux termes du module (référéncée à un document externe ou construit par le professeur).
3. Évaluation diagnostique permettant la construction par le professeur d'un module d'apprentissage.
4. Co-évaluation et/ou auto-évaluation (existence d'outils permettant la prise en compte de plusieurs types d'évaluation).
5. Le professeur est capable de réaliser une analyse critique des outils d'évaluation qu'il utilise.

SUR LA MÊME THÉMATIQUE



52 méthodes pratiques pour enseigner
Rémy Danquin, Wolfgang Mattes
2015
Livres : Réf. 670B4242 – 39 €



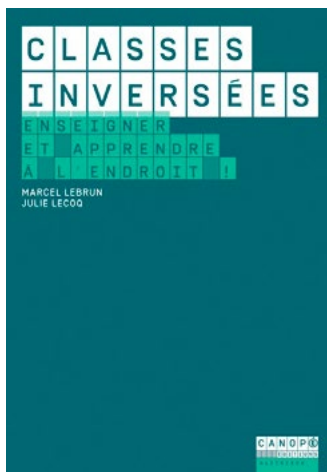
L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant
Christophe Marsollier
2016
PDF : Réf. 755A4503 – 16 €
ePub : Réf. 755A4503 – 16 €



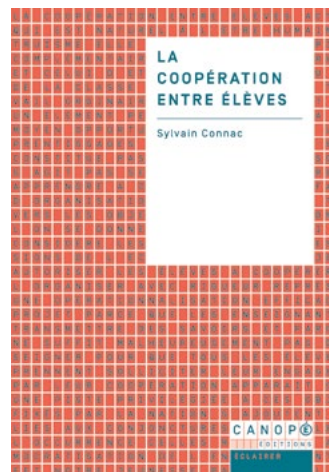
Enseigner : apports des sciences cognitives
Nicole Bouin
2018
PDF : Réf. W0008864 – 3,59 €
ePub 3 : Réf. W0008864 – 3,59 €



Enseigner : quelle éthique ?
Eirick Prairat
2015
PDF : Réf. 755A4492 – 3,49 €



Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit
Catherine Becchetti-Bizot, Julie Lecoq, Marcel Lebrun
2016
PDF : Réf. 860NU007 – 6,90 €
ePub : Réf. 860NU007 – 6,90 €



La coopération entre élèves
Sylvain Connac, Philippe Meirieu (préf.)
2018
Livres : Réf. W0015286 – 9,90 €
PDF : Réf. W0015286 – 3,59 €
ePub : Réf. W0015286 – 3,59 €

MAÎTRISER

Pour étayer
vos connaissances

Dans cet ouvrage, Denis Loizon met au jour les compétences nécessaires au formateur du second degré, montre comment les développer et donne une représentation réaliste du métier de formateur.

Formateur académique : un nouveau métier ? vient répondre à une forte demande d'information et de formation de la part des enseignants, notamment pour préparer le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA).

Son contenu concerne aussi les candidats au CAFIPEMF. Il intéresse au plus haut point les formateurs en activité et aussi les enseignants qui voudraient faire évoluer leur pratique.

L'auteur clarifie la question des débouchés, en répertoriant les fonctions envisageables. Il détaille les quatre domaines dont relèvent les compétences utiles au quotidien, se réfère à des publications qu'il illustre de témoignages. Les notions et concepts abordés, de même que les champs scientifiques explorés, avec leurs méthodologies respectives, vont devenir la « boîte à outils » du formateur académique.

Denis Loizon. Agrégé d'EPS, il a enseigné pendant vingt ans en collège et en lycée. Il est actuellement maître de conférences en STAPS et habilité à diriger les recherches.

Denis Loizon est formateur depuis 1993, à l'IUFM, puis à l'ÉSPÉ et à l'INSPÉ. Responsable du master « Accompagnement et analyse de pratique professionnelle », ses recherches portent notamment sur : l'accompagnement et le conseil pédagogique en formation d'enseignants ; sur la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants débutants et des formateurs. Il est formateur au CAFFA et jury des épreuves de certification depuis 2016.



MAÎTRISER

ISSN 2416-6448
ISBN 978-2-240-04461-7
Réf. W0002779
15,90 €

