RECHERCHE & FORMATION

Recherche et formation

51 | 2006
Analyse de pratiques

Formation de formateurs à l'analyse des pratiques

Trainers' training in practice analysis
Formación de formadores al análisis de las prácticas
Ausbildung von Ausbildern zur Analyse der Tätigkeiten

Nadine Faingold

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/495
DOI : 10.4000/rechercheformation.495
ISSN : 1968-3936

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 mai 2006
Pagination : 89-104
ISBN : 2-7342-1033-9
ISSN : 0988-1824

Référence électronique
Nadine Faingold, « Formation de formateurs à l'analyse des pratiques », *Recherche et formation* [En ligne], 51 | 2006, mis en ligne le 29 septembre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/495 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.495

© Tous droits réservés

FORMATION DE FORMATEURS À L'ANALYSE DES PRATIQUES[1]

Nadine FAINGOLD*

Résumé *Le paradigme du praticien réflexif souligne l'importance des temps d'analyse de pratiques dans la formation professionnelle. En France, dans un contexte où la formation en alternance des enseignants s'est accompagnée d'une injonction ministérielle à la généralisation des démarches réflexives, un certain nombre d'actions de formation de formateurs aux méthodologies d'analyse des pratiques ont été à l'origine d'une dynamique innovante. L'effet le plus remarquable de la mise en œuvre de ces dispositifs a été le changement de posture des formateurs passant du dire à l'écoute, de la transmission du savoir à un rôle d'aide à la prise de conscience et à la construction de l'identité professionnelle. Par ailleurs, l'expérience a montré l'importance de mener de front le travail d'analyse de pratiques en groupe et l'accompagnement individualisé des stagiaires.*

Introduction

Différents dispositifs d'analyse de pratiques existant dans le monde du travail (analyse de l'activité, vidéo-formation) et dans les instances de supervision des métiers de la relation d'aide (approche clinique et psychosociologique) ont été expérimentés sous des formes variées dans les IUFM depuis leur création, venant questionner la problématique articulation théorie-pratique et ses dérives applicationistes. Avec la double conjoncture de la diffusion du modèle de formation du praticien réflexif dans la sphère francophone de la formation des enseignants d'une part, et les circulaires de juillet 2001 sur l'accompagnement des nouveaux titulaires et d'avril 2002 sur les principes de l'alternance en deuxième année d'IUFM d'autre part, un processus de

* - Nadine Faingold, IUFM de Versailles ; Centre de recherche sur la formation, CNAM.

1 - Cet article reprend une communication faite au colloque « Formation et innovation », CAFOC-IUFM, Reims, octobre 2003.

changement d'une toute autre ampleur semble s'être mis en place. L'injonction officielle à généraliser les pratiques réflexives en formation initiale comme en formation continue a généré une demande sans précédent dans le champ de la formation de formateurs aux méthodologies d'analyse des pratiques. Un effort considérable en ce sens s'est opéré dans la plupart des instituts de formation.

Dans un premier temps, je rappellerai en quoi le paradigme du praticien réflexif rend compte de la pertinence des dispositifs d'analyse de pratiques dans une formation professionnelle. Ensuite je montrerai en quoi un contexte où une formation en alternance va de pair avec une injonction à la généralisation des démarches d'analyse réflexive des pratiques a pu induire des démarches innovantes en formation de formateurs.

LE MODÈLE DU PRATICIEN RÉFLEXIF

Action, réflexion dans l'action, réflexion sur l'action

D. Schön et C. Argyris « utilisent le terme réflexion dans l'action pour décrire le processus mental qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession » (St-Arnaud, 1992). Le praticien expert dispose d'une compétence à traiter l'information en cours d'action qui lui permet d'improviser une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières. En revanche, pour élaborer des réponses adaptées aux problèmes que lui pose la conduite de classe, le débutant doit, lui, pouvoir bénéficier d'espaces de distanciation qui lui permettent de réfléchir sa pratique et de s'approprier de nouveaux éléments de connaissance qui s'intégreront progressivement à son action pédagogique. Le propre d'une formation par l'action et par la réflexion sur l'action est de fournir au stagiaire des temps de « relecture de l'expérience » (Perrenoud, 2001) pour pouvoir analyser ce qui s'est passé et réguler « en différé », ce qu'il ne sait pas encore contrôler dans l'instant. La réflexion s'extériorise dans des dispositifs avant de pouvoir s'intégrer à l'action. Le postulat inhérent à la mise en place de temps d'analyse de pratiques en formation est que la mise au jour de ce qui est en jeu dans des moments repérés comme importants par le sujet lui-même contribue à la fois à l'appropriation de compétences professionnelles nouvelles et à la construction identitaire.

De la pratique à la pratique par le détour de l'analyse : des dispositifs de réflexivité

Qu'il s'agisse de travail en groupe restreint ou de tutorat individualisé, on peut définir un dispositif d'analyse de pratiques comme un espace de formation réunissant

les conditions pour qu'un sujet puisse opérer un retour réflexif sur sa pratique professionnelle, et comprendre ce qui se joue dans la complexité des situations difficiles et des moments de réussite. La mise en place de ces dispositifs rend possible un mouvement de décentration et des processus de prise de conscience qui permettent, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action pédagogique. S'il est trop tôt pour évaluer les effets de l'introduction généralisée de ces dispositifs sur les pratiques enseignantes, on peut, en revanche, d'ores et déjà préciser quelques-unes des conditions à réunir pour que les stagiaires s'engagent dans un travail d'analyse de leur propre fonctionnement en situation :

– une garantie de confidentialité ;
– un cloisonnement étanche entre les dispositifs de pratique réflexive et le système de validation ;
– un choix délibéré de travailler sur un moment spécifié de pratique du stagiaire concerné ;
– la conjonction d'un travail sur les compétences et sur la dynamique de construction de l'identité professionnelle.

Les variables qui interviennent dans la conception d'un dispositif d'analyse réflexive de pratiques sont les suivantes

• *Nombre de stagiaires concernés*
– entretien duel (un formateur, un stagiaire) : entretiens de formation, tutorat, aide à l'écriture d'un mémoire professionnel, accompagnement du parcours de formation, entretiens de suivi lors de visites sur le terrain… ;
– ateliers ou séminaires (6 à 15 stagiaires).
• *Variables spatio-temporelles*
– lieu (centre de formation ou terrain de stage) ;
– nombre de séances, espacement dans le temps ;
– durée des séances ou des entretiens.
• *Contrat de formation* : volontariat ou non.
• *Implication* : pour le formateur et/ou pour le groupe de pairs, avoir été ou non observateur de la séquence évoquée par le narrateur.
• *Formation initiale ou continue*
• *Outils médiateurs* : vidéo, magnétophone, traces de l'activité, parole rétrospective, écriture, et leur combinaison possible.
• *Méthodologie référée à un cadre théorique*. On trouvera en bibliographie des références à quelques approches développées en France en matière d'analyse de pratiques.

Il importe de souligner l'intérêt pour les stagiaires de pouvoir bénéficier d'approches différentes et complémentaires en matière de pratiques réflexives. Ainsi j'interviens dans une formation d'enseignants spécialisés coordonnée par Agnès Thabuy où nous avons eu la volonté délibérée de mettre en place une dynamique de réflexivité généralisée à travers différentes modalités d'analyse de pratiques : séminaire d'explicitation des pratiques, vidéo-formation, journal de bord, mémoire professionnel, visites de formation, enregistrement systématique au magnétophone de toutes les séquences pédagogiques. L'une des spécificités de cette formation est que les formateurs n'interviennent à aucun moment dans la validation, la formation étant sanctionnée par un examen comportant des épreuves théoriques et pratiques évaluées par un jury extérieur. La séparation claire entre formation et validation facilite grandement le contrat de communication c'est-à-dire la relation de confiance nécessaire à l'instauration d'une parole vraie aussi bien entre formateurs et formés qu'entre pairs, indispensable à une dynamique d'analyse réflexive des pratiques.

Ce choix de placer la réflexivité au centre du processus de formation pose la question du rôle et de la place du formateur dans les différents dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles. À partir de 2001-2002, l'injonction ministérielle à généraliser l'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants et au plan de l'accompagnement de l'entrée dans le métier va placer les instituts universitaires de formation des maîtres devant la nécessité d'innover « dans l'urgence » en matière de formation des formateurs.

LE CONTEXTE DE LA GÉNÉRALISATION
L'injonction à l'analyse de pratiques

Un fort encouragement institutionnel en direction de l'analyse de pratiques comme modalité essentielle d'opérationnalisation de l'alternance tant en formation initiale que pendant les deux premières années de titularisation et comme moyen essentiel d'aide à la construction de l'identité professionnelle, se concrétise par deux circulaires en 2001 et 2002.

Dispositifs innovants en formation continue

La circulaire du 27 juillet 2001 portant sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant recommande de « veiller à élaborer un projet d'accompagnement spécifique dont les dispositions organisationnelles garantissent à terme à tous les débutants une formation d'une durée minimale de trois semaines au cours de leur première année d'exercice et de deux semaines au cours de la seconde année […].

Des compétences liées à l'exercice du métier d'enseignant méritent une attention toute particulière : analyser l'activité de la classe en relation avec sa pratique pédagogique, en s'appuyant notamment sur l'analyse de pratiques, dégager des points de repère afin de diversifier les modes d'intervention auprès des élèves […] ».
Pour mener à bien cette entreprise, il convient de diversifier les modalités de l'accompagnement de l'entrée dans le métier. « Ainsi, par exemple, il pourra être proposé à l'enseignant débutant l'alternance d'une aide collective et individuelle […], plus généralement toute forme susceptible de permettre à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions ».

Dispositifs innovants en formation initiale

La circulaire du 4 avril 2002 énonce les principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation : « Une formation professionnelle s'appuyant sur le principe de l'alternance ». Le texte insiste sur la nécessité de moments d'analyse et de réflexion : « Conduits généralement par petits groupes, ces moments de formation ont pour objectif :
– d'identifier, d'analyser et de résoudre des "problèmes professionnels" ;
– de relier les apprentissages faits sur les lieux de formation et de les mettre en perspective ;
– de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix ;
– de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant et d'appréhender sa complexité.

Ces groupes contribuent à l'apprentissage progressif du travail en équipe et favorisent la construction d'une attitude d'analyse critique des situations et des pratiques […]. La plupart des IUFM innovent et expérimentent déjà dans cette voie : cet élément dynamique doit, à partir des expériences conduites, favoriser à terme une valorisation des réussites. La mise en œuvre d'une formation rénovée sera accompagnée par un ensemble de mesures relatives à la formation des formateurs qui feront prochainement l'objet d'un texte national ».

Initiatives innovantes

En l'absence de directives officielles concernant la formation de formateurs, des initiatives ont été prises dans les différents IUFM afin de répondre à la nécessité d'encadrer des groupes d'analyse de pratiques et de mettre au point des modalités d'accompagnement des nouveaux titulaires. Afin de brosser un tableau des orientations selon lesquelles peuvent être envisagées des actions de formation de formateurs,

rappelons que dans les pratiques réflexives interviennent des outils médiateurs, des dispositifs spatio-temporels et différentes méthodologies. Ceci peut se traduire par différents types de modules :

- des modules de familiarisation avec tel ou tel dispositif particulier, utilisant un ou des outils spécifiques avec telle ou telle méthodologie (groupe de type Balint, atelier d'explicitation des pratiques, vidéo-formation, groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives [GEASE], séminaire d'écriture de pratiques, etc.) supposant que les formateurs vivent ce dispositif puis s'y essaient en position d'animateurs, entre eux puis avec des stagiaires ;
- des modules de formation visant l'acquisition des compétences et des postures spécifiques de l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes : travail sur l'écoute, techniques d'entretien, explicitation de l'action, accueil de l'émotion, modes d'intervention possibles, aide à la prise de conscience. Ces compétences sont à l'œuvre dans les différents dispositifs d'analyse de pratiques, y compris les entretiens de formation et le tutorat de mémoire ;
- des dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques pour les formateurs eux-mêmes, c'est-à-dire des temps de supervision qui facilitent la prise de conscience des différentes attitudes en jeu dans l'interaction avec les stagiaires, l'expression des difficultés rencontrées, mais aussi la mise en mots des savoir-faire déjà en place.

La nécessité de mettre en place dans les IUFM dès la rentrée 2002-2003 des groupes d'analyse de pratiques pour l'ensemble des futurs professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges a induit dans la plupart des Centres de formation des maîtres un effort sans précédent en formation de formateurs. À l'IUFM de Versailles, des propositions de formation ont été faites dans les quatre centres de l'académie par Corinne Mérini, Suzon Nadot et moi-même. Plus il y a d'offres permettant aux formateurs de s'initier à différentes approches, plus chacun est à même de choisir le mode d'animation qui lui convient, sachant que très souvent les outils médiateurs peuvent être complémentaires (vidéo et explicitation, parole rétrospective et travail d'écriture, etc.).

Il s'agissait bien d'une démarche innovante dans la mesure où il fallait pour la première fois penser un dispositif cohérent d'offres de formation de formateurs visant à installer rapidement les compétences qui paraissent nécessaires pour être à même d'animer un groupe d'analyse de pratiques, mais aussi d'accompagner dans une relation duelle de tutorat les stagiaires ou les néotitulaires dans la construction de leur identité professionnelle.

DES PROPOSITIONS NOUVELLES EN FORMATION DE FORMATEURS

Former des formateurs

Je ne rendrai compte ici que des propositions que j'ai faites pour des formateurs n'ayant jamais encadré d'ateliers de pratiques réflexives, bien consciente du caractère limité, partiel et local des choix que j'ai opérés. Pour ma part, j'avais déjà mis en place depuis plusieurs années des groupes de supervision d'entretiens de formation avec des maîtres-formateurs et des conseillers pédagogiques, et des formations à l'entretien d'explicitation (Faingold, 2001). En revanche, je n'avais jamais encore proposé de formation à l'animation d'ateliers d'analyse de pratiques parce qu'il me semblait que la construction des compétences nécessaires m'avait personnellement demandé plusieurs années.

En effet, en ce qui me concerne j'anime depuis 1992 en formation continue des groupes d'analyse de pratiques de huit à dix personnes volontaires avec des personnels des réseaux d'aide (enseignants spécialisés et psychologues de l'éducation nationale) et, dans un cadre de recherche, des séminaires de pratique réflexive avec des conseillers pédagogiques. Dans les deux cas, le travail porte sur l'implication personnelle des membres du groupe. Dans ce cadre, j'interviens en utilisant à la fois une compétence en explicitation des pratiques acquise depuis ma formation avec Pierre Vermersch et Catherine Le Hir en 1990, mais également des modes d'intervention issus du champ de la thérapie. Après quelques années de pratique d'animation de ces groupes j'ai, en effet, décidé d'affiner mes compétences dans ce domaine en suivant une formation de psychothérapeute de 1996 à 1999 afin d'être mieux préparée à travailler avec les manifestations émotionnelles qui ne manquent pas de survenir dès que l'on explore des moments de pratique professionnelle qui mettent en jeu la problématique de la personne.

Former rapidement des collègues à ce type d'intervention était totalement exclu. Différents facteurs me paraissaient à prendre en compte afin de concevoir des actions de formation de formateurs adaptées dans le contexte de généralisation des ateliers d'analyse de pratiques en formation initiale et dans le cadre de l'accompagnement de l'entrée dans le métier :

- d'une part, de nombreux formateurs étaient désireux de se lancer dans l'aventure sans en avoir aucune expérience ;
- d'autre part, il fallait former un grand nombre de personnes en peu de temps ;
- contrairement à beaucoup d'exemples d'expériences en matière d'analyse de pratiques qui posent comme un principe le mode du volontariat, ce mode de formation devenait obligatoire pour tous les stagiaires ;

– les groupes d'analyse de pratiques compteraient au minimum 15 stagiaires ;
– enfin j'étais consciente des risques de dérive et de ce qu'il fallait à tout prix éviter :
  • que ce soit un lieu de discussion et non de formation ;
  • que cela puisse tourner à la prise de parole et de pouvoir par le formateur se remettant en posture de transmission de savoir ;
  • que cela tourne à la « psychanalyse sauvage » en laissant libre cours à des interprétations non contrôlées.

L'objectif premier de formation d'un groupe d'analyse réflexive de pratiques en formation initiale est clairement de permettre aux stagiaires de développer leur compétence à analyser eux-mêmes les situations pédagogiques, et de les aider à devenir des praticiens réflexifs. J'avais eu l'occasion d'expérimenter avec des groupes de quinze stagiaires un dispositif qui m'avait paru particulièrement rigoureux et sécurisant à la fois pour les étudiants et pour le formateur en ce qu'il offre un cadre précis et très efficace : le GEASE, mis au point par une équipe d'universitaires et de formateurs de Montpellier (Fumat, Étienne, Vincens, 2003). Ce dispositif ne permet sans doute pas d'aller aussi loin que d'autres dans le travail sur l'implication émotionnelle, mais il a le mérite de pouvoir faire l'objet d'une formation relativement rapide (quatre jours) à condition d'être accompagné de séances de supervision et de régulation sur les modalités de mise en place du dispositif auprès des stagiaires.

Il me semblait également décisif de clarifier les compétences à travailler en formation pour que les collègues se sentent à l'aise dans la prise en charge d'ateliers de pratiques réflexives, et de combattre l'idée fréquemment répandue selon laquelle il suffit d'avoir soi-même participé à un groupe d'analyse de pratiques pour être capable d'en animer un. Si le fait d'avoir soi-même vécu des temps de pratiques réflexives est une condition nécessaire pour comprendre ce qui se joue dans le vécu d'un praticien qui accepte de mettre en mots devant un groupe ses difficultés professionnelles, ce n'est en aucun cas une condition suffisante pour être prêt à prendre en charge soi-même l'animation de ce type de travail.

Dernier point : ma réflexion en tant qu'enseignant-chercheur m'amène aujourd'hui à penser qu'en matière de formation, il importe de mener systématiquement de front le travail d'analyse de pratiques en groupe et l'accompagnement individualisé des stagiaires ou des praticiens sous forme de tutorat. Il convenait donc, et ceci conformément aux circulaires prônant à la fois le travail en groupes d'analyse de pratiques et l'accompagnement des stagiaires et des néotitulaires, de proposer à la fois des formations à l'animation d'ateliers et des formations à la conduite d'entretiens duels. J'ai donc proposé deux doubles dispositifs, l'un plus spécifiquement axé sur la

compétence à accompagner, l'autre sur celle à animer un groupe d'analyse de pratiques. Pour chacun de ces deux dispositifs, j'ai prévu d'une part un volet appropriation, d'autre part un volet supervision.

Formation à l'accompagnement

Savoir accompagner

Objectifs : Ce stage vise à donner aux formateurs des compétences nouvelles pour mener les différents temps d'analyse de pratiques des stagiaires : entretiens de formation, bilans de stage, ateliers d'analyse réflexive des pratiques, tutorat de mémoires professionnels. Il s'agit de travailler sur l'aide à la prise de conscience et à la mise en mots des éléments implicites de l'action pédagogique, et d'aborder différentes modalités de distanciation par rapport au vécu.

Premier module : « Savoir écouter, savoir questionner » (quatre jours)
À partir d'une initiation à l'approche de l'explicitation des pratiques (Vermersch, 1994), sont spécifiquement approfondis les points suivants :
- mettre en place une attitude d'écoute évitant projections et interprétations ;
- formuler des questions visant les pratiques effectives et non les rationalisations *a posteriori* ;
- travailler sur l'évocation d'un exemple précis et non sur des généralités, en ciblant un moment spécifié dans un contexte particulier.

Second module : « Savoir intervenir » (quatre jours)
- Articuler en analyse de pratiques l'aide à la prise de conscience, l'aide à l'appropriation de compétences nouvelles et l'accompagnement de la construction de l'identité professionnelle. Il s'agit de préciser comment travailler de manière différenciée sur des situations-ressources et sur des situations-problème, d'analyser en quoi la valorisation des situations de réussite peut favoriser le transfert de compétences et de s'approprier différents modes d'intervention en analyse de pratiques.

Supervision de pratiques d'entretien duel (huit demi-journées)
- analyse d'entretiens de formation enregistrés ;
- atelier d'analyse de pratiques d'accompagnement.

Formation au dispositif GEASE

Le dispositif GEASE : « Initiation et entraînement » (1 jour + 6 demi-journées)

Il s'agit de présenter aux formateurs un dispositif de pratiques réflexives inspiré de celui mis au point à l'université de Montpellier, le GEASE (Groupe d'entraînement à

l'analyse des situations éducatives) (Fumat, 2003). Cette forme de travail permet aux enseignants-stagiaires de s'approprier des compétences d'analyse de leur propre pratique dans les différentes situations auxquelles ils sont confrontés, en dehors de tout jugement de valeur et dans un cadre de stricte confidentialité. Il est impératif de s'inscrire en parallèle à un groupe de supervision.

Le stage propose une journée de présentation du dispositif et d'animation par la formatrice d'une séance de GEASE (environ une heure et demie). En ce qui me concerne, j'insiste sur les apports dans ce cadre de l'approche de l'explicitation et de la parole en première personne (Lamy, 2002).

Présentation du dispositif et des conditions de fonctionnement :
Confidentialité – Ponctualité – Assiduité – Bienveillance - Pas de jugement de valeur. Le narrateur ne doit à aucun moment être mis en position de se justifier.
– Choix de la situation :
Phase 1. Présentation de la situation par le narrateur.
Phase 2. Recueil d'information complémentaire. Questionnement factuel.
Phase 3. Élaboration des hypothèses par le groupe (le narrateur écoute).
Phase 4. La parole revient au narrateur.
– Clôture et phase « méta » de retour sur le vécu de la séance.

Au cours des séances suivantes le dispositif est animé à tour de rôle par un formateur volontaire qui s'exerce ainsi à la spécificité de chacune des différentes phases. Le dispositif est interrompu après chacune des phases pour un temps de retour réflexif sur la manière d'animer et le vécu de chacun des formateurs présents.

Le dispositif GEASE – Régulation et supervision

Ce module comporte deux dimensions : une dimension de régulation institutionnelle, visant à faire le point sur la pertinence des dates, de la fréquence, de la durée des séances d'ateliers d'analyse réflexive de pratiques.
Le second aspect est spécifiquement une dimension de supervision visant à offrir aux collègues un cadre de travail possible concernant leur propre implication personnelle au cours des séances et leur manière de gérer les aspects émotionnels des situations travaillées.

BILAN QUALITATIF AU BOUT D'UNE ANNÉE

Je livre ici une courte synthèse du bilan réalisé en juin 2003 à partir des réponses de 17 formateurs ayant animé pendant un an et pour la première fois des groupes d'analyse de pratiques selon le protocole GEASE.

Points positifs des ateliers d'analyse réflexive de pratiques

Du côté des formateurs

Les collègues soulignent l'intérêt de l'échange entre formateurs que la préparation et les séances de régulation du dispositif ont occasionné : prises de parole sur des aspects inexplorés de la formation, sur la posture du formateur IUFM, travail en commun sur des questions transversales comme la pédagogie, le rôle de l'enseignant. Par ailleurs il y a une véritable découverte d'un éventail important de situations difficiles auxquelles sont confrontés les stagiaires, et une prise de conscience de problèmes « lourds » dans leur vécu de jeunes enseignants. L'importance des temps de supervision est mentionnée par tous.

Le dispositif

Le caractère sécurisant du dispositif qui propose un cadre à la fois rigoureux et efficace est souligné. Les règles de fonctionnement annoncées clairement semblent contribuer à l'obtention d'un climat de confiance et proposent des repères à la fois pour le formateur et pour les stagiaires. La structuration de la séance permet à tous de savoir où on va, ce qui est rassurant pour tout le monde. Le groupe apprend véritablement à analyser les situations, le formateur n'est plus la référence obligée, la parole converge vers le narrateur pour l'aider à trouver ses propres réponses aux questions qu'il se pose. Le dispositif permet d'éviter à la fois les discussions à bâtons rompus et les interprétations sauvages, il protège la personne du narrateur. Le groupe essaye d'aider un des membres sur une question qui pourrait se poser à chacun. Le temps « méta » final est important, qui permet à tous de s'exprimer sur le vécu de la séance.

Le fait de travailler avec les stagiaires sur des cas singuliers issus de leur pratique dans les classes à partir d'un protocole précis (exposé d'un cas, écoute, questionnement, hypothèses par les stagiaires) permet réellement un approfondissement et une ouverture. Par ailleurs, malgré les contraintes du dispositif, un ajustement et une souplesse sont toujours possibles pour faire face à l'imprévu, aux situations de blocage. Être à l'écoute du groupe permet d'être créatif.

Enfin, il est essentiel d'avoir expérimenté le dispositif entre formateurs : on ne part pas dans l'inconnu. Cela sécurise, au moins pour démarrer la première séance. La formation et l'accompagnement en régulation permettent de comprendre la fonction et donc la forme de ce cadre. En être convaincu soi-même est indispensable pour pouvoir convaincre les stagiaires qui se questionnent sur sa pertinence.

Des modalités de travail spécifiques

Deux points se dégagent principalement :
- l'intérêt du travail en demi-groupe de quinze stagiaires, effectif raisonnable pour une formation d'adultes ;
- le fait que l'animateur ne fasse pas partie de l'équipe de formateurs du groupe et ne soit donc impliqué d'aucune manière dans une procédure d'évaluation ou de validation.

Les échanges, la relation de confiance

L'un des points les plus positifs est la qualité des échanges, la sincérité des débats et la relation de confiance qui se construit entre stagiaires d'une part, entre le groupe et le formateur d'autre part. De séance en séance, ce travail prend du sens et de l'intérêt pour le groupe : qualité d'écoute, et, selon les phases, type de questions ou de formulations de mieux en mieux respectées. Ceux qui ne prenaient pas la parole au début le font quand ils en éprouvent le besoin (parfois au bout de la deuxième ou troisième séance).

Un temps et un lieu identifiés

Il est important qu'il existe un cadre officiel qui permette d'inscrire ces ateliers dans la formation professionnelle : c'est une reconnaissance par l'institution de la nécessité des temps de pratique réflexive. Ce qui est essentiel, c'est le fait que ce temps et ce lieu soient identifiés comme tels. Les séances d'ateliers d'analyse réflexive sont une occasion pour les stagiaires de responsabilisation personnelle par rapport à leur place d'enseignant, à la fois parce que ces séances partent de leur propre pratique et donc les implique dans la globalité de leur fonction d'enseignant, et parce qu'elles se jouent dans un échange avec leurs collègues du groupe. Enfin, parce que l'animateur n'étant ni formateur ni évaluateur dans le groupe, les stagiaires se sentent plus libres de s'impliquer personnellement, et se censurent moins.

Pour les stagiaires

Il s'agit à la fois d'une aide à l'appropriation de compétences, et d'un lieu de construction de l'identité professionnelle. L'analyse de pratiques permet une approche de questions n'ayant pas à voir avec la didactique mais inhérentes à la

professionnalisation, elle permet d'éclaircir les situations, de « défricher » les problèmes, d'identifier les malentendus. Elle fait prendre de la distance par rapport à sa pratique, favorise la mutualisation des expériences, fait relativiser les difficultés, bouscule et modifie les représentations du métier (accepter les élèves comme ils sont ; ne pas subir les situations ; être actif et oser s'exprimer dans son établissement ; dialoguer et travailler avec les collègues et en partenariat : « *Je ne peux pas gérer ce problème seul !* »). Les stagiaires évoquent la liberté de s'exprimer, la nécessité d'une expression possible sur des situations « *dont on a eu honte* ». Dans la très grande majorité des cas, on observe une écoute de grande qualité, une attitude de respect et de soutien, une atmosphère de confiance. Le dispositif permet des paroles individuelles fortes pendant les études de situations, puis, à la fin, de la part de certains narrateurs. C'est un lieu où sont posés les vrais problèmes des stagiaires. La réflexion qui se nourrit des interventions des uns et des autres évolue au fil des séances, les éléments d'analyse et les propositions des stagiaires étant de plus en plus riches.

Problèmes rencontrés

Le non-volontariat, la non-assiduité, la participation inégale

Certains stagiaires réfractaires ne souhaitent pas (ou ne peuvent pas) prendre la parole, raconter leurs difficultés. Pour certains, il y a une résistance à ce type de formation : ceux qui ne cherchent pas à s'impliquer ou qui ont peur d'être remis en cause personnellement et contestent le caractère obligatoire des ateliers d'analyse de pratiques. D'où la présence en pointillé de certains stagiaires, leur retard, leur impatience à partir à l'heure. Comment imposer l'assiduité ? Doit-on l'imposer ? Peut-on l'imposer et continuer à décrire l'analyse de pratiques comme une aide ? Peut-on aider les stagiaires contre leur gré ? Les séances placent le stagiaire dans une activité de résolution de problème, ce qui est difficile à accepter pour certains stagiaires « consommateurs de formation » qui attendent des solutions toutes faites (j'apprends-j'applique).

La problématique personnelle du narrateur

Il convient de faire la part entre ce qui est personnel et ce qui peut être généralisé. Comment aborder la question de l'autorité lorsque le narrateur rencontre un problème dans la construction de son autorité d'adulte qu'il n'avoue pas, qu'il semble ignorer ? Un problème en masque d'autres, pouvant être liés à la personnalité de l'enseignant. Tout ne peut être transformé en compétences professionnelles, en propositions d'actions. Certaines difficultés touchent à l'histoire personnelle et c'est là que résident les limites de l'atelier de pratique professionnelle : ça doit s'arrêter là, en particulier dans la mesure où il s'agit d'une formation obligatoire, et non d'un engagement volontaire à travailler sur son mode d'implication comme dans un cadre de supervision, comme en formation continue par exemple.

Observations libres : quelques paroles de formateurs

- « *J'ai eu l'impression d'être dans l'analyse de pratiques quand on partait de l'expérience du stagiaire, avec la dimension d'émotion qui s'y exprimait, et quand le groupe réussissait à répondre par de l'expérience et non par des principes (du type "moi je pense que dans un cas comme ça il faut faire"). Or, je trouve qu'avec des débutants ce n'est pas si facile d'avoir des échanges sur le plan de l'expérience. Je pense qu'un des atouts du groupe que j'avais était la proportion de stagiaires ayant été "liste complémentaire", donc ayant une expérience de terrain : eux renvoyaient à des expériences… Dans les cas où les autres renvoyaient certes beaucoup d'empathie, de soutien mais peu d'expérience, j'intervenais davantage, en particulier pour accompagner la formulation du problème et aussi pour renvoyer à d'autres cas connus de moi (et aussi je le reconnais à des principes généraux !).* »
- « *On constate l'émergence de problèmes qu'il faudrait aborder à nouveau dans les cours (dimension psychologique du métier, élèves en souffrance, parents en souffrance, violence…).* »
- « *Il est nécessaire de pouvoir, dans certains cas, traiter individuellement de problèmes (soutien à la personne, gestion d'échecs graves et/ou d'angoisse) en les reprenant en entretiens duels d'accompagnement.* »
- « *Beaucoup de difficultés me semblent liées au fait que nous sommes en rodage.* »
- « *Mon intérêt dans ce travail nouveau et un peu stressant au départ est allé croissant.* »

EN CONCLUSION, UN CHANGEMENT DE POSTURE DU FORMATEUR

Ce qui revient dans quasiment tous les bilans individuels rédigés par les formateurs qui se sont lancés dans cette aventure et ce qui a le plus marqué les personnes est le changement de position par rapport aux stagiaires : le rôle d'animateur d'un dispositif est très différent de celui de formateur et tout à fait nouveau pour la plupart. Il s'agit désormais pour eux de renoncer (provisoirement au moins) à être le détenteur du savoir pour favoriser la prise de parole de chaque membre du groupe, de se retenir d'intervenir pour mieux écouter et comprendre le point de vue de chacun sur sa pratique : comment il la vit, les mots qu'il emploie. Tous posent la question de la frontière entre le rôle d'animateur et celui de formateur, du degré d'intervention possible, du moment où l'on peut ou non s'autoriser à intervenir en tant que formateur. La réponse la plus raisonnable pour que le dispositif fonctionne est sans doute : le plus

tard possible, c'est-à-dire à la fin de chaque phase, quand il semble que le groupe n'a plus de questions à poser, plus d'hypothèses à formuler, et bien sûr si nécessaire en fin de séance, pour un temps de conceptualisation et, quand cela s'avère pertinent, d'apports théoriques. Prioritairement en tout cas, il ne s'agit plus de commencer par dire, mais au contraire de différer pour écouter, accompagner, donner la parole… et avoir la surprise de découvrir que souvent les stagiaires n'ont que très peu besoin de nous pour analyser leurs pratiques quand les conditions d'un réel travail réflexif de groupe sont réunies.

L'effet le plus remarquable de la mise en œuvre de ces dispositifs semble donc être un changement radical de posture du formateur qui cesse d'être en position de transmettre pour devenir accompagnateur du processus de formation en s'appropriant un mode d'intervention relevant de l'aide à la prise de conscience, à la mise en mots et à la conceptualisation de l'expérience.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

BARBIER J.-M., GALATANU O. (dir.) (2000). *Signification, sens, formation,* Paris : PUF.

BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (dir.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles,* Paris : L'Harmattan.

FAINGOLD N. (1996). « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », *in* L. PAQUAY *et al., Former des enseignants professionnels,* Bruxelles : De Boeck.

FAINGOLD N. (2001). Entretien avec L. Paquay et R. Sirota, *Recherche et formation*, « Le praticien réflexif », n° 36.

FAINGOLD N. (2004). « Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires », *Éducation Permanente,* n° 160, p. 81-99.

FUMAT Y., VINCENS C, ÉTIENNE R. (2003). *Analyser les situations éducatives,* Paris : ESF.

LAMY M. (2002). « Propos sur le GEASE », *Expliciter,* n° 43. www.expliciter.net

LEVINE J., MOLL J. (2000). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie – psychanalyse,* Paris : ESF.

MOTTET G. (1997). *La vidéo-formation, autres regards, autres pratiques*, Paris : L'Harmattan.

PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant,* Paris : ESF.

SCHON D.A. (1994). *Le praticien réflexif,* Montréal : Éditions Logiques.

ST-ARNAUD Y. (1992). *Connaître par l'action,* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.

VERMERSCH P. (2000). « Approche du singulier » in *L'analyse de la singularité de l'action* (séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM), Paris : PUF, p. 239-256.