

UNE PRATIQUE DE FORMATION DES PROFESSEURS STAGIAIRES EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE.

Place et rôle de l'analyse de pratique dans la formation disciplinaire.

Sylvie BONNELLE. Professeur d'EPS. Formateur associé à l'IUFM de POITOU-CHARENTES.

Juin 2002.

SOMMAIRE

- 1) Pourquoi écrire sa pratique de formateur ?**
- 2) Quelle formation pour quel enseignant ?**
- 3) La place de l'analyse de pratique dans la formation disciplinaire : des dispositifs d'analyse de pratique dans le dispositif de la formation disciplinaire.**
 - a. Le G.E.A.S.E.**
 - b. Les entretiens post-visites et l'entretien d'explicitation.**
 - c. Le bilan de formation à mi-parcours, l'évaluation formatrice.**
 - d. Le stage de pratique accompagné.**
 - e. L'analyse de récits de pratiques, l'échange de pratiques.**
 - f. Le fil rouge.**
 - g. Le bilan : l'analyse d'un cheminement professionnel et d'un parcours de formation.**
 - h. Le mémoire professionnel, l'écriture pour analyser sa pratique.**
- 4) Conclusion.**
- 5) Bibliographie.**
- 6) Documents d'accompagnement.**

1) Pourquoi écrire sa pratique de formateur, à quel moment le faire et pour qui ?

Dans mon cas, il semble que ce soit plus une question de survie, de respiration avant d'être un acte militant défendant une certaine idée de la formation professionnelle des jeunes professeurs d'EPS.

L'article de Claudine Martinez dans le numéro 42 de la revue « Expliciter » a servi de déclencheur à l'écriture qui se refusait à fonctionner jusqu'à maintenant.

« L'analyse de pratique en formation initiale ? Pourquoi faire ? »

On pourrait très bien concevoir la formation professionnelle comme la formation initiale, celle qu'on a vécue soi-même : des cours magistraux à écouter le maître, l'expert nous dire Nous dire en l'occurrence comment il faut faire une leçon d'EPS, ce qu'il faut mettre dedans, dans quel ordre. Ecouter l'expert nous dire après avoir vu une leçon ce qui était bien, ce qui l'était moins et comment il aurait fallu faire pour le faire mieux. Mais voilà, le novice qui crée une leçon, la crée avec ce qu'il est, ce à quoi il croit, avec sa logique de débutant.

Si moi formateur je suis capable de ne pas perdre de vue cette logique ou tout du moins d'accepter qu'elle existe, alors je pense que je peux accompagner le novice sur le chemin de la formation professionnelle sinon j'aurai encore failli à ma mission et je n'aurai fait que de l'in-formation...

Il fallait donc réfléchir à comment s'y prendre pour préparer des jeunes stagiaires en EPS au savoir enseigner, comment contribuer à développer leurs compétences professionnelles, en particulier celles décrites dans le référentiel de compétences construit par Ph. Perrenoud.

Ph PERRENOUD, Dix nouvelles compétences pour enseigner, Ed ESF, Paris, 2001.

2) Quelle formation pour quel enseignant ?

J'entre donc dans la formation avec l'idée que la formation disciplinaire ne doit pas seulement servir à remplir « la boîte à outils » du jeune novice d'une multitude de situations plus ou moins adaptées, variées. Peut-on objectivement répondre à tous les besoins, à tous les problèmes posés par les situations éducatives par une situation pré-existante, une prescription miracle ? De fait, la multiplicité des contextes locaux d'enseignement, la singularité des situations éducatives, invitent à ne pas tomber dans ce piège sans fond. Tout au plus est-il permis d'évoquer quelques principes de fonctionnement en regard de classes de problèmes (d'enseignement, d'apprentissage), d'évoquer un souhaitable parmi la complexité des possibles...Mireille Snoecks précise ce point de vue : « il est plus judicieux de doter les personnes de compétences de haut niveau grâce auxquelles

elles seront à même de construire leurs propres catégorisations, leurs propres réponses , plutôt que de s'épuiser (le formateur) dans un catalogue de situations qui restera toujours inachevé... »

M. SNOECKS, revue « Expliciter » n°42, Décembre 2001.

Depuis cet angle de vue, la formation disciplinaire se transforme plus en un temps où « on apprend à comprendre pour mieux agir », temps où l'on se construit comme « praticien réflexif » .

SCHÖN, le praticien réflexif, Montréal, 1983.

C. Martinez dans la revue « Expliciter » n° 42, décembre 2001, résume la réflexion de SCHÖN :

« le modèle de la science appliquée (apprentissage de connaissances fondamentales puis application des prescriptions de ces connaissances) convient à certains métiers, à certaines tâches, Schön parle alors de techniciens. Mais pour des métiers comme ceux de l'enseignement et de la formation, il s'avère impertinent ; les pratiques sont trop complexes, mouvantes, singulières...Le technicien fait alors place au professionnel et le modèle de la science appliquée au modèle de la science- action. »

Ce que M. Altet conforte en énonçant que « la professionnalité de l'enseignant du nouveau millénaire c'est un praticien réfléchi, qui met en œuvre une posture réflexive permanente, une pratique réflexive dans l'exercice d'un complexe en situation de crise »

M. ALTET, Revue « Fenêtres sur. Cours » SNUIPP, novembre 2001.

Dès lors, masser les journées de formation disciplinaire au premier trimestre et début du second, pour ensuite dispenser les journées de formation générale à la fin de l'année scolaire nous renvoie bien à un modèle de formation : celui-ci d'une part installe une rupture entre une formation qui serait relative à la discipline enseignée et une autre formation qui elle créditerait les savoirs théoriques relatifs aux champs concernant l'enseignement ; d'autre part ce modèle interdit toute alternance continue entre pratique professionnelle et réflexion sur cette pratique. Cette organisation assoit l'idée qu'il y a une seule urgence : barder le novice au plus vite des kits, passe-partout et autres réponses pour ensuite le laisser agir...Est-on sûr de faire le bon choix ? En déplaçant son regard sur le novice qui apprend, on peut imaginer une formation qui est avant tout professionnelle, où l'action devient centrale et où la réflexion sur l'action produit les connaissances (connaissance de soi dans l'action, de ses propres modes de fonctionnement, de pensée) et produit la mobilisation des savoirs théoriques et permet de leur donner du sens.

3) La place de l'analyse de pratique dans la formation disciplinaire.

Des dispositifs d'analyse de pratique dans le dispositif de la formation disciplinaire.

Il s'agit donc d'utiliser les outils de l'analyse de pratique pour faire avancer le jeune enseignant sur les différents aspects de sa pratique professionnelle pendant son stage en responsabilité. Cela va du « quoi enseigner ? » : en sports collectifs, en sports de raquettes, dans les APPNetc., au « comment faire apprendre ? » : comment « gérer des grands groupes en EPS », « prendre en compte la diversité des élèves dans une classe », « gérer les apprentissages avec des élèves de niveaux très différents », en passant par « quelles stratégies d'enseignant me construire » : pour « éteindre un conflit », « gérer des incivilités », « mettre en action un élève démotivé », « susciter le désir d'apprendre », « faire respecter les règles de vie du cours d'EPS », « adapter mes interventions au profil de ma classe »...

Illusoire de tenter de faire une liste exhaustive et encore plus un «cours » sur chaque point soulevé ! En revanche, mettre en réflexion les stagiaires sur un incident critique vécu par l'un d'entre eux, une difficulté surmontée ou non, ne manquera pas de résonner chez chacun dans la mesure où inévitablement chacun aura rencontré un cas analogue dans sa pratique. La situation de formation est alors construite à partir d'un thème de travail qui répond à une demande urgente des stagiaires ou qui représente un aspect incontournable de la pratique d'un enseignant sur lequel il convient de travailler avec eux. L'avancée dans l'année scolaire de l'apprenti-enseignant le fait généralement passer par des étapes que j'ai repérées. Presque inévitablement le stagiaire passe en début d'année par des préoccupations de l'ordre du « pourvu qu'ils m'écoutent, pourvu que cela tourne comme prévu », puis quand les problèmes relatifs à la conduite de classe sont réglés à «pourvu que je puisse faire ce que j'ai prévu » : préoccupations davantage liées au contenu de la leçon planifiée, à enfin « pourvu qu'ils apprennent. ». Du pouvoir enseigner au pouvoir faire apprendre, d'une action centrée sur sa propre sauvegarde à une action centrée sur l'élève qui apprend...En fonction du moment de l'année et des besoins de formation repérés, l'analyse de pratique s'engagera alors sur l'un des aspects de la pratique professionnelle correspondant à une des étapes du cheminement des stagiaires.

Mettre en mouvement cette attitude réflexive et de partage conduit à privilégier au cours des journées de formation des va et vient permanents entre le travail individuel de réflexion par l'écriture en particulier et le travail en petit groupe (qui peut aller du binôme au groupe de 4 ou 5 , jusqu'au groupe de 15 maximum pour le GEASE) ; les retours en grand groupe ponctuant

régulièrement ces temps pour faire le point sur les analyses produites et mettre en lumière les théories sollicitées par les analyses menées. Ces moments là servent donc aux stagiaires à faire des liens et à formuler les savoirs construits, à dégager des principes de fonctionnement dans les situations éducatives étudiées. Dans la mesure du possible, je fais toujours suivre ces moments là par le moment du « fil rouge »(Maurice LAMY) : 5 à 10 minutes d'écriture individuelle, à l'aide d'une fiche qui contraint l'exercice d'écriture. Il s'agit alors pour chaque stagiaire de se réapproprier ce qui vient de se construire, en synthétisant et surtout en hiérarchisant ce qu'il garde comme le plus important pour sa propre pratique professionnelle.

Le montage de la formation consiste alors, à l'aide d'outils très divers d'analyse de pratique, d'entretenir cette posture réflexive, et de journées en journées, à ouvrir les « fenêtres réflexives ».

Les modules plutôt centrés sur la didactique des activités physiques et sportives laissent peu de place, si on n'y prend pas garde, à ce type de travail. C'est pourquoi ils sont distribués dans le temps afin qu'entre eux s'insère un réel travail de décorticage des pratiques professionnelles. La variété des outils utilisés permet également de soutenir la curiosité des stagiaires. Parmi ceux là, le GEASE en est un, récurrent, dont je me sers à trois ou quatre reprises ; ce qui demeure encore insuffisant.

a) Le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives.

« Le GEASE est un dispositif de formation construit pour analyser la complexité des situations éducatives et mettre en évidence la stratégie des acteurs. Il prépare les participants à mieux comprendre et mieux agir dans les situations réelles de la vie professionnelle. » C'est un outil d'analyse de la pratique d'un autre utilisant la médiation du groupe.

Il permet donc d'apprendre à l'enseignant à s'entraîner à l'analyse et à la formulation d'hypothèses, à l'élaboration de solutions à propos de situations éducatives complexes(M LAMY préfère parler de « propositions de compréhension et de propositions de possibilités d'action »).

C'est aussi un moment de « co-construction » de sens pour les membres du groupe. Il permet aux stagiaires de « tracer des réseaux conceptuels », de mettre en relation les analyses effectuées, les savoirs construits, avec les théories sollicitées. Comme toute démarche d'analyse de situations éducatives, elle contribue à la formation de praticiens réflexifs.

M. LAMY. « Propos sur le GEASE ». Revue Expliciter, n° 43, Janvier 2002.

M.SNOECKX . « GEASE et formation initiale des enseignants. » Revue « Expliciter », n° 43, Janvier

2002.

- Après en avoir vécu un :

Cela avait permis une « illumination » d'une situation éducative dans laquelle j'avais l'impression de ne rien voir, de ne pas comprendre ce qui s'y jouait. Aussi, il apparaissait évident de l'utiliser en formation des stagiaires en EPS, afin de les aider à éclairer des situations de leur pratique.

Je l'utilise pour la première fois après plusieurs journées de formation (4 ou 5) consacrées à régler ce que les stagiaires considèrent comme des urgences : prise de contact avec les élèves, méthodologie d'élaboration des leçons, des projets de cycle, élaboration de situations d'apprentissage dans différentes APS...

Je l'utilise quand le groupe commence à avoir une vie et une expérience professionnelle plus conséquente., quand je sens que les stagiaires commencent à être mûrs pour parler de leur pratique et surtout de leurs difficultés, mûrs pour écouter et respecter ce qui va se dire. En même temps, je sens que c'est un outil qu'il faut utiliser sans trop attendre car il s'avère qu' à chaque fois il aide des stagiaires en difficulté, qu'il permet à chacun de se rassurer en se « retrouvant » dans les difficultés des autres et de fournir des pistes de résolution du problème analysé, des pistes d'action concrète.

La difficulté de son utilisation réside dans l'effectif du groupe (25 à 27 stagiaires !) ; il est donc indispensable de scinder le groupe en deux, ce qui complique singulièrement les choses et produit parfois des déséquilibres entre ce qui se vit dans les GEASE. Il existe un protocole de GEASE en grand groupe proposé par Maurice LAMY mais que je n'ai jamais utilisé pour ma part. Je préfère le petit groupe de 12 dans lequel chacun pourra s'exprimer à maintes reprises.

- Pendant le GEASE :

Une fois passée la surprise du GEASE, les stagiaires entrent très vite dans sa logique, en acceptent très vite les règles. Je prends soin , la première fois, de présenter l'outil , ses objectifs, ses différentes phases car je perçois une perplexité du groupe devant cette « nouveauté » qui bouscule certaines habitudes de fonctionnement de la formation initiale.

Pour l'animateur du groupe, un moment que je considère comme difficile, réside dans le choix du cas qui va être analysé. Bien choisir...(?) Plusieurs stratégies s'offrent alors : - se centrer sur la personne : un stagiaire que je sais en difficulté dans sa pratique.- se centrer sur la nature du cas parce qu'il résonne avec un besoin de formation du groupe (ex : la prise en compte de la diversité

des élèves dans un cours de ...) - se centrer sur un cas qui est représentatif des cas présentés par le groupe et qui va assurer une implication de chacun .

Par la suite, dans le déroulement du GEASE, je respecte scrupuleusement les phases et je fais respecter les règles de fonctionnement du GEASE (prise de parole, nature des questions...). La seule chose sur laquelle je déroge est la durée des phases. Un GEASE nécessite du temps , 1H30 pour être complet. Le fait d'en mener deux dans une demi-journée implique de réduire un peu la durée des phases de façon proportionnelle, de telle sorte que tout se passe y compris la prise de parole de l'observateur à la fin et celle du narrateur ; c'est essentiel pour boucler le GEASE. Cela reste néanmoins peu satisfaisant de surveiller de trop près la montre et de couper un questionnement, une réflexion qui auraient pu aller plus loin.

Sur l'ensemble des 20 journées de formation , trois GEASE ont lieu pour l'instant mais ils sont entourés par d'autres temps d'analyse de pratique utilisant d'autres techniques.

A l'issue du bilan de la formation disciplinaire et depuis 5 ans, c'est le temps qui est mentionné comme le plus marquant de la formation par les stagiaires , le plus constructif. Ils en redemandent !!!

- GEASE et explicitation :

Je ne peux pas dire que j'utilise systématiquement l'explicitation au cours d'un GEASE. Il y aura quelques minutes d'explicitation au cours du questionnement du narrateur si une réponse ou une autre s'y prête ou éventuellement dans la phase d'élaboration de hypothèses quand un membre du groupe fait référence à sa propre pratique (ex : « moi ça me fait penser à ...quand je fais... » .. « Et quand tu fais ...comment tu t'y prends pour ... ? »

- Réflexion :

Je me rends compte avec le temps que le GEASE prend une « coloration » différente en fonction du groupe et du positionnement des stagiaires par rapport à la nécessité de la réflexion en formation, sur les pratiques professionnelles. L'outil a, à lui seul , une grande puissance pour impliquer les participants mais parfois il ne suffit pas. Je mesure ces différences à l'atmosphère qui règne pendant le GEASE : concentration, qualité du silence, écoute, respect, foisonnement de questions ...et parfois retrait, écoute de mauvaise qualité , plaisanteries qui gênent celui qui parle.

En général, il y a dans le groupe, quand le GEASE n'est pas de bonne qualité, des stagiaires très distants de la formation, qui ne sont pas convaincus de sa nécessité et pour qui la « vraie vie de l'enseignant » est dans l'établissement, sur le terrain et nulle part ailleurs. Ou d'autres qui ne se

« délivrent » pas de leur peau d'étudiant et pour qui la formation doit être avant tout un temps où on doit leur apporter des réponses, des contenus , des ficelles.

b) Les entretiens post- visite.

Les deux entretiens post -visites représentent également deux temps-clé du dispositif général. Conçus comme de **véritables temps de formation** , c'est donc l'analyse de la pratique du stagiaire qui va y être privilégiée et dans ce cas précis, c'est la technique de l'Entretien d'Explicitation qui va prévaloir puisque la situation duelle s'y prête particulièrement. Il est à noter que l'EDE sera un outil également utilisé dans la formation disciplinaire, en groupe, durant tous les temps où il s'agit de réfléchir sur des pratiques professionnelles : bilan intermédiaire du stage en responsabilité, bilan du stage de pratique accompagnée, groupe d'analyse de pratique sur une thématique particulière de la pratique professionnelle en milieu scolaire.

L'Entretien d'explicitation en quelques mots :

Cette technique mise au point par P. Vermersch s'appuie d'une part sur la théorie de la prise de conscience de Piaget, sur l'approche phénoménologique de Husserl, mais aussi sur les techniques d'écoute et d'accompagnement issues du champ de la thérapie.

L'EDE se donne pour but d'aider la personne à s'auto-informer sur ses propres modes de fonctionnement dans l'action. Par une approche descriptive de l'action, guidée par des questions proscrivant le « pourquoi » et n'autorisant que des questions sur le « comment », elle permet de faire remonter à la conscience du sujet les prises d'informations et les prises de décisions de celui-ci.

L'explicitation vise toujours un moment spécifié, elle a lieu à postèriori et fait appel à la mémoire concrète.

Elle place le sujet en évocation pour lui faire recontacter le moment particulier puis par le questionnement adapté permet « d'accéder à la complexité du fonctionnement mental du sujet » (N. Faingold.)

(Pour plus d'informations se reporter à l'article de N. Faingold « Le praticien réflexif », revue Recherche et formation, n° 36 , 2001. Mais aussi P. Vermersch, L'entretien d'explicitation, ed ESF, 1994.)

Grâce à cet outil, la situation duelle de l'entretien post-visite peut devenir un réel temps de formation , c'est à dire un temps privilégié de retour du stagiaire sur sa propre pratique. En utilisant cette technique, il s'agit bien de placer le novice au centre de la réflexion, et de laisser la logique de l'expert (le formateur, le tuteur, le professeur visiteur..) en marge de la réflexion. C'est le stagiaire qui met à jour ses fonctionnements dans l'action et élabore ses propres réponses. L'apport de l'expert ne vient qu'en second temps, une fois que ce travail a été mené.

Le protocole de l'entretien de formation élaboré en EPS est présenté ci-après.(document

d'accompagnement n°1)

c) Le bilan de formation à mi-parcours.

Un autre moment fort vient à la suite de cette première visite et du premier entretien. Il consiste à corréler les points mis en évidence dans le rapport de visite (ce qui est acquis, ce qui reste à faire progresser) et le référentiel des compétences attendues à l'issue du stage en responsabilité. Pour ce faire, il a fallu réfléchir à la teneur du rapport qui au-delà d'une simple narration de la leçon observée, doit renseigner le stagiaire sur ses compétences professionnelles du moment et donc se situer dans le registre de l'analyse d'une pratique non experte. Une trame commune du rapport de visite a donc été élaborée de telle sorte que le rapport apporte de la même manière, quel que soit le professeur visiteur, les informations nécessaires au stagiaire pour élaborer son bilan de compétences.

Il doit permettre de dresser un bilan pour chacun des grands champs de la pratique enseignante : concevoir-construire, conduire et analyser. (document d'accompagnement n°2).

Le stagiaire est ensuite invité, à partir d'un protocole en 6 temps, à établir une relation entre sa pratique à mi-parcours du stage en responsabilité, le rapport de visite et le référentiel de compétences. (document d'accompagnement n°3)

Encore une fois, c'est bien l'analyse du stagiaire et les différentes opérations qu'il doit mener qui priment. C'est également pour le formateur un pas vers l'individualisation des parcours de formation en fonction des besoins mis en évidence. (Ce qui reste encore à faire progresser dans les mises en oeuvre.

d) Le stage de pratique accompagnée.

Le moment du stage de pratique accompagnée représente un autre temps articulé au précédent. Dans la mesure où nous avons fait le choix, en EPS, de faire fonctionner les stagiaires en binômes dans le même établissement, la co-construction des leçons et l'observation réciproque de chacun en situation d'enseignement donne des matériaux très riches à analyser, encore faut-il construire des observations relatives aux compétences professionnelles repérées comme prioritaires à faire progresser et les exploiter ensuite. Ce dispositif demande encore à être retravaillé ; il a été l'occasion d'essayer plusieurs outils d'analyse de pratique. (documents 4 et 5)

La difficulté réside plus dans l'animation des moments d'analyse des différents binômes et l'effectif actuel du groupe EPS (12 voire 13 binômes !) ne facilite pas la tâche.

Le projet actuel consisterait à regrouper plusieurs binômes (3 ?) dans un même établissement comportant plusieurs conseillers pédagogiques formés . A deux reprises, durant deux demi-journées (en

cours de stage et à l'issue du stage) prises sur les journées de formation consacrées à l'analyse de pratique

, les binômes d'un ou deux établissements seraient regroupés (12 stagiaires au maximum accompagnés de

leurs C.P.(?) afin de mener un travail d'analyse de pratique à partir des observations menées ou des prises

en mains des classes. Un cahier des charges reste à élaborer pour déterminer quel type de compétences sont

travaillées de façon prioritaire durant ce stage.

e) L'analyse de récits de pratique.

Enfin, l'analyse de récits de pratique à l'aide du tableau d'attribution des causes (documents n°6) les études de cas « à étage »(document n°7)) ou encore l'analyse des préparations écrites des projets de cycle et des leçons (document n°8) viennent compléter l'ensemble. Tous ces outils répondent à la nécessité d'apprendre à sérier les événements d'une pratique professionnelle, à identifier leurs causes et les acteurs en causes ; ils suscitent l'activité d'élaboration de solutions et la convocation des savoirs théoriques sous-jacents.

Le tableau d'attributions des causes (Marc BRU). Protocole (M. LAMY)

- Un cas est évoqué par un membre du groupe pendant 10 mn ou un cas écrit est soumis à la lecture de chacun(les anciens stagiaires alimentent un « fond de récits de leur pratique ou d'évènements de leur pratique »)
- 10mn de questionnement des participants sur le cas pour obtenir des informations supplémentaires.
- 30 mn : repérage individuel ou par petit groupe des éléments du cas exposé ou lu et utilisation du tableau
- 15mn d'échanges sur les repérages effectués avec formalisation de solutions.
- réaction du narrateur du cas à propos de l'analyse menée et de ses apports

L'étude de « cas à étage ». Protocole.

- Le formateur fabrique un cas par écrit relatant un incident critique d'une pratique enseignante, que chaque stagiaire a pu rencontrer à un moment ou un autre de sa pratique. L'avantage de cet outil , c'est que le cas fabriqué peut répondre directement à un besoin précis de formation des stagiaires.(aide à l'apprentissage des élèves, gestion des différences de niveaux....)
- Le narration du cas distribuée aux stagiaires est coupée avant la prise de décision de l'enseignant pour tenter de régler le problème rencontré.
- Après lecture du cas, chacun écrit pour soi ce que peut faire l'enseignant dans cette situation.

- Les réponses des stagiaires sont ensuite classées par thème et hiérarchisées au tableau.
- Ils prennent ensuite connaissance de la solution apportée par l'enseignant
- La solution de l'enseignant est alors examinée à la lumière des stratégies développées par le groupe et éventuellement une solution est réélaborée par le groupe.
- Le thème de formation sous-jacent à ce travail peut alors faire l'objet d'apports théoriques spécifiques.

f) Le fil rouge (document n°6)

C'est un outil qui traverse l'ensemble de l'activité d'analyse de pratique. Il conclue l'activité d'analyse proprement dite. Il provoque la posture mentale de métaposition après chaque temps d'analyse et conduit à synthétiser rapidement ce qui fait sens pour soi dans l'analyse qui vient d'être menée. Il permet de s'approprier des réponses pour sa propre pratique et de se constituer un ensemble de solutions écrites significatives car recontextualisées.

g) Le bilan : l'analyse d'un cheminement professionnel et d'un parcours de formation.

Le bilan final reste également un temps important d'analyse de pratique si il suscite chez le stagiaire une prise de recul sur le parcours effectué.

D'une part, un questionnaire permet d'obtenir les avis sur la formation (document n°9). Avant de répondre au questionnaire, le blason individuel rempli en première journée de formation est redonné. C'est un outil d'expression des attentes des stagiaires pour cette année de formation. Il sert de point d'appui pour comparer les attentes de début d'année et les réponses apportées par la formation.(document n°10)

D'autre part, il s'agit encore de se retourner sur soi, sur son parcours et ainsi de dégager les tendances de sa pratique professionnelle, de les rendre explicites encore une fois pour qu'elles soient disponibles pour le travail futur. (document n°11). Cela permet déjà d'élaborer quelques pistes du futur cheminement en formation continue.

Ce qui a été écrit de façon privée, fait l'objet d'un tour de table. C'est un dernier moment de partage important. Il permet à chacun de situer son parcours par rapport à celui des autres et de mesurer combien des permanences se font jour entre enseignants, combien ils partagent des problématiques communes mais aussi combien peuvent être singuliers les ressentis de chacun à propos de son chemin de praticien.

h) Le mémoire professionnel.

Pour être complet, il convient d'ajouter à cet ensemble le travail d'accompagnement du mémoire professionnel. En effet, en complément du travail mené avec le directeur de mémoire, nous consacrons trois ou quatre demi-journées au mémoire professionnel.(selon les années, sur le temps de formation disciplinaire ou en plus de ce temps).

Le premier temps consiste à faire avancer les représentations des stagiaires concernant le mémoire professionnel, voire à « briser » des représentations, obstacles à l'implication du stagiaire dans ce travail de réflexion et d'écriture.(il garde en tête le travail souvent douloureux d'écriture des dissertations du concours de recrutement.)

Le second temps concerne une mise en regard de la démarche expérimentale (souvent seul

modèle de recherche universitaire qu'il connaît)et une démarche de plus clinique et plus impliquée que réclame la réflexion liée à une problématique professionnelle.

De façon simultanée, il s'agit donc encore une fois, de replacer la pratique professionnelle au coeur de la réflexion du mémoire et pour cela d'aider le stagiaire à ouvrir son « chantier » de recherche à partir d'une réalité vécue ou d'une classe d'interrogations que soulève cette pratique débutante. L'écriture impliquée devient alors l'outil majeur d'analyse et c'est sous forme d'ateliers d'écriture que cette analyse est suscitée.

4) Conclusion

Le dispositif d'ensemble repose sur l'idée que le croisement de ces différents dispositifs d'analyse de pratique, étroitement articulés à la réalité vécue par chacun permet ce que Mireille SNOECKS appelle « la capitalisation des savoirs produits ». Il nécessite de la part du formateur une réelle

vigilance, une acuité, une réelle aptitude à être le « passeur » de ces savoirs.

Il resterait à davantage structurer les restitutions de ces savoirs comme elle le réalise avec ses propres étudiants. Pour l'instant, si nous passons régulièrement par la formulation écrite au tableau, puis par l'accumulation individuelle écrite mais qui reste souvent trop privée ou intime, il convient certainement d'ouvrir un classeur-journal de la formation avec des textes récapitulatifs des stagiaires. Cette phase qu'elle nomme « institutionnalisation des savoirs produits » laisse des « traces de travail » et favorise la capacité des stagiaires à « tracer des réseaux conceptuels ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. La formation professionnelle des enseignants. PUF, Paris, 1994.**
- FAINGOLD N. « Le praticien réflexif », revue Recherche et formation, n°36, 2001.**
- PAQUAY L. Former des enseignants professionnels. De Boeck, Bruxelles, 1996.**
- PERRENOUD Ph. La formation des enseignants, entre théorie et pratique. Lharmattan, Paris, 1994.**
- PERRENOUD Ph. Dix nouvelles compétences pour enseigner.ESF, Paris, 1999.**
- SCHÖN . Le praticien réflexif. ED Logiques, Montréal, 1994.**
- TOCHON Ph. L'enseignant expert. Nathan pédagogie, Paris , 1993.**
- VERMERSCH P. L'entretien d'explicitation, ESF, Paris, 1994.**
- Revue « Expliciter » n° 43, Janvier 2002.**
- Revue « Expliciter » n°40 , Mai 2001.**
- Revue « Les cahiers pédagogiques . », « Analysons nos pratiques professionnelles » , n°346, 1996.**
- « Notre métier, notre identité. », n°380, 2000.**
- « Ecrire. Un enjeu pour les enseignants » 1993.**
- Actes de l'université d'été. « L'analyse de pratique en vue du transfert des réussites. » St Jean d'Angély, 1995.**