

Royaume du Maroc



Ministère de l'Éducation Nationale,
du Préscolaire & des Sports

GROUPE
THÉMATIQUE
D'EXPERTISE

1

OUTIL DE
PROFESSIONNALISATION
DES FORMATEURS
DU MAROC

2023

GUIDE PRATIQUE du formateur d'enseignants

*Ingénierie, analyse de pratiques,
accompagnement, recherche-action*




APPRENDRE

AUF 
AGENCE UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE

 **AFD**
AGENCE FRANÇAISE
DE DÉVELOPPEMENT

LISTE DES FORMATEURS-EXPERTS, CONCEPTEURS DE CE GUIDE :

ABIDAR Mohamed	EL BAHRI Souad
ABOUHANIFA Said	EL GHAZI Akkaoui
ABRA Oum El kheir	EL GHAZOUANY Naima
AJLOUDA Elhabib	EL GHORDAF Jalila
AMARI Fatima	EL MADHI Youssef
AMEUR Cherqui	ELIDRISSI Moussa
ANAFLOUS Mohamed	EROUIHANE Jaouad
AOUZAL Mouad	ERRAGRAGUI Mohamed
AYOUB Amal	FARES Lamyaa
BADDA Benaissa	HATTAF Khalid
BEHRI Abdelaziz	LAACHARI Driss
BELHAJ Amina	LAKLIDA Abdellatif
BENKADDOUR Abdelkrim	MAJDOUBI Hassan
BEN MESAUD Mohammed	MARZOUG Samir
BOUKAYOUA Rachid	MELLOUKI Abdelhafid
BOULAHOUAL Amina	MOUHSINE Abdelaziz
BOURHAOUTA Abdellah	MOUTEI Abdelilah
CHEMAOUI Samira	NAJOUI Khalid
CHENNAOUI Mohammed	OU-ZENNOU Fatima
CHERRADI Bouchaib	SARRAR Ouafae
DAKHOUCH Kaltouma	TAIA Abdallah
DRISSI EL BOUZAIID Rachid	ZEROUALI Mohammed
EDDIF Aatika	

Accompagnés par la professeure Marguerite ALTET, experte-coordonnatrice du groupe thématique d'expertise 1 (GTE 1) de l'AUF et les professeurs Gilles BAILLAT, Abdesselam MILLI, Frédéric TUPIN, Yann VACHER.

Document revu et finalisé par Marguerite ALTET et Abdelaziz BEHRI.

SOUS LA COORDINATION DE : DOBOSZ Sophie

PHOTO DE COUVERTURE : @ZURIJETA

ÉDITION ET CORRECTION : HAN Sidonie

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE : LOURDEL Alexandre



Ce guide est placé sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

Paris, 2023

**APPRENDRE**

1
GROUPE
THÉMATIQUE
D'EXPERTISE

OUTIL DE
PROFESSIONNALISATION
DES FORMATEURS
DU MAROC

2023

GUIDE PRATIQUE

du formateur d'enseignants du Maroc

*Ingénierie, analyse de pratiques,
accompagnement, recherche-action*

AUF 
AGENCE UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE

 **AFD**
AGENCE FRANÇAISE
DE DÉVELOPPEMENT

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	9
1. Contexte	11
2. Objectif du guide	12
3. À qui est destiné ce guide ?	12
4. Comment le guide est-il structuré ?	12
5. Comment utiliser ce guide ?	13
 CHAPITRE 1 Référentiel de compétences du formateur	 15
1. Introduction	17
2. Missions des centres de formation des cadres	18
3. Compétences	20
3.1 Former	21
3.2 Accompagner les stagiaires	23
3.3 S'autoformer	25
3.4 Coopérer	27
3.5 Rechercher-innover	28
4. Activités de formation : s'approprier le référentiel de compétences du formateur	32
4.1 Cadrage théorique	32
4.2 Activités de formation	32
 CHAPITRE 2 Ingénierie de formation – Ingénierie pédagogique	 35
1. Introduction	37
2. Cadrage théorique sur l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique	37
2.1 L'ingénierie de formation	37
2.2 L'ingénierie pédagogique	38
3. Activités de formation	40
3.1 Axe I – L'ingénierie de formation : appropriation des concepts, des outils, des démarches et des ressources théoriques	41
3.2 Axe II – Ingénierie de formation, ingénierie pédagogique : activités de mise en œuvre	42

4. Pour aller plus loin...	45
4.1 Glossaire	45
4.2 Bibliographie	46
4.3 Supports et ressources	47

RESSOURCE 1 : Tableau des caractéristiques spécifiques des ingénieries de formation et pédagogique	47
RESSOURCE 2 : Présentation de modèles d'ingénierie	48
RESSOURCE 3 : L'analyse de besoins, une étape essentielle de l'ingénierie de formation	49
RESSOURCE 4 : Syllabus du module « Renforcement des capacités des nouveaux formateurs des CRMEF »	50
RESSOURCE 5 : Production d'une activité de formation (pour les nouveaux formateurs) : exemple de descriptif d'activité	56
RESSOURCE 6 : Exemple de plan de formation des nouveaux formateurs des CRMEF	57
RESSOURCE 7 : Trame du guide pratique du formateur	61

CHAPITRE 3 | Ingénierie de formation : évaluation **63**

1. Introduction	65
2. Cadrage théorique : sens, fonctions, démarches de l'évaluation	65
3. Activités de formation	68
3.1 Axe I – L'évaluation d'une formation	68
3.1.1 Activités de formation sur les cadres théoriques	69
3.1.2 L'évaluation dans le contexte de la formation	70
3.2 Axe II – La démarche d'évaluation des compétences	71
3.3 Axe III – le portfolio : intérêt, conception et évaluation	73
3.3.1 Introduction : caractéristiques d'un portfolio	73
3.3.2 Le portfolio : activités de formation	75
4. Pour aller plus loin...	78
4.1 Glossaire	78
4.2 Bibliographie	80
4.3 Supports et ressources	81

RESSOURCE 1 : [Axe I – Les évaluations] Rappel des concepts clés incontournables	81
RESSOURCE 2 : [Axe II – L'évaluation des compétences]	83
RESSOURCE 3 : [Axe III – Portfolio]	85

CHAPITRE 4 L'analyse de pratiques professionnelles (APP)	87
1. Introduction	89
2. Axe I – Savoir analyser	89
2.1 Notions de base, fondements théoriques, enjeux et finalités	89
2.2 Activités de formation	90
3. Axe II - L'APP : une démarche instrumentée par des savoirs et des outils	93
3.1 Cadrage théorique : savoirs et outils de l'APP	93
3.2 Activités de formation	94
4. Axe III - Accompagner l'analyse de pratiques professionnelles (APP)	98
4.1 Cadrage théorique	98
4.2 Activités de formation	98
5. Pour aller plus loin...	102
5.1 Glossaire	102
5.2 Bibliographie	108
5.3 Supports et ressources	111
RESSOURCE 1 : Analyse de pratiques professionnelles (APP)	111
RESSOURCE 2 : Les étapes de la démarche d'analyse de pratiques professionnelles (APP)	112
RESSOURCE 3 : Fiche d'observation	114
RESSOURCE 4 : La problématisation	115
RESSOURCE 5 : Les règles de fonctionnement	116
RESSOURCE 6 : Formation à l'observation et à l'analyse des pratiques enseignantes	119
RESSOURCE 7 : Sitographie sur les différentes modalités et groupes d'analyse de pratiques professionnelles	121

CHAPITRE 5 L'accompagnement professionnel : démarche et posture	125
1. Introduction	127
2. Axe I – Accompagnement professionnel	128
2.1 Cadrage théorique : concept, démarche, et posture	128
2.2 Activités de formation	128
3. Axe II - Accompagnateur : processus, démarche, posture et champs d'action	131
3.1 Cadrage théorique	131
3.2 Activités de formation	131

4. Axe III – Accompagnateur : boucles, tensions et outils de l'accompagnement	134
4.1 Cadrage théorique	134
4.2 Activités de formation	134
5. Pour aller plus loin...	137
5.1 Glossaire	137
5.2 Bibliographie	139
5.3 Supports et ressources	140
RESSOURCE 1 : Profil de l'accompagnateur	140
RESSOURCE 2 : Référentiel de compétence, compétence « accompagner »	142
CHAPITRE 6 La recherche-action au sein des CRMEF	143
1. Introduction	145
2. Cadrage théorique	147
2.1 Un rappel du type de recherche-action attendu dans les CRMEF	147
2.2 Vers un déploiement du module en articulation avec l'encadrement	150
2.1 Fiche de déploiement de mise en œuvre de la recherche sur les deux années de formation	152
3. Encadrement de la recherche-action donnant lieu à un mémoire	153
3.1 Exemple de mise en œuvre du processus de recherche, en alternance : tableau synthétique	153
3.2 Grille de suivi du processus de recherche	156
4. Pour aller plus loin...	157
4.1 Bibliographie	157
4.2 Supports et ressources	159
RESSOURCE 1 : Exemple de fiche de suivi de l'encadrement de la recherche-action	159
RESSOURCE 2 : Présentation du module « Méthodologie de la recherche-action »	160
RESSOURCE 3 : Syllabus du module « Méthodologie de recherche »	164
RESSOURCE 4 : Ressources pour la mise en œuvre du mémoire	165
RESSOURCE 5 : Retour sur la problématique et sur les étapes de la présentation d'un concept	172
RESSOURCE 6 : Ressources pour la rédaction du rapport de recherche proposées par les formateurs du CRMEF et de l'annexe de Marrakech	177
CONCLUSION GÉNÉRALE	187
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	191

AVANT-PROPOS

1. Contexte

Le ministère de l'Éducation nationale, du préscolaire et des sports (MENPS) a engagé depuis 2012 une profonde réforme du système de formation des cadres de l'éducation. Une forte accélération a été donnée à la mise en œuvre de cette réforme par la création en 2018 d'un cycle de licence d'éducation (CLÉ) dans les écoles normales supérieures (ENS), les écoles supérieures d'éducation et de formation (Esef) et la faculté des sciences de l'éducation (FSE) au sein de différentes universités du Royaume. Ceci a permis de rendre effective l'architecture de formation des enseignants en cinq ans :

- ▶ Trois années en cycle de licence d'éducation dans les écoles normales supérieures, les écoles supérieures, etc., et dans les différentes autres structures universitaires ;
- ▶ Une année de formation qualifiante dans les centres régionaux des métiers d'éducation et de formation (CRMEF) ;
- ▶ Une année de formation en alternance entre les CRMEF et les établissements d'exercice : stage en situation de responsabilité de classe.

Il a été alors procédé à une réingénierie du cycle de qualification professionnelle dans les CRMEF, notamment avec l'introduction de nouveaux modules de formation, la mise en place d'ateliers pratiques – production didactique et analyse des pratiques professionnelles – et une meilleure organisation de l'alternance autour des stages. Des outils pour les formateurs ont été développés dans le cadre du projet de coopération Éduc-2 (2018-2019) entre le Maroc et l'Union européenne visant l'assistance technique pour l'appui de la réforme du secteur de l'éducation au Maroc.

Cependant, une mise en œuvre effective de cette réforme passe inéluctablement par un développement de compétences spécifiques et un renforcement des capacités des formateurs d'enseignants des CRMEF. L'UCFC (Unité centrale de formation des cadres) a décidé de mobiliser une « expertise nationale en formation des cadres de l'éducation », chargée à la fois de la formation des futurs formateurs d'enseignants. C'est dans ce cadre que le MENPS a sollicité l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) afin de bénéficier de l'appui de la plateforme d'expertise APPRENDRE, en particulier du groupe thématique d'expertise « Professionnalisation des acteurs par l'ingénierie de formation, l'observation, l'analyse des pratiques, l'accompagnement, la recherche-action » (GTE 1), pour former un groupe de formateurs experts de ces domaines. Il s'agissait de renforcer les capacités des formateurs d'enseignants des CRMEF dans leurs champs d'intervention.

Une analyse des besoins en renforcement des capacités des formateurs de CRMEF a été effectuée, les profils des membres de l'expertise nationale en formation des cadres de l'éducation élaborés, et une sélection des bénéficiaires de l'expertise réalisée. De 2020 à 2022, le programme APPRENDRE a alors proposé à 42 formateurs

de formateurs des ateliers en ingénierie de formation, observation, analyse de pratiques et accompagnement, et en recherche-action, qui ont été mis en œuvre sur la période 2020-2022. Ce guide est le fruit de leur travail.

Nous tenons à remercier les instances et les experts de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) pour leur engagement et leur soutien afin que ce programme atteigne les objectifs escomptés. Nous remercions aussi toutes les personnes, notamment les responsables de l'UCFC (Unité centrale de la formation des cadres) et les bénéficiaires de ce programme.

M. Younes SHIMI,

Secrétaire général du Ministère de l'Éducation Nationale,
du Préscolaire et des Sports

2. Objectif du guide

Ce guide pratique du formateur est un outil complet pour appréhender le métier de formateur d'enseignant dans toutes les dimensions de ses attributions, comprenant des apports théoriques, des propositions de plan de formation et de syllabus qui accompagneront les formateurs dans leur métier.

3. À qui est destiné ce guide ?

Conçu par un pool de 42 experts en ingénierie pédagogique, ce guide s'adresse à tous les formateurs d'enseignants des CRMEF, qu'ils soient novices ou confirmés.

4. Comment le guide est-il structuré ?

Ce guide est composé de six parties :

- ❶ La première partie présente le **référentiel du formateur**.
- ❷ La deuxième partie précise les apports de l'**ingénierie** : elle porte sur la distinction entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique, leurs niveaux organisationnel et opérationnel-pédagogique de choix et de conception de moyens qui seront illustrés par des activités.
- ❸ La troisième partie porte sur la **dimension évaluation** d'une ingénierie de formation, les cadres et modes d'évaluation des acquis, de leur transfert, mais aussi des compétences des bénéficiaires de la formation avec l'outil « portfolio », évaluation d'un processus de développement professionnel.

- ④ À la suite de cette démarche d'ingénierie de formation, qui répond à la **compétence « Former »** autour de **contenus et de méthodes** de formation, la quatrième partie, à savoir la **démarche d'analyse de pratiques professionnelles** (APP), porte **sur le sujet en formation** ou en action dans ses situations professionnelles. Elle vise à développer la prise de conscience, la compréhension et la réflexivité du formé sur l'action menée et sur ses effets sur les apprentissages, à accroître le « savoir analyser » nécessaire pour toute démarche réflexive qui tend à comprendre l'agir professionnel, à dessein d'améliorer les pratiques de classe.
- ⑤ La cinquième partie concerne la **démarche et la posture d'accompagnement du sujet formé** (en lien avec son formateur), à mettre en œuvre à tous les moments de la formation, dans une démarche de médiation fondée sur une posture spécifique de mise en confiance et d'empathie pour l'autre, qui aide à son développement professionnel et correspond à la **compétence « Accompagner »**.
- ⑥ Quant à la sixième partie, elle recouvre **la recherche**, autre mission du formateur d'enseignants des CRMEF, sous deux aspects : la recherche-action à développer auprès des enseignants stagiaires à former, et la recherche académique en éducation et en formation pour construire les savoirs professionnels propres du formateur.

5. Comment utiliser ce guide ?



Cadrage théorique

Chaque chapitre est introduit par les fondements théoriques et les notions de base qui cadrent les activités de formation décrites par la suite. On peut repérer ces paragraphes avec le symbole de la boussole.



Activités de formation

Les pictogrammes d'engrenage indiquent les parties consacrées aux activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation.



Ressources complémentaires

Le formateur qui souhaite approfondir ses connaissances pourra se référer à ce pictogramme. Parmi les ressources permettant de prolonger le travail : des glossaires, des bibliographies, des sitographies, des documents supports, etc.

CHAPITRE

1

**RÉFÉRENTIEL
DE COMPÉTENCES
DU FORMATEUR**

1 : INTRODUCTION

Dans cette partie, il s'agit de présenter le référentiel de compétences du formateur en déployant ses différentes rubriques constitutives, telles qu'elles ont été travaillées dans l'atelier 1 sur l'ingénierie de formation. Ce référentiel se donne pour objectif de définir le rôle des formateurs des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) du Maroc et de cibler les compétences professionnelles à développer et à affiner dans le cadre du développement professionnel au service de la formation. Il vise également à partager un langage commun lié à leurs tâches de formation. Le référentiel est un outil de formation.

Ainsi, la première rubrique du référentiel intitulée « Missions des centres de formation des cadres » présente un inventaire des différentes missions assignées aux centres de formation des cadres, lesquelles missions se déclinent à partir d'un travail d'identification des principales finalités du travail du formateur, en lien avec les fondements conceptuels et les modalités de la formation professionnalisante, tels que définis par les textes organisateurs aussi bien pour la formation initiale que pour la formation continue.

Il est à rappeler que le travail d'un formateur est aussi pluridimensionnel que complexe, dans la mesure où il sollicite plusieurs domaines d'expertise, impliquant ainsi différentes postures et attitudes vis-à-vis des objets de formation et des bénéficiaires de la formation : une posture d'enseignant qui concerne la pratique et la théorie de l'exercice professionnel ; une posture de formateur d'adultes, accompagnateur (ingénierie, accompagnement et production de l'action...); une posture d'accompagnateur d'analyse des pratiques ; une posture de chercheur visant la compréhension du travail et la production des savoirs. Ces domaines d'expertise et les missions qu'ils impliquent sont regroupés, dans la rubrique ci-dessous, sous les intitulés : « la formation (initiale et continue) », « la recherche scientifique en éducation », « la production de documents pédagogiques et multimédias », « l'expertise interne et externe » et enfin « la gestion administrative et pédagogique ».

Une deuxième rubrique intitulée « Compétences » présente les compétences à construire à partir des situations professionnelles dans lesquelles s'exerce l'activité professionnelle dans les CRMEF :

- ▶ Former ;
- ▶ Accompagner ;
- ▶ S'autoformer ;
- ▶ Coopérer ;
- ▶ Rechercher-innover.

2 : MISSIONS DES CENTRES DE FORMATION DES CADRES

Les missions suivantes sont définies dans les textes régissant les centres de formation des cadres : centre de formation des inspecteurs de l'éducation (CFIE), centre d'orientation et de planification de l'éducation (Cope), CRMEF.

- ▶ **Formation initiale** (articulation entre la formation : en présentiel, à distance, en accompagnement et autoformation) selon le paradigme « pratique-théorie-pratique » :
 - Formation des cadres du corps de l'inspection ;
 - Formation des conseillers de l'orientation pédagogique et des conseillers de planification pédagogique ;
 - Qualification des cadres de l'enseignement ;
 - Qualification des cadres de l'appui pédagogique ;
 - Formation des cadres de l'administration pédagogique ;
 - Préparation au concours de l'agrégation.
- ▶ **Formation continue** (articulation entre la formation en présentiel et à distance, en accompagnement et autoformation) :
 - Conception des dispositifs de formation ;
 - Organisation des sessions de formation continue au profit des cadres pédagogiques en vue de développer les savoirs, les compétences et l'expertise.
- ▶ **Recherche scientifique en éducation :**
 - Mise en place des équipes de recherche, des laboratoires de recherche ;
 - Production et publication des recherches ;
 - Organisation des événements scientifiques.
- ▶ **Production de documents pédagogiques et multimédias :**
 - Production de photocopiés de cours, de travaux dirigés (TD), de travaux pratiques (TP), d'activités pratiques, etc. ;
 - Production de manuels scolaires et d'autres supports ;
 - Maîtrise et intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) ;
 - Production de supports pédagogiques multimédias.

► **Expertise interne et externe :**

- Participation aux comités de projets de réformes ;
- Rénovation des curricula et des programmes de formation.

► **Gestion administrative et pédagogique :**

- Conseil de l'établissement et ses sous-commissions ;
- Commission scientifique de l'établissement.

3 : COMPÉTENCES

Le présent référentiel de formation traduit l'activité professionnelle de formation en compétences à construire à partir des situations dans lesquelles s'exerce l'activité professionnelle. Le référentiel de formation dans les centres de formation des cadres s'articule autour de cinq compétences :

- ▶ Former ;
- ▶ Accompagner ;
- ▶ S'autoformer ;
- ▶ Coopérer ;
- ▶ Rechercher-innover.

Le développement de ces compétences s'opère à travers des situations professionnelles où le formateur est engagé dans des activités de formation qui mobilisent des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Ces ressources sont présentées pour chaque compétence (voir tableaux ci-dessous).

Il est à rappeler que le référentiel de compétences est un outil d'explicitation des attentes en formation, aussi bien les attentes des formateurs et des bénéficiaires de la formation que celles de l'institution. Ainsi, le besoin de référentialiser la formation répond au souci de garantir une structuration réfléchie des activités et, par là même, tend à assurer la cohérence des actions des différents acteurs impliqués. Le référentiel constitue en effet un outil incontournable de contractualisation susceptible de permettre aux acteurs de la formation de tenir un langage commun sur les pratiques, et d'harmoniser ainsi leur compréhension et leurs actions d'opérationnalisation des attentes en formation.

Pour être utile, un référentiel de compétences doit être compris de la même façon par tous ceux qui sont appelés à s'en servir, aussi ne peut-il se réduire à un simple inventaire de compétences. Néanmoins, l'énoncé d'une compétence, souvent d'ordre général, pourrait susciter des interprétations aussi diverses que contradictoires. Cette pluralité des interprétations de l'énoncé des compétences risque en effet de poser des difficultés au niveau de l'opérationnalisation du référentiel, notamment lorsqu'il s'agit d'un modèle de formation impliquant un travail de plusieurs acteurs en synergie, sur les mêmes compétences. S'ajoute à cela la difficulté, voire l'impossibilité, de repérer une compétence donnée, dans l'exercice professionnel, tant qu'on ne décrit pas explicitement ce que doit être concrètement cette compétence. D'où l'intérêt des « descripteurs » de compétences (voir tableau ci-dessous), qui, en plus de fournir des indices explicatifs concrets et observables, représentent à la fois des points d'alerte et des repères de positionnement et d'autopositionnement professionnels.

3.1 Former

La compétence « Former » couvre l'un des domaines d'expertise du formateur, à savoir l'expertise sur les contenus. Dans la mesure où il est appelé, lors de l'exercice de sa mission de formation, à se confronter à des problèmes didactiques inhérents à la discipline, relatifs aux contenus à transmettre aux bénéficiaires de la formation qu'il forme, l'une des missions du formateur est donc de travailler sur ces contenus pour opérer des choix réfléchis, définir une structuration et guider les actions. Ainsi, le formateur se doit d'avoir les compétences lui permettant de concevoir, de mettre en place et de faire appliquer un plan d'action de formation conforme aux visées et aux contraintes organisationnelles, et d'assurer le suivi de ces actions de formation, leur évaluation, les régulations et les remédiations qu'elles nécessitent, tout en optant pour une ingénierie pédagogique appropriée aux objectifs de formation (situations, modalités, stratégies, évaluation).

Cette compétence sera développée dans le chapitre 3 consacré à l'ingénierie, page 63 de ce guide.

SITUATION PROFESSIONNELLE : Construire une formation

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les savoirs académiques dans le domaine disciplinaire en relation avec le curriculum ; ▶ Les savoirs pédagogiques et didactiques relatifs à la formation ; ▶ Les savoirs en ingénierie de formation, les étapes : l'analyse des besoins, la conception, la planification, la mise en œuvre, l'évaluation ; ▶ Les savoirs législatifs et institutionnels.	▶ Les compétences sont traduites en objectifs adéquats et réalisables. ▶ Les besoins en formation des stagiaires sont identifiés et satisfaits. ▶ Les choix pédagogiques et didactiques sont justifiés.
Savoir-faire	▶ L'identification des besoins des bénéficiaires de la formation ; ▶ La conception d'un module de formation selon une ingénierie définie ; ▶ Le respect des choix axiologiques qui régissent la formation au Maroc ; ▶ L'analyse des contenus de formation, leur priorisation et leur contextualisation en fonction du temps ; ▶ L'adaptation des formations au regard des besoins et des contenus visés.	▶ La mise en activité des stagiaires sur des tâches dans des situations professionnelles est visible. ▶ Des outils, des méthodes et des scénarios de travail variés sont prévus. ▶ L'équité vis-à-vis de tous les stagiaires est prise en compte.
Savoir-être	▶ Avoir un rapport critique et autonome au savoir disciplinaire ; ▶ Respecter les attentes des stagiaires.	

SITUATION PROFESSIONNELLE :
Mettre en œuvre et animer une formation

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les modalités et techniques d'animation fondées sur la mise en activité des stagiaires ; ▶ Les savoirs théoriques en sciences de l'éducation et sciences humaines relatifs à la formation des adultes ; ▶ L'analyse des pratiques professionnelles.	▶ Les modalités et les outils de travail en présentiel ou à distance sont diversifiés. ▶ Une attitude de bienveillance et d'écoute active est manifestée.
Savoir-faire	▶ Mettre en œuvre une ingénierie pédagogique active autour des situations professionnelles ; ▶ Mettre en œuvre des modalités pédagogiques et des techniques d'animation et d'accompagnement des stagiaires en présentiel et à distance ; ▶ Établir un environnement bienveillant et sécurisant ; ▶ Gérer l'individualité, et mettre en place des travaux en groupe ; ▶ Coanimer une formation.	▶ Les travaux de groupes mis en œuvre mettent les stagiaires en activité et leurs productions sont capitalisées et exploitées. ▶ Les activités de la formation sont structurées, synthétisées et institutionnalisées.
Savoir-être	▶ Avoir un esprit de leadership participatif ; ▶ Avoir un esprit de réflexivité sur ses pratiques.	

SITUATION PROFESSIONNELLE :
Évaluer une formation

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les savoirs théoriques relatifs à l'évaluation : formes de l'évaluation, fonctions, docimologie, remédiation, instruments, etc. ; ▶ Les textes institutionnels relatifs à l'évaluation.	▶ Les situations d'évaluation construites sont congruentes avec les objectifs.
Savoir-faire	▶ Évaluer les compétences des stagiaires et adapter l'évaluation aux objectifs de la formation d'un apprentissage professionnel progressif ; ▶ Concevoir des instruments d'évaluation diagnostique, formative et sommative ; ▶ Concevoir des grilles d'évaluation ; ▶ Concevoir des dispositifs de remédiation ; ▶ Favoriser la co et l'autoévaluation.	▶ Les instruments et les grilles d'évaluation sont adaptés aux objets d'apprentissage professionnel. ▶ Les résultats des évaluations sont exploités pour élaborer des plans de remédiation. ▶ Les productions des stagiaires sont évaluées objectivement.
Savoir-être	▶ Avoir un esprit de réflexivité sur ses pratiques d'évaluation ; ▶ Faire preuve d'équité et de neutralité ; ▶ Faire preuve d'éthique professionnelle.	

3.2 Accompagner les stagiaires

Un formateur accompagne la construction de l'identité professionnelle du stagiaire, en lui permettant d'exprimer et de réfléchir sur sa pratique, et par là même de comprendre et de trouver des solutions aux difficultés rencontrées. La compétence d'accompagnement implique, de la part du formateur, la maîtrise de ressources, d'outils et de démarches appropriés (voir la partie ressources des tableaux ci-dessous), pour aider le stagiaire à construire son intervention et son analyse personnelle. Ainsi, tandis que dans la compétence précédente, « Former », il s'agit, pour le formateur, de guider sur un objet (des contenus de formation) en donnant des repères et des conseils, la présente compétence, « Accompagner », est plutôt centrée sur le sujet (le bénéficiaire de la formation construisant son identité professionnelle). Autrement dit, c'est le bénéficiaire de la formation qu'il s'agit d'accompagner. Cette distinction du volet formation et du volet accompagnement, d'ordre méthodologique, sera développée amplement dans l'axe consacré à l'accompagnement.

Cette compétence sera développée dans le chapitre 4, page 87 de ce guide.

SITUATION PROFESSIONNELLE : Préparer la mise en situation professionnelle des stagiaires

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les textes organisateurs (textes réglementaires, orientations pédagogiques, circulaires, notes, arrêtés...); ▶ Les trois guides relatifs à l'accompagnement, l'analyse de pratiques professionnelles et aux stages; ▶ L'environnement et le contexte professionnel; ▶ Les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques; ▶ Les techniques d'entretien et les modalités de restitution.	▶ Les contenus et les outils du guide d'accompagnement et des notes ministérielles d'accompagnement sont intégrés par le formateur. ▶ Le profil du formateur et le profil de l'accompagnateur sont distingués.
Savoir-faire	▶ Planifier de façon organisationnelle et pédagogique les activités de préparation du stage; ▶ Choisir les modes d'accompagnement appropriés; ▶ Élaborer les outils d'observation et d'analyse des pratiques; ▶ Mettre en œuvre la démarche d'accompagnement; ▶ Se coordonner entre différents accompagnateurs (formateur, inspecteur, enseignant-accompagnateur, directeurs).	▶ Les caractéristiques des espaces de formation (le centre et l'établissement de stage) sont distinguées. ▶ Des réunions de coordination entre les acteurs de l'accompagnement sont organisées.
Savoir-être	▶ Être collaboratif; ▶ Respecter la déontologie du formateur-accompagnateur.	

SITUATION PROFESSIONNELLE :
Mise en œuvre de l'accompagnement des stagiaires

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, psychosociaux, les savoirs nécessaires à l'analyse ; ▶ Les modèles théoriques de l'analyse des pratiques d'accompagnement ; ▶ Les démarches de l'analyse des pratiques.	▶ Le contenu et les outils du guide d'accompagnement et des notes ministérielles d'accompagnement sont appliqués.
Savoir-faire	▶ Observer et analyser les éléments de pratiques du stagiaire à l'aide des fiches, outils et portfolio en fonction des objectifs ; ▶ Étayer l'analyse des pratiques du stagiaire par des retours fondés sur les résultats de l'analyse ; ▶ Identifier les points forts et les pratiques du stagiaire à améliorer en lien avec les apprentissages ; ▶ Proposer des pistes de réflexion sur les pratiques du stagiaire ; ▶ Analyser les pratiques de l'accompagnement.	▶ Les pistes de solutions identifiées par la personne sont exploitées et utilisées. ▶ Les forces et les ressources du stagiaire, dans le respect de ses préoccupations et de sa dignité, sont sollicitées. ▶ Les attitudes et comportements humanistes de l'accompagnateur (dans sa pratique) sont en mesure d'être analysés.
Savoir-être	▶ Être dans une posture d'accompagnateur : instaurer un climat de confiance, de considération et de reconnaissance des efforts déployés ; ▶ Travailler en équipe.	

SITUATION PROFESSIONNELLE :
Exploiter les données de l'accompagnement

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les savoirs disciplinaires, didactiques, pédagogiques ; ▶ Les techniques d'entretien et les modalités de restitution.	▶ Les données sont recueillies et analysées de façon respectueuse, méthodique et efficace.
Savoir-faire	▶ Conduire un entretien et en organiser la restitution ; ▶ Aider à réajuster les pratiques et les activités de formation ; ▶ Aider à prendre conscience des difficultés ; ▶ Articuler la théorie avec la pratique ; ▶ Coconstruire les pistes de remédiation et d'amélioration.	▶ Les données sont exploitées : bulletins, portfolios, rapports, cahiers de textes, cahiers journal. ▶ Les points forts et les difficultés sont dépouillés, analysés, catégorisés, extraits, distingués et mis en exergue. ▶ Les résultats sont interprétés, de façon critique et analytique. ▶ Les technologies de l'information et de la communication sont utilisées adéquatement.
Savoir-être	▶ Faire preuve d'empathie, de bienveillance, d'écoute active, de communication, de valorisation, d'estime de soi ; ▶ Avoir un esprit de collaboration et de coordination par le respect et la reconnaissance de chacun.	

3.3 S'autoformer

Un formateur fournit un étayage soutenu et approprié pour motiver le stagiaire à travailler en autonomie, au-delà de la commande institutionnelle, en le dotant d'outils et de stratégies d'identification et d'analyse de ses propres besoins en formation, et en le formant à organiser, planifier et mettre en œuvre ses objectifs et ses actions, aussi bien pour comprendre et surmonter ses difficultés que pour approfondir et diversifier ces ressources sur les pratiques de classe.

SITUATION PROFESSIONNELLE : Se former en autonomie

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les textes-cadres (institutionnels et conceptuels) ; ▶ Les attentes de l'institution et les besoins en formation ; ▶ Les ressources logistiques adaptées avec les modalités de la formation (présentiel, à distance, hybride) ; ▶ Les techniques d'organisation personnelle.	▶ Les textes-cadres en lien avec la formation sont respectés. ▶ Les attentes institutionnelles et les besoins en formation sont articulés.
Savoir-faire	▶ Identifier ses besoins en formation ; ▶ S'organiser et planifier ses temps d'autoformation ; ▶ Se former en autonomie au-delà de la commande institutionnelle ; ▶ Participer à des formations continues ;	▶ Les outils et techniques d'analyse de besoins sont exploités. ▶ Le projet d'autoformation est défini.
Savoir-être	▶ Être autodidacte, motivé, autonome, réceptif, curieux intellectuellement, autodidacte.	

SITUATION PROFESSIONNELLE : Mobiliser des ressources d'autoformation

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ L'ingénierie de formation, les théories d'apprentissage, l'andragogie ; ▶ Les modalités d'accompagnement en formation par alternance intégrative.	▶ Les ressources sont actualisées, pertinentes et validées.
Savoir-faire	▶ Coélaborer des ressources et des outils de formation ; ▶ S'informer sur les pratiques de formation innovantes ; ▶ Anticiper les moyens logistiques, les outils et les supports nécessaires à la réalisation de l'action ; ▶ Élaborer des écrits professionnels en lien avec les différents volets de l'activité de la formation ; ▶ Mobiliser les théories, les approches et les techniques d'animation et de communication.	▶ Les ressources de formation sont exploitées. ▶ L'esprit de partage et d'autoformation collective existe.
Savoir-être	▶ Avoir l'esprit critique ; ▶ Avoir l'esprit de partage ; ▶ Être innovant.	

SITUATION PROFESSIONNELLE :
Usage des technologies numériques dans l'autoformation

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les typologies des outils numériques, les outils d'un espace de travail collaboratif (plateforme, campus virtuel, etc.) ; ▶ Les techniques de recherche sur internet ; ▶ Les paramètres de sécurité.	▶ Les contenus numériques et les outils utilisés sont appropriés. ▶ Un esprit critique vis-à-vis de l'utilisation des TIC est adopté (crédibilité des sources, rigueur scientifique, etc.). ▶ La dimension éthique est intégrée.
Savoir-faire	▶ Rechercher et sélectionner un contenu numérique ; ▶ Utiliser des plateformes en ligne pour l'autoformation (<i>e-learning</i>) ; ▶ Échanger et communiquer à distance ; ▶ Travailler dans un environnement de travail collaboratif.	
Savoir-être	▶ Être innovateur ; ▶ Avoir l'esprit critique ; ▶ Respecter l'éthique d'usage des TIC.	

SITUATION PROFESSIONNELLE :
Analyser ses pratiques (s'autoréguler) avec un accompagnateur/tuteur/pair/seul

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les modèles théoriques d'analyse des pratiques (démarches) ; ▶ Les règles d'analyse des pratiques (techniques).	▶ Les outils et techniques d'analyse des pratiques sont maîtrisés et mis en œuvre.
Savoir-faire	▶ Élaborer des outils d'analyse des pratiques ; ▶ Étayer son analyse par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans son activité ; ▶ Porter un regard réflexif sur ses pratiques (s'autoanalyser, s'autoévaluer).	
Savoir-être	▶ Être lucide et accepter de s'ajuster et d'évoluer ; ▶ Avoir un esprit de réflexivité sur ses pratiques.	

3.4 Coopérer

En plus de son expertise en matière de guidage, d'accompagnement et d'encadrement, un formateur est tenu d'avoir des compétences relationnelles permettant de former à partager, échanger, coopérer, fédérer, gérer et résoudre des interactions et des conflits, motiver, convaincre, etc., en variant les approches, en différenciant les modalités et les outils (numériques : formel et informel...).

SITUATION PROFESSIONNELLE : S'informer et partager l'information

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les textes institutionnels ; ▶ Les cadres de référence, les guides ; ▶ Les dispositifs de formation ; ▶ Les innovations dans le système éducatif au Maroc et ailleurs.	▶ Les commandes institutionnelles sont partagées et échangées dans un cadre régulier et formel.
Savoir-faire	▶ Être dans une posture de collaboration, de partage et d'échange dans un cadre formel autour des commandes institutionnelles ; ▶ Échanger à propos des besoins et des attentes des stagiaires avec les pairs dans les autres disciplines ; ▶ Collaborer en utilisant les outils numériques (formel et informel).	▶ Les connaissances relatives aux cadres de références, guides et dispositifs de formation sont mutualisées. ▶ Les connaissances et les idées sont partagées via différentes modalités, notamment les TIC.
Savoir-être	▶ Faire preuve d'un esprit ouvert ; ▶ Partager de la responsabilité collective.	

SITUATION PROFESSIONNELLE : Élaborer et animer en commun des activités de formation

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Maîtriser les techniques et les outils de gestion de projets ; ▶ S'approprier les techniques de la résolution de conflits.	▶ Les formations sont préparées en coanimation, de même pour l'alternance intégrative (binômes, visites, rapports).
Savoir-faire	▶ Assurer des formations en coanimation ; ▶ Former des équipes de partage de pratiques ; ▶ Contribuer de façon collégiale à l'évaluation d'un dispositif de formation.	▶ L'écoute active et la communication non violente sont pratiquées.
Savoir-être	▶ Avoir un esprit critique ; ▶ Être impliqué dans une posture d'accompagnateur ; ▶ Avoir un esprit de collaboration et de coordination.	▶ Le climat de travail est maintenu avec une influence positive et proactive.

SITUATION PROFESSIONNELLE :
S'engager dans l'instauration d'une structure de la formation

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Avoir des informations sur la réforme et la nouvelle ingénierie de formation ; ▶ S'approprier la démarche de réalisation de projet de formation.	▶ Les projets de formation sont élaborés en commun. ▶ Les forces et les défis personnels sont identifiés de façon autonome.
Savoir-faire	▶ Proposer des partenariats à l'échelle nationale et internationale ; ▶ Partager des expériences entre formateurs de divers départements et structures ; ▶ Avoir l'esprit d'initiative et de coopération entre pairs.	▶ Les stratégies d'apprentissage pertinentes sont initiées pour amener un changement concret dans la pratique des formateurs.
Savoir-être	▶ Avoir un esprit critique ; ▶ Être collaboratif ; ▶ Être impliqué dans une posture d'accompagnateur ; ▶ Avoir un esprit de collaboration et de coordination.	

3.5 Rechercher-innover

La formation à la recherche et la formation par la recherche constituent l'une des pierres angulaires de la professionnalisation du métier de l'enseignant, comme l'indiquent les choix du cadre conceptuel régissant les CRMEF, en instituant la recherche parmi les quatre compétences professionnelles de bases, en l'occurrence la compétence réflexive. Cette intégration de la recherche dans le processus de professionnalisation de la formation des enseignants, à l'appui de la réflexivité et de l'innovation, tend à faire de celle-ci un outil permettant de réfléchir et d'analyser les pratiques, à dessiner d'améliorer ces dernières, en produisant des savoirs et des outils nouveaux, en proposant des solutions efficaces et innovantes pour répondre à des besoins ou à des problématiques de formation. Le formateur, dans ce cadre, est tenu d'endosser la posture de formateur à la recherche, et celle d'encadrant et, le cas échéant, celle de chercheur, ce qui exige la maîtrise de compétences en lien avec le développement de projets de recherche visant à analyser les pratiques, les situations de classe, les curricula et les contenus de formation ; à produire et à former à produire des outils de collecte des données et d'analyse de ces données ; à croiser les regards des différents acteurs sur la pratique ; à concevoir et expérimenter des plans de formation innovants, et à les évaluer.

Cette compétence est développée dans le chapitre 6, page 143 de ce guide.

SITUATION PROFESSIONNELLE :
Encadrer un projet de fin de formation du stagiaire

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Méthodologie de recherche et ressources en relation avec le thème de la recherche (bibliographie, banques de données, etc.); ▶ Éthique de la recherche.	▶ L'accompagnement et la guidance du stagiaire tout au long de la réalisation du projet sont maintenus. ▶ La méthodologie de la recherche est respectée. ▶ L'engagement du stagiaire dans la réalisation de son projet est maintenu.
Savoir-faire	▶ Préparer le stagiaire en amont du projet de fin d'études, clarifier les responsabilités de chacun ; ▶ Contribuer à la maîtrise par le stagiaire de la méthodologie de recherche ; ▶ Accompagner le stagiaire dans la réalisation de son projet en tenant compte de l'importance de lui laisser de l'autonomie ; ▶ Adapter ses interventions aux besoins du stagiaire ; ▶ Intégrer les TIC aux fins de préparation, de pilotage et de gestion d'encadrement.	
Savoir-être	▶ Agir de façon éthique et responsable dans le processus de recherche et d'encadrement du stagiaire.	

SITUATION PROFESSIONNELLE :
Concevoir, mettre en œuvre un projet de recherche et collaborer

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Connaissance des étapes de conception et du domaine de la gestion d'un projet ; ▶ Travail en équipe ; ▶ Modalités de mise en œuvre d'actions de partenariat.	▶ Les étapes de mise en œuvre du projet sont définies. ▶ Une rigueur scientifique dans le choix du thème de recherche est appliquée et les résultats sont justifiés. ▶ La démarche et les résultats sont validés et publiés. ▶ L'engagement des membres de l'équipe de projet est précieusement maintenu tout au long du projet. ▶ Les tâches des membres de l'équipe de projet sont accomplies. ▶ Un concours des meilleures recherches-actions est organisé par le MEN ou les partenaires.
Savoir-faire	▶ Mettre en œuvre la conception du projet ; ▶ Monter une équipe projet ; ▶ Partager des documents de cadrage du projet (qui fait quoi) ; ▶ Coordonner-collaborer-participer aux travaux des équipes et laboratoires de recherches ; ▶ Gérer ses propres ressources en vue de réaliser le projet ; ▶ Créer un véritable esprit de groupe, motiver davantage les collaborateurs et réunir les compétences utiles et suffisantes pour l'atteinte des objectifs alloués.	
Savoir-être	▶ Avoir une ouverture d'esprit et beaucoup d'écoute ; ▶ Être audacieux et réaliste ; ▶ Faire respecter les dates butoirs ; ▶ Être patient en toutes circonstances ; ▶ Intégrer une logique de recul critique sur ses compétences, ses limites.	

SITUATION PROFESSIONNELLE :

Évaluer une recherche

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ L'actualité relevant du domaine de l'évaluation ; ▶ L'élaboration et l'usage des outils d'évaluation (grilles critériées pour l'oral et le manuscrit) ;	▶ Les outils d'évaluation (forme, contenu du mémoire, exposé) sont élaborés et exploités.
Savoir-faire	▶ Évaluer le corpus de connaissances liées au projet de fin d'études ; ▶ Évaluer le processus de réalisation de ce projet ; ▶ Évaluer les compétences de recherche (organisation, analyse de données, interprétation, etc.) ; ▶ Renforcer la motivation des stagiaires en favorisant la coopération.	▶ L'échéancier et les procédures en vue de la soutenance sont respectés. ▶ L'attestation des corrections. ▶ La valorisation des réinvestissements est visible.
Savoir-être	▶ Agir de façon éthique et responsable dans le processus de recherche et d'encadrement du stagiaire.	▶ L'équité de l'évaluation de la qualité du mémoire entre les stagiaires est garantie.

SITUATION PROFESSIONNELLE :

Évaluer un projet

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ L'actualité relevant du domaine de l'évaluation ; ▶ L'élaboration ou l'usage des outils d'évaluation (grilles critériées pour l'oral-manuscrit).	▶ Les outils d'évaluation sont élaborés et exploités.
Savoir-faire	▶ Évaluer chaque étape de réalisation du projet ; ▶ Donner des feed-back informatifs (que faut-il encore améliorer ?) ; ▶ Échanger et partager les résultats.	▶ L'échéancier et les procédures en vue de présenter le projet sont respectés. ▶ Les réinvestissements sont valorisés.
Savoir-être	▶ Agir de façon éthique et responsable ; ▶ Intégrer une logique de recul critique sur ses compétences, ses limites.	

SITUATION PROFESSIONNELLE :

Produire et innover

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Les savoirs disciplinaires et leur didactique ; ▶ La culture numérique ; ▶ Les actualités de la recherche.	▶ Les colloques, les congrès et les conférences sont planifiés.
Savoir-faire	▶ Faire partager les besoins du système scolaire en termes de recherche et d'innovation ; ▶ Innover dans la pratique de recherche à travers une injonction sur le mode de production de savoirs ; ▶ S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel à travers des manifestations scientifiques ; ▶ Inscrire les actions de recherche et d'innovation dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire des établissements scolaires.	▶ Les résultats d'une réflexion dans l'action sont analysés en prenant du recul et en portant une analyse réflexive sur le positionnement et l'impact de ces activités.
Savoir-être	▶ Faire preuve d'éthique dans le processus de recherche et d'innovation ; ▶ Intégrer une logique de recul critique sur ses compétences, ses limites.	▶ Une rigueur scientifique est présente.

SITUATION PROFESSIONNELLE :

Valoriser, partager et exploiter

	RESSOURCES	DESCRIPTEURS
Savoir	▶ Savoirs académiques dans le domaine disciplinaire ; ▶ Didactique et sciences de l'éducation relatives aux sujets de recherches ; ▶ Organisation de manifestations nationales et internationales ; ▶ Évaluation des productions scientifiques.	▶ Le rayonnement scientifique est présent et maintenu. ▶ L'organisation et la participation à des manifestations scientifiques (colloque, rencontre, séminaire, etc.) sont visibles.
Savoir-faire	▶ Organiser des manifestations scientifiques ayant pour but d'augmenter la valeur des résultats de la recherche, et y participer ; ▶ Communiquer et partager, exploiter les résultats dans le domaine éducatif ; ▶ Rendre opérationnels ou commercialisables le savoir et les résultats de la recherche ; ▶ Mettre en relation le monde de la recherche et le monde socioéconomique ; ▶ Mobiliser des outils numériques pour apprendre, échanger, communiquer.	▶ Les résultats de la recherche sont publiés et exploités. ▶ Le formateur est membre actif d'une ou de plusieurs équipes de recherches.
Savoir-être	▶ Faire preuve d'éthique dans le processus de recherche et d'innovation ; ▶ Intégrer une logique de recul critique sur ses compétences, ses limites.	▶ Un laboratoire de recherche est créé.



4 ACTIVITÉS DE FORMATION : S'APPROPRIER LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DU FORMATEUR



4.1 Cadrage théorique

Ce référentiel du formateur est le premier outil que les nouveaux formateurs, enseignants pour la plupart, doivent s'approprier en arrivant dans les CRMEF. L'identification et l'appropriation des situations professionnelles et des compétences du formateur des CRMEF les aideront à construire leur nouvelle identité professionnelle.



4.2 Activités de formation

Comment lire les tableaux

- ▶ **Démarche d'ingénierie pédagogique** : ingénierie active centrée sur la réflexion, l'analyse et l'appropriation des éléments constitutifs du référentiel du formateur par les nouveaux bénéficiaires de la formation, la conceptualisation.
- ▶ **Modalités de travail** : travail individuel et travail de groupe, conception, mutualisation, structuration par le formateur.
- ▶ **Points de vigilance** : cette prise de contact avec ce référentiel du formateur devra être renforcée tout au long des activités à venir pour un approfondissement et une véritable appropriation.
- ▶ **Objectifs** :
 - Présenter le référentiel de compétences du formateur ;
 - Connaître les missions des CRMEF ;
 - Connaître les éléments constitutifs d'un référentiel de compétences de formation.
- ▶ **Durée envisagée** : 6 heures.

Activités de formation : s'approprier le référentiel de compétences du formateur

Activités de formation

Modalités de travail

Points de vigilance et références

Activité 1

Appropriation des missions des CRMEF

🕒 2 heures

Tâche : identification des finalités du travail aux CRMEF

Consigne : « À partir de votre connaissance des CRMEF, et des textes régissant la formation dans ces centres, identifiez :

- les principales missions et finalités du travail aux CRMEF;
- les principales fonctions du formateur. »

Productions attendues :

- ▶ Une liste des principales missions du travail au CRMEF.
- ▶ Une liste des principales finalités du travail au CRMEF.
- ▶ Une liste des principales fonctions du formateur aux CRMEF.

Modalités de travail :

- ▶ Travail individuel (20 min).
- ▶ Travail en groupe (30 min).
- ▶ Mise en commun et synthèse (30 min).

Apports théoriques :

- ▶ Exposé (20 min).
- ▶ Présentation du référentiel de compétences professionnelles (partie missions des CRMEF) (20 min).

Pour approfondissement, voir :

- Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Éditions Fabert.
- Perrenoud, P (2010). Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Dans *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF Éditeur.

Activité 2

Appropriation des éléments constitutifs d'un référentiel de compétences

🕒 2 heures

Tâche : clarifier les composantes d'un référentiel.

Consigne : « Caractériser et analyser le référentiel de compétences du formateur. »

Support : le référentiel de compétences professionnelles (comprenant les cinq situations professionnelles abordées par le référentiel).

Production attendue : un descriptif des composantes du référentiel.

Modalités de travail :

- ▶ Travail individuel (10 min).
- ▶ Travail en groupe (30 min).
- ▶ Mise en commun et synthèse (30 min).
- ▶ Apports théoriques (exposé : 20 min).

Renforcer les éléments constitutifs du référentiel : missions, situations, compétences, ressources et indicateurs.

Continue en page suivante ►

Activités de formation : s'approprier le référentiel de compétences du formateur

Activités de formation	Modalités de travail	Points de vigilance et références
Activité 3 Conceptualisation  2 heures	Tâche : identifier les descripteurs. Consigne : « Analyser des exemples de descripteurs de compétences professionnelles pour définir ce qu'est un descripteur (et un indicateur). » Support : le référentiel de compétences professionnelles. Productions attendues : ▶ Définition(s) d'un indicateur de compétence (descripteur). ▶ Fonctions d'un descripteur de compétence. Modalités de travail : ▶ Travail individuel (20 min). ▶ Travail en groupe (30 min). ▶ Mise en commun et synthèse (20 min). ▶ Apports théoriques (exposé : 20 min).	Approfondir la notion de « descripteur de compétence professionnelle » : formulation et fonctions. N.B. : Ambiguïté quant à l'usage du mot « indicateur », souvent compris dans son usage relatif à l'évaluation. Ce dernier, dans le cadre du référentiel, renvoyant à un positionnement et non à une mesure, a été remplacé par « descripteur » de la compétence.

Thématique 1

CHAPITRE

2

**INGÉNIERIE
DE FORMATION**

**INGÉNIERIE
PÉDAGOGIQUE**

1 : INTRODUCTION

Intervenant dans une formation professionnelle d'adultes, le formateur doit faciliter la construction des compétences et des savoirs professionnels des bénéficiaires de la formation, futurs enseignants, en lien avec les situations professionnelles visées. Il n'est pas un simple enseignant, il doit faire l'analyse complète du travail auquel il va former, « l'enseignement-apprentissage-évaluation », organiser un projet de formation adapté aux bénéficiaires de la formation de telle façon que chaque enseignant-formé puisse développer sa professionnalité, ses compétences et progresser à l'intérieur de son projet professionnel, tout en développant les performances de l'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, il pourra faire appel à un moyen, une démarche rationnelle : l'ingénierie de formation (IF) et l'ingénierie pédagogique (IP).



2 : CADRAGE THÉORIQUE SUR L'INGÉNIERIE DE FORMATION ET L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE

L'ingénierie s'est installée progressivement dans le champ de la formation dans les années 1970. C'est un concept-outil qui renvoie à la revendication légitime de savoir-faire professionnels particuliers en formation d'adultes, avec la nécessité de développer des compétences professionnelles. L'ingénierie de formation est une démarche qui regroupe les différents moyens, actions et dispositifs liés au développement du savoir-faire professionnel des individus et de leur organisation, des compétences individuelles et collectives. C'est un outil nécessaire à un formateur professionnel qui vise à mettre en place une formation professionnalisante des enseignants.

2.1 L'ingénierie de formation

► Définition

- Comme une démarche socioprofessionnelle où les formateurs ont, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des situations, des actions, des dispositifs de formation en tenant compte de l'environnement et des professionnels à former.

- Ces situations, actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre en vue du développement des personnels et de l'amélioration du système éducatif.
- L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie curriculaire (niveau des politiques, niveau stratégique) et de l'ingénierie pédagogique (niveau opérationnel ou pédagogique).
- L'ingénierie de formation est étroitement liée à l'ingénierie curriculaire et à l'ingénierie pédagogique (isomorphisme).

► Finalités

- Faciliter la construction des compétences et de savoirs professionnels en lien avec les situations professionnelles visées.
- Faire l'analyse complète du travail auquel former : « l'enseignement-apprentissage-évaluation ».
- Organiser un projet de formation adapté au curriculum pour aider le système éducatif à évoluer et à améliorer la qualité de l'éducation.
- Former de telle façon que chaque enseignant, chaque acteur du système puisse développer sa professionnalité, ses compétences et progresser à l'intérieur de son projet professionnel tout en développant les performances de l'enseignement-apprentissage.

► L'ingénierie de formation : une démarche par étapes

- L'ingénierie de formation n'est pas une méthode, mais une démarche par étapes successives et itératives dans un processus continu.
- Une démarche dans un continuum en quatre temps : *Analyser, concevoir, réaliser et évaluer*, où chaque étape fait suite à la précédente, en effectuant des allers-retours constants entre les différentes étapes, de manière itérative.
- Travailler dans une démarche d'ingénierie de formation, c'est entrer dans une logique d'ajustements, de réactivité, et donc de régulation.

2.2 L'ingénierie pédagogique

Une ingénierie de formation implique des choix d'ingénierie pédagogique pour faciliter la construction des compétences, l'évolution de la pratique (objets, objectifs pédagogiques, un triptyque « tâches-activité-situations », des méthodes ou stratégies d'enseignement-apprentissage, des évaluations formatives, des aides pédagogiques et didactiques) :

- C'est le niveau pédagogique opérationnel de la formation (ou de l'enseignement-apprentissage-évaluation, le choix et l'organisation des conditions d'apprentissage professionnel ou scolaire).

- Ce sont des choix liés et articulés à la conception de l'ingénierie curriculaire et qui diffèrent dans un curriculum centré sur les savoirs ou dans un curriculum de compétences.
- L'ingénierie curriculaire et l'ingénierie de formation sont à la base de l'ingénierie pédagogique (isomorphisme).

■ Principes de l'ingénierie pédagogique :

- ▶ Une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle au centre de la formation (Schön, Lessard, Tardif, Altet, Perrenoud, voir bibliographie générale) : la pratique constitue un lieu d'apprentissage autonome et incontournable ainsi qu'un lieu d'intégration des différents champs de savoirs et des compétences constitutifs du métier.
- ▶ La mise en activité des bénéficiaires de la formation, acteurs de leur formation-action.
- ▶ L'alternance de situations de formation avec des situations professionnelles pour accompagner la professionnalisation.
- ▶ L'isomorphisme de la formation : une pratique pédagogique utilisée en formation sera en résonance avec ce que l'enseignant fera avec ses élèves.
- ▶ La réflexivité : une attitude qui consiste à prendre du recul par rapport à ce qu'on fait ou ce qu'on pense.
- ▶ Une cohérence entre la théorie d'apprentissage sous-jacente et la pratique de formation sollicitée.
- ▶ L'interdisciplinarité entre des modules de formation qui offre des possibilités de passerelles entre disciplines pour construire des compétences diverses.
- ▶ Contextualisation : une prise en compte du milieu dans lequel vit le formé (ou l'élève) sera retenue aussi bien pour la formation que pour l'enseignement-apprentissage.



3 : ACTIVITÉS DE FORMATION

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique

- ▶ **Les tableaux** ci-dessous présentent les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : recueil des représentations, problématisation, conceptualisation, conception, mutualisation, synthèse.
- ▶ **Les modalités de travail** sont variées : mise en activité, alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupe de production d'outils, de confrontation et de mutualisation, de moments de structuration par le formateur.
- ▶ **Les points de vigilance** portent sur la différenciation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique et l'appropriation des différentes modalités à mettre en œuvre de façon active chez les bénéficiaires de la formation à travers des activités appropriées.
- ▶ **Objectifs :**
 - Clarifier les notions clés de l'ingénierie de formation, ses niveaux, ses finalités, sa démarche et ses étapes.
 - Sensibiliser à la démarche d'analyse de besoins et à la définition d'objectifs de formation.
 - Mettre en œuvre l'ingénierie de formation via la production du plan de formation.
 - Mettre en place l'ingénierie pédagogique active, appropriée à une formation professionnalisante via la production d'activités centrées sur la mise en situation professionnelle et mise en activité des stagiaires ou des futurs formateurs.
- ▶ **Durée envisagée :** 6 heures.

3.1 Axe I – L'ingénierie de formation :

appropriation des concepts, des outils, des démarches et des ressources théoriques

Activités de formation	Modalités	Points de vigilance
Activité 1 Les représentations sur le formateur d'enseignants  1 h 30	Tâche : distinguer le métier et la posture de l'enseignant de celle du formateur, d'un formateur-accompagnateur. Consigne : « <i>Qu'entendez-vous par :</i> – "Formateur d'enseignants à distinguer d'un enseignant ?" – "Un formateur-accompagnateur ?" » Productions attendues : ▶ Tableau comparatif sur le métier de formateur par rapport au métier d'enseignant. ▶ Prise en compte des représentations et expériences sur le formateur. Modalités de travail : ▶ Travail individuel sur les représentations et les expériences (10 min). ▶ Travail en groupe (30 min). ▶ Mise en commun et synthèse (30 min). ▶ Apports théoriques (exposé : 20 min).	▶ Mettre les documents nécessaires à disposition. ▶ Ne pas entrer dans les détails de l'ingénierie pédagogique (activité du lendemain).
Activité 2 Appropriation des caractéristiques de l'ingénierie de formation  1 h 30	Tâche : caractériser ce que sont l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique. Consigne : « <i>Selon votre avis et de par votre expérience :</i> – <i>Qu'est-ce que l'ingénierie de formation ?</i> – <i>Qu'est-ce que l'ingénierie pédagogique ?</i> – <i>Donner des exemples de l'ingénierie pédagogique.</i> » Productions attendues : ▶ Tableau comparatif (voir ressource 1 de ce chapitre, p. 47). ▶ Compte-rendu d'une expérience significative. Modalités de travail : ▶ Travail individuel sur les représentations et les expériences (10 min). ▶ Travail en groupes restreints (30 min). ▶ Restitution des travaux et synthèse (30 min). ▶ Apports théoriques (20 min).	

Continue en page suivante ▶

Activités de formation	Modalités	Points de vigilance
Activité 3 Représentations des formateurs sur les notions de besoins de formation et d'analyse de besoins  1 h 30	Tâche : recueil des représentations des formateurs sur la notion de besoins de formation : distinguer besoins, attentes, demande, commande. Consigne : 1. « Selon vous qu'est-ce qu'un besoin de formation et comment le distinguez-vous d'une attente, d'une demande, d'une commande ? » 2. « Selon vous, qu'est-ce qu'une analyse de besoins ? » Productions attendues : Recueil des représentations : définitions, caractérisation des notions. Modalités de travail : ▶ Travail individuel (10 min). ▶ Travail en petits groupes (30 min). ▶ Restitutions, mise en commun et synthèse (30 min). ▶ Structuration (exposé PPT : 20 min).	
Activité 4 Appropriation des démarches d'ingénierie de formation/ ingénierie pédagogique  1 h 30	Synthèse : travail en groupe sur : – les démarches en général ; – les quatre étapes et enjeux de l'IF ; – le modèle Acre ; – le modèle Addie (ressource 2 de ce chapitre, p. 48) ; – la « théorie des trois actes » (Musial et Tricot, ressource 2 de ce chapitre, p. 48).	

3.2 Axe II – Ingénierie de formation, ingénierie pédagogique : activités de mise en œuvre

Activités de formation	Modalités	Points de vigilance
Activité 1 Mise en application de l'ingénierie de formation  2 heures	Tâche : travaux de production (réinvestissement). Consigne : « Concevoir une trame de plan de formation au profit des stagiaires. » Production attendue : canevas d'un plan de formation. Modalités de travail : ▶ Travail individuel (30 min). ▶ Travail en petits groupes (60 min). ▶ Restitutions, mise en commun et synthèse (30 min). ▶ Structuration.	▶ Produire uniquement la trame d'un plan de formation. ▶ Mettre les documents nécessaires à disposition, notamment des exemples de trame de plan de formation.

Activités de formation	Modalités	Points de vigilance
Activité 2 Mise en œuvre de l'ingénierie active  3 heures	Tâche 1 : travaux de production. Consignes : 1. « Concevoir des activités de formation mettant les stagiaires en activité. » 2. « Proposer une mise en œuvre. » Production attendue : scénario d'une activité. Modalités de travail : ▶ Travail individuel (10 min). ▶ Travail en petits groupes (30 min). ▶ Restitutions, mise en commun et synthèse (30 min). ▶ Structuration (20 min). Tâche 2 : création d'une activité. Consignes : 1. « Adapter le plan de formation produit au mode de formation hybride. » 2. « Concevoir une activité de formation intégrant des outils numériques. » Production attendue : scénario d'une activité intégrant des outils numériques. Modalités de travail : ▶ Travail individuel (10 min). ▶ Travail en petits groupes (30 min). ▶ Restitutions, mise en commun et synthèse (30 min). ▶ Structuration (20 min).	Faire travailler les groupes sur des activités différentes, mais toujours relativement au module choisi lors de l'activité précédente.
Activité 3 Production d'un plan de formation pour les nouveaux formateurs  1 h 30	Tâche : planifier une formation. Consignes : 1. « À partir de la base de la trame produite la veille, concevoir un plan de formation pour les nouveaux formateurs. » 2. « Justifier la progression proposée. » Supports : ▶ Référentiel de compétences. ▶ Syllabus (voir la ressource 4 de ce chapitre, p. 50). Production attendue : un plan de formation pour les nouveaux formateurs (voir la ressource 6 de ce chapitre, p. 57). Modalités de travail : ▶ Travail individuel (10 min). ▶ Travail en petits groupes (30 min). ▶ Restitution, mise en commun et synthèse (30 min). ▶ Structuration (20 min).	Choix d'un même module de formation pour tous les groupes.

Continue en page suivante ►

Activités de formation	Modalités	Points de vigilance
Activité 4 Production d'une activité de formation pour les nouveaux formateurs  1 h 30	Tâche : création d'une activité de formation. Consigne : « À partir du plan de formation (activité 3), proposer un scénario d'une activité de formation de votre choix, en précisant les objectifs, les tâches, stratégies, outils, etc. » Production attendue : un scénario d'une activité de formation. Modalités de travail : ▶ Travail en petits groupes (40 min). ▶ Restitutions, mise en commun et synthèse (30 min). ▶ Structuration (20 min).	



4 POUR ALLER PLUS LOIN...

4.1 Glossaire

Actions de formation : Parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel. Elle peut être réalisée en situation de travail ou, en tout ou partie, à distance.

Activité : Ensemble de tâches organisées et orientées vers un but précis.

Analyse de besoins : Méthode qui contribue à la caractérisation du besoin, c'est-à-dire la détermination de ce qui va être modifié par la formation, soit l'objectif de formation : « besoins de formation » et « objectifs de formation » sont deux façons d'exprimer ce qui est attendu de l'action de formation.

Besoin : Exigence qui naît de la nature, de la vie sociale ou économique (*Larousse*). Un besoin est le constat d'un écart entre ce que sait la personne à former et ce qu'il faudrait qu'elle maîtrise pour agir efficacement.

Formation professionnelle : Formation offrant la possibilité à une personne d'acquérir les savoirs : connaissances, savoir-faire spécifiques et savoir-être afin d'exercer un métier.

Compétence : Organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée ; un savoir-agir réfléchi.

Dispositif de formation : Ensemble de moyens agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage.

Ingénierie : Désigne l'ensemble des fonctions s'étendant de la conception et des études à la responsabilité de la construction et au contrôle des équipements d'une installation technique ou industrielle. Par extension, le terme est aussi souvent utilisé dans d'autres domaines, par exemple pour l'ingénierie de formation. Le terme « ingénierie » est un terme introduit relativement récemment dans la langue française, par oubli du terme « génie » désignant l'art de l'ingénieur.

Ingénierie de formation : Démarche socioprofessionnelle où les formateurs ont, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des situations, des actions, des dispositifs de formation en tenant compte de l'environnement et des professionnels à former. Ces situations, actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre en vue du développement des personnels et de l'amélioration du système éducatif.

Ingénierie pédagogique : Composante de l'ingénierie de la formation qui porte spécifiquement sur la création et la mise en place de dispositifs de formation adaptés à un public d'apprenants et répondant à des objectifs pédagogiques.

Situations de formation : Système dynamique qui relie, dans un lieu et une durée déterminée, un ou des apprenant(s), un ou des formateur(s), des domaines de savoirs liés ou non à des domaines de compétences et des environnements.

Tâche : Acte élémentaire dans une situation de travail donnée. Il s'agit d'une portion d'une activité.

4.2 Bibliographie

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P.** (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*. De Boeck.
- Ardouin, T.** (2017). *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Dunod.
- (2005, 23-24 juin). Dynamique des ingénieries de formation : entre démarches et domaines. « Se former à l'ingénierie de formation : diversité, temporalité et interdisciplinarité », Colloque franco-québécois, Tours.
- (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie : Où en est l'ingénierie de la formation. *Éducation permanente*, 157(4).
- Blandin, B.** (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Éducation permanente*, 152(3), 199-201.
- Coulet, J.-C.** (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30.
- Gustafson, K. et Branch, R.** (2002, 4^e éd.). *Survey of Instructional Development Models*. ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- GIP-FCIP** de Paris/CAFOC [consulté le 7 juin 2023]. Guide compétence clé, <https://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr>
- Le Boterf, G.** (2006). *L'ingénierie des compétences*. Eyrolles.
- Martin, J.-P. et Savary, E.** (2017). *Intervenir en formation : 12 clés pour préparer, animer, évaluer*. Chronique sociale.
- (2017). *Formateur d'adultes : Se professionnaliser – Exercer au quotidien*. Chronique sociale/CAFOC de Nantes.
- Musial, M. et Tricot, A.** (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck.

4.3 Supports et ressources

Aides à la mise en œuvre des activités du chapitre 2 « Ingénierie de formation / ingénierie pédagogique »

RESSOURCE 1

Tableau des caractéristiques spécifiques des ingénieries de formation et pédagogique

L'ingénierie de formation

Elle est définie :

- ▶ Comme une démarche socio-professionnelle où les formateurs ont, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des situations, des actions, des dispositifs de formation en tenant compte de l'environnement et des professionnels à former.
- ▶ Ces situations, actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre en vue du développement des personnels et de l'amélioration du système éducatif.
- ▶ L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie curriculaire (niveau des politiques, niveau stratégique) et de l'ingénierie pédagogique (niveau opérationnel ou pédagogique).
- ▶ L'ingénierie de formation est étroitement liée à l'ingénierie curriculaire et à l'ingénierie pédagogique (isomorphisme).

L'ingénierie pédagogique

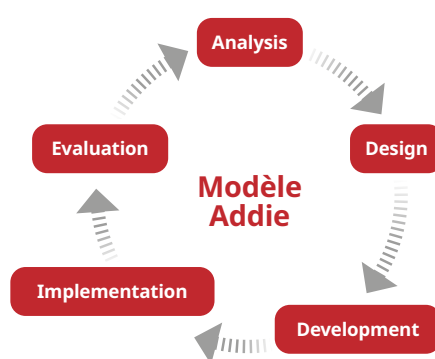
Elle implique des choix d'ingénierie pédagogique pour faciliter la construction des compétences, l'évolution de la pratique :

- ▶ Objets, objectifs pédagogiques, un triptyque « tâches-activité-situations », des méthodes ou stratégies d'enseignement-apprentissage, des évaluations formatives, des aides pédagogico-didactiques.
- ▶ C'est le niveau pédagogique opérationnel de la formation (ou de l'enseignement-apprentissage-évaluation), le choix et l'organisation des conditions d'apprentissage (professionnel ou scolaire).
- ▶ Choix liés et articulés à la conception de l'ingénierie curriculaire et qui diffèrent dans un curriculum centré sur les savoirs et dans un curriculum de compétences.
- ▶ Ingénierie curriculaire et ingénierie de formation sont à la base de l'ingénierie pédagogique (isomorphisme).

RESSOURCE 2

Présentation de modèles d'ingénierie

► Le modèle Addie (Gustafson et Branch, 2002)



Ce modèle illustre bien combien l'ingénierie est un système de procédures pour élaborer un programme de formation de façon cohérente. C'est un processus dynamique à caractère systémique et rétroactif qui s'organise autour de cinq activités : l'analyse des besoins (*analysis*), la conception de la stratégie pédagogique (*design*), l'élaboration de ressources (*development*), la mise en œuvre (*implementation*), et l'évaluation du dispositif (*evaluation*). Cela exige de penser rationnellement la formation. Ce modèle se fonde sur l'action de l'enseignant.

► La « théorie des trois actes » de Musial et Tricot (2020)



Ce modèle d'ingénierie plus récent de Musial et Tricot a l'intérêt de ne pas prendre seulement en compte l'enseignement mais bien l'enseignement-apprentissage : « une conception d'enseignement dirigé par les apprentissages ». Les auteurs proposent une « théorie de l'acte de conduire, l'acte d'enseigner pour favoriser l'acte d'apprendre ». « Chaque composante se caractérise par un acte spécifié par des processus et des tâches : des processus d'apprentissages et tâches d'apprentissages pour l'acte d'apprendre ; des processus d'enseignement et des tâches d'enseignement pour l'acte d'enseigner ; des processus d'actions et de tâches de conception pour l'acte de concevoir » (Musial et Tricot, 2020, p. 13).

RESSOURCE 3

L'analyse de besoins, une étape essentielle de l'ingénierie de formation

► **Le besoin ?**

La notion de « besoin » est une notion polysémique, souvent ambiguë, voire un abus de langage. Il faudrait notamment la distinguer de « l'attente » ou « des attentes ». Autrement dit, il faudrait voir si le problème, la nécessité, l'exigence dont il s'agit est visible ou invisible, si elle est clairement formulable ou pas. Quand le besoin n'est pas exprimé clairement, il y a un manque. Ce qu'il s'agit d'explicitier c'est la difficulté, le dysfonctionnement, ce qui est susceptible d'être traduit par un « besoin ».

En formation, le besoin dont il s'agit est la formulation d'un problème à régler par la formation. La formation devient alors une réponse à un besoin, ou à des besoins. La formation, dans ce sens, est un processus de transformation, de changement ou d'amélioration, un passage d'une situation A – d'une compétence actuelle – à une situation B – une compétence nouvelle. Le « besoin », alors, est l'indice d'un écart entre un état insatisfaisant et un état souhaité.

► **Les attentes ?**

Les attentes renvoient à des souhaits individuels ou collectifs, en lien ou non avec la stratégie de l'institution. Il y a des envies, un désir de formation, mais ces attentes ne correspondent pas nécessairement aux besoins de l'institution. Elles sont l'expression d'une demande latente.

► **La demande ?**

La demande correspond à des attentes individuelles ou collectives exprimées, en lien avec un problème à résoudre. Il s'agit de la clarifier, de la faire s'exprimer, de passer à l'explicite, afin de pouvoir la relier aux situations, aux compétences attendues, aux référentiels. La demande alors devient une commande après négociation.

► **L'analyse des besoins ?**

L'analyse des besoins est une pratique décisive pour la formation, elle est à la base de la production des objectifs. Parler de l'analyse des besoins suppose qu'il y a déjà un recueil, une collecte des besoins, et c'est à partir de ce recueil que seront formulés les objectifs de formation. Dans ce sens, l'on peut considérer que la première étape de l'ingénierie de formation est la production des objectifs de formation.

RESSOURCE 4

Syllabus du module « Renforcement des capacités des nouveaux formateurs des CRMEF »

A. Introduction

Le syllabus, ci-dessous, adapté par les formateurs, se rapporte au module intitulé « Renforcement des capacités des nouveaux formateurs des CRMEF ».

Comme pour tous les modules de formation en vigueur dans les centres de formation, ce syllabus présente et organise les contenus de formation, indique les modalités de leur mise en œuvre et de leur évaluation. Ainsi, il représente une sorte de matrice commune à l'usage de tous les acteurs de formation. Par ailleurs, et dans la mesure où il déploie une vision générale du parcours modulaire, il est à la fois un support de formation et un élément de structuration.

Le canevas du syllabus en question présente le public concerné et l'énoncé de la compétence professionnelle visée. Cette dernière, pour être opérationnalisée, est ensuite déclinée en objectifs de formation dont la réalisation implique la vérification d'un certain nombre de connaissances antérieures que requiert l'installation des nouvelles ressources, objets du module. Le syllabus, en plus de fournir des informations sur le public et les objectifs à atteindre, propose un échéancier de mise en œuvre, répartissant les activités de formation en conformité avec le paradigme « pratique-théorie-pratique », et prévoyant des séances d'évaluation. Ainsi, et dans la mesure où il s'agit d'une formation axée sur les compétences professionnelles en lien étroit avec les situations de classe, une masse horaire importante est allouée aux activités pratiques, à savoir 24 heures sur le total global des 34 heures réservées à tout le module.

Le syllabus déploie, dans la partie suivante, les contenus de formation organisés en quatre axes, respectivement :

- **Axe I :** Missions des CRMEF, identité et posture du formateur ;
- **Axe II :** Fondements de l'ingénierie de formation au sein des CRMEF ;
- **Axe III :** Méthodologie de construction des situations de formation et d'évaluation liées à différents modules de formation ;
- **Axe IV :** La formation repensée à l'ère du digital. *(Des exemples de mise en œuvre des activités de ces axes seront développés dans la suite de ce guide.)*

Enfin, dans une dernière partie, le syllabus propose les modalités de mise en œuvre du module, les activités d'animation, les outils et supports, les tâches et activités des bénéficiaires de la formation et les modalités d'évaluation et de validation du module.

B. Syllabus

► Intitulé du module

Renforcement des capacités des nouveaux formateurs des CRMEF.

► Public cible

Formateurs nouvellement recrutés ou chargés de la formation dans les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF).

► Compétence visée

À l'issue de ce module/cette session de formation, les nouvelles recrues/les bénéficiaires sont capables de remplir leur rôle et leurs fonctions de formateurs dans les CRMEF, notamment concevoir et mettre en œuvre des séquences de formation en articulant les différentes modalités de formation (présentiel, formation à distance – FAD, terrain), évaluer les acquis et compétences des stagiaires et analyser des pratiques de formation et d'enseignement (au centre et sur le terrain), y compris la leur, en tenant compte des textes officiels, du dispositif de formation, de l'environnement socioéconomique, culturel et écologique ainsi que des spécificités et besoins des stagiaires ; en recourant aux ressources et approches appropriées, et en intégrant les technologies de l'information et de la communication.

► Objectifs du module

- S'approprier les missions des CRMEF ainsi que l'identité et la posture d'un formateur, le référentiel de compétences du formateur.
- S'approprier les fondements de l'ingénierie de formation et les composantes du dispositif de formation aux CRMEF.
- Maîtriser les notions de base, les étapes et les enjeux de l'ingénierie pédagogique active au sein de l'ingénierie de formation.
- Concevoir des séquences, des situations de formation en articulant les différentes modalités (présentiel, FAD, terrain) et en intégrant les technologies de l'information et de la communication (TIC).
- Perfectionner la compétence numérique des formateurs.

► Prérequis

- Une bonne connaissance :
 - du système éducatif marocain ;
 - de la nature et des rôles des différentes composantes du curriculum ;
 - des principes, théories et concepts de base liés à l'enseignement des adultes ;
 - des compétences relationnelles et communicationnelles ;
- Un épanouissement dans le travail collaboratif ;
- Un usage basique des TIC dans les pratiques enseignantes.

► Organisation horaire

Composantes/ éléments du module	Cadrage théorique	Volume horaire (VH)		
		Activités pratiques	Évaluation	VH global
Nombre d'heures	6 h	24 h	4 h	34 h
Pourcentage du volume horaire	17,64 %	70,58 %	11,76 %	100 %

► Contenus du module

❶ **Axe I : Missions des CRMEF, identité et posture du formateur**

1. Identification et assimilation des différentes missions des CRMEF.
2. Représentations et réflexion sur la posture professionnelle du formateur (andragogie et logique de formation).

❷ **Axe II : Fondements de l'ingénierie de formation au sein des CRMEF**

1. Identification des fondements du dispositif de formation au CRMEF :
 - Architecture modulaire ;
 - Ancrage de la professionnalisation à travers :
 - le modèle de l'alternance intégrative ;
 - le paradigme « pratique-théorie-pratique » ;
 - l'approche par compétences ;
 - la pratique réflexive ;
 - la formation à la recherche en éducation ;
 - l'ingénierie pédagogique au sein de l'ingénierie de formation.
2. Découverte des nouveautés en matière de formation dans les CRMEF :
 - Élaboration et actualisation des dispositifs de formation (DDF) ;
 - Éducation inclusive ;
 - Approches centrées sur l'apprenant/stagiaire ;
 - Ingénierie de formation dans la filière du cycle primaire ;
 - Ingénierie hybride ou alternance des modalités de formations ;
 - Stratégie nationale de formation continue.

③ Axe III : Méthodologie de construction des situations de formation et d'évaluation liée à différents modules de formation

1. Élaboration de situations de formation liées aux compétences professionnelles de planification, de gestion et d'évaluation :
 - En veillant à l'articulation des différentes modalités de formation ;
 - En intégrant les TIC.
2. Élaboration de situations de formation liées aux modules d'appui/de complément de formation :
 - Déterminer les objectifs des modules de complément de formation selon les cycles ;
 - Exploiter la méthodologie d'évaluation diagnostique ainsi que ses résultats au service de la conception/la planification d'un module de complément de formation ;
 - Élaborer des situations de formation pour consolider la formation initiale.
3. Élaboration de situations professionnelles d'analyse de pratiques et d'analyse réflexive :
 - Réfléchir à des modalités et à des démarches qui permettent de développer le profil attendu : un enseignant professionnel réfléchi ;
 - Identifier les étapes de la démarche d'analyse de pratiques réflexive en formation professionnelle.
4. Restitution et rapport de synthèse de la session de formation en présentiel.

④ Axe IV : La formation repensée à l'ère du digital

1. Recueil des représentations sur l'apport des TIC en contexte de formation.
2. Répertoire des pratiques enseignantes des bénéficiaires de la formation en matière d'intégration des TIC.
3. Connaissance de la stratégie du ministère en rapport avec l'intégration des TIC.
4. Intégration des TIC dans les pratiques de classe liées à la gestion de la formation, l'évaluation, la remédiation, l'accompagnement, dans une démarche collaborative.
5. Usages civiques, éthiques et responsables des TIC.
6. Modalités de formation par le numérique : alternance, classe inversée, enseignement à distance – EAD (autoformation) et paradigme « pratique-théorie-pratique ».
7. Exploitation des ressources numériques dans les différentes pratiques de formation.

► **Mise en œuvre du module**

❶ **Modalités de mise en œuvre**

- Situations professionnelles.
- Modes de formation diversifiés : présentiel, à distance, en alternance, auto-formation, accompagnement, etc.
- Démarche constructiviste structurée.
- Alternance des activités pratiques et des activités théoriques, études de cas, récits narratifs, vidéos de pratiques.
- Prépondérance des activités pratiques centrées sur le bénéficiaire de la formation.

❷ **Activités d'animation**

- Apports du formateur : installation de ressources spécifiques.
- Observations/rétroactions des bénéficiaires de la formation, etc.
- Travail sur les représentations, prise en compte des expériences.
- Brainstorming, tableaux de partage.
- Travaux pratiques pour l'appropriation des outils.
- Travaux en groupe/ateliers : analyse, synthèse, discussions...
- Tables rondes.
- Activités en autoformation.

❸ **Outils et supports**

- Présentations, documents de références, supports de formations élaborés par le formateur.
- Guides/modules/dispositifs de formation conçus par l'unité centrale de la formation des cadres (UCFC) et les CRMEF.
- Salles équipées (connexion internet, postes de travail, vidéoprojecteur, etc.).

► **Tâches et activités des bénéficiaires de la formation**

- Recherche et collecte de la documentation nécessaire à la formation (documents de référence, etc.).
- Réflexion et analyse des documents et des situations proposées.
- Travaux pratiques pour la maîtrise des ressources, approches et méthodologies nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des modules/séquences/situations de formation/analyse de pratiques/micro-enseignement.
- Exploitation des outils et application concrète des différentes connaissances théoriques et pratiques, en matière de planification, de gestion, d'évaluation et d'analyse de pratiques acquises lors de la formation par le bénéficiaire de la formation confronté à des situations professionnelles réelles lors de la prise de sa fonction (post-formation).

► **Modalités d'évaluation**

- Évaluations formatives consécutives à chaque axe/palier de compétence (grilles d'évaluation critériées).
- Autoévaluation des bénéficiaires de la formation, écrits réflexifs.
- Évaluation de la formation par les bénéficiaires de la formation (enquête de satisfaction).

RESSOURCE 5

Production d'une activité de formation (pour les nouveaux formateurs) : exemple de descriptif d'activité

A. Intitulé de l'activité

B. Informations générales

Public cible

Lieu

Intervenants

Durée de l'activité

Mode d'application (présentiel, hybride, à distance)

Objectif visé par l'activité

Compétence visée à être construite

Commentaires éventuels

C. Descriptif de l'activité

Modalités de travail	Supports	Résultats attendus

D. Déroulement de l'activité

Tâches/étapes	Modalités de travail	Supports et outils	Volume horaire

RESSOURCE 6

Exemple de plan de formation des nouveaux formateurs des CRMEF

► Contexte de la formation

Dans le cadre du mouvement de réforme des métiers de l'éducation et de la formation, de l'accompagnement de l'évolution du système d'emploi et de compétences dans le secteur, ainsi que de l'amélioration de la formation professionnelle dans les CRMEF, comme préconisée dans le projet 9, l'Unité centrale de la formation des cadres a organisé une formation au profit des nouveaux formateurs dans les CRMEF. Le but était de renforcer leurs capacités de formation et d'encadrement par le biais de sessions de formation continue qui ont eu lieu de décembre 2021 à la fin de l'année 2022.

► Références

- Charte nationale de l'éducation et de la formation (1999)
- Vision stratégique 2015-2030
- Loi-cadre 51-17 (2017)
- Nouveau modèle de développement (2021)
- Décret de création des CRMEF 2.11.672 (2011)
- Portefeuille des projets (version mai 2021)
- Projet 9 : Renouvellement des métiers d'éducation et de formation et amélioration des parcours professionnels
- Stratégie nationale de formation continue (juillet 2021)
- Priorités et orientations de la formation continue
- DDF 2012, 2014, 2018

► Lieux de formation

- Centre des formations et des rencontres nationales (CFRN) à Rabat
- CRMEF de Casablanca-Settat

► Compétence visée

Au terme de ce module, les nouvelles recrues sont capables de remplir leurs rôle et fonction de formateurs aux CRMEF. Notamment concevoir et mettre en œuvre des modules/séquences de formation en articulant les différentes modalités de formation (présentiel, formation à distance – FAD, terrain); évaluer les acquis et compétences des bénéficiaires de la formation; analyser des pratiques de formation et d'enseignement (au centre et sur le terrain), y compris la leur. Ceci en tenant compte

des textes officiels, du dispositif de formation, de l'environnement socioéconomique, culturel et écologique ainsi que des spécificités et besoins des stagiaires, en recourant aux ressources et approches appropriées, et en intégrant les technologies de l'information et de la communication.

► **Objectifs de la formation**

- ❶ Connaître les différentes missions des CRMEF.
- ❷ Connaître le référentiel de compétences des formateurs.
- ❸ S'approprier l'identité, la posture d'un formateur.
- ❹ Maîtriser les fondements de l'ingénierie de formation et les composantes du dispositif de formation aux CRMEF.
- ❺ Maîtriser les enjeux et les étapes de l'ingénierie pédagogique au sein de l'ingénierie de formation.
- ❻ Concevoir des séquences, des situations de formation en articulant les différentes modalités (présentiel, FAD, terrain).
- ❼ Construire des séquences, des situations et des activités de formation en intégrant les technologies de l'information et de la communication.
- ❽ Transformer ses pratiques de formation à l'ère du digital.

► **Exemple de plan de formation**

- **Activité préparatoire** : partage de documentation avec les bénéficiaires de la formation (envoi au préalable des documents de formation).

■ **Déroulement de la formation :**

❶ **Accueil des participants :**

- Mot d'ouverture.
- Exposé-cadre.
- Présentation du programme de la formation.

❷ **Journée 1 (6 heures) : le métier du formateur et l'analyse des besoins**

■ **Activité 1**

- Identification et assimilation des différentes missions des CRMEF – travaux de groupe – mise en commun.

Pause

■ **Activité 2**

- Réflexion autour de l'identité et de la posture du formateur.
- Travail sur les représentations – brainstorming, structuration.

■ **Synthèse de l'axe I**

Pause

■ **Activité 3**

- Identification des fondements du dispositif de formation aux CRMEF.
- Ingénierie de formation vs ingénierie pédagogique (guide).

Pause

■ **Activité 4**

- Découverte des nouveautés en matière de formation dans les CRMEF :
- L'ingénierie pédagogique active ; la mise en situation professionnelle et l'activité des bénéficiaires de la formation ; les apports du numérique.

■ **Questionnaire d'évaluation du premier jour de formation :
analyse des besoins**

③ **Journée 2 (6 heures) : conception de situations de formation :
ingénierie pédagogique active**

■ **Activité 1**

- Élaboration de situations de formation liées aux compétences professionnelles de planification, de gestion et d'évaluation en veillant à l'articulation des différentes modalités de formation et en intégrant les TIC.
- Mise en œuvre d'une ingénierie pédagogique centrée sur des situations professionnelles et la mise en activité des bénéficiaires de la formation.

Pause

■ **Suite de l'activité 1**

■ **Synthèse**

Pause

■ **Activité 2**

- Élaboration de situations de formation liées aux modules d'appui ou de complément de formation.

Pause

■ **Suite de l'activité 2**

■ **Synthèse**

■ **Questionnaire d'évaluation du deuxième jour de formation :
conception de situations de formation**

■ **Journée 3 (4 heures) : situations d'analyse de pratiques**

■ **Activité 3**

- Élaboration de situations professionnelles qui favorisent et facilitent la réflexivité — APP.

Pause

- Restitution et rapport de synthèse de la session de formation en présentiel

■ **Questionnaire d'évaluation de la session de formation**

■ **Présentation de l'axe IV** : la formation repensée à l'ère du digital

④ **Clôture**

RESSOURCE 7

Trame du guide pratique du formateur

Thématique : (titre de l'atelier)

■ Introduction

① Axe I

- ▶ Présentation de l'axe
- ▶ Cadrage théorique
- ▶ Activités de formation
- ▶ Objectifs
- ▶ Durée envisagée

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance

② Axe II

- ▶ Présentation de l'axe
- ▶ Cadrage théorique
- ▶ Activités de formation
- ▶ Objectifs
- ▶ Durée envisagée

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance

③ Axe III

- ▶ Présentation de l'axe
- ▶ Cadrage théorique
- ▶ Activités de formation
- ▶ Objectifs
- ▶ Durée envisagée

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance

■ Glossaire

■ Références bibliographiques

■ Supports, dossier ressources, fiches activités

Thématique 2

CHAPITRE

3

**INGÉNIERIE
DE FORMATION**

ÉVALUATION

1 : INTRODUCTION

Cette thématique se propose d'aborder la phase 3 d'une ingénierie de formation, à savoir l'évaluation. L'évaluation sera traitée sous ses différents usages en formation des enseignants : les formes d'évaluation en présence aux centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF), leurs atouts et leurs limites, les modalités de leur mise en œuvre, aussi bien de l'évaluation des connaissances que de l'évaluation des compétences professionnelles, à partir des actions de formation et des compétences des étudiants stagiaires.

Ainsi, la thématique sur l'évaluation est répartie sur trois principaux axes : le premier, constituant l'entrée en matière, est réservé aux concepts de base, fonctions, types et fondements de l'évaluation. Un deuxième axe, intitulé « L'évaluation de la formation et les évaluations des étudiants stagiaires », venant à l'appui du premier, revient concrètement sur l'évaluation en contexte de formation des enseignants, et la construction de leurs compétences. Enfin, un dernier axe est dédié à l'outil portfolio, sa conception et son évaluation.



2 : CADRAGE THÉORIQUE : SENS, FONCTIONS, DÉMARCHES DE L'ÉVALUATION

« Évaluation ? »

Évaluer revient à formuler un jugement, attribuer une valeur à, fonder une prise de décision.

- **L'évaluation comme "MESURE" :** "Évaluer, c'est l'action de déterminer la valeur de certaines grandeurs par comparaison avec une grandeur constante de même espèce". Il s'agit de la mesure au sens scientifique, de la quantification sur une échelle qui s'exprime par un chiffre.

L'autre aspect de l'évaluation, c'est la mesure d'écart par mise en rapport de deux états successifs d'une même chose, copie, corrigé, etc. La mesure ne sera possible que si est constitué un ensemble de normes décrivant un modèle visé, c'est le référent de l'évaluation.

- **L'évaluation comme "SENS"** : au sens de signification : la mesure ne prend son intérêt que par l'interprétation qu'on lui donne, la mise en relation, en comparaison.
L'évaluation est sens comme direction, qui aide à tracer le chemin dans l'apprentissage, à repérer, à situer.
- **L'évaluation comme "ÉVOLUTION"** : elle a pour objectif l'évolution de l'action, son amélioration et la prise de décision ; elle est finalisée par "ce vers quoi il vaut d'aller".
- **L'évaluation comme "VALEUR"** : c'est à partir du processus de signification et de construction du sens que s'opère l'attribution de la valeur. L'évaluation est adossée à des valeurs, dévoile des valeurs, les questionne » (De Ketele, 2010).

Examiner le degré d'adéquation (un processus de jugement) entre un ensemble d'informations pertinentes, valides dans le choix et fiables dans la récolte, et un ensemble de critères (valeurs de référence) pertinents dans le choix, valides par rapport aux objectifs et fiables dans leur utilisation pour attribuer une signification (attribution d'une valeur) aux résultats de cette confrontation, et ainsi prendre une décision fondée.

« Il s'agit de ne pas se tromper d'évaluation » (De Ketele, 2010), et de bien distinguer les fonctions des types :

- **Trois fonctions principales de l'évaluation :**
 - **Orientation** : préparer une nouvelle action.
 - **Régulation** : améliorer une action en cours.
 - **Certification** : certifier socialement une action.
- **Trois types de démarches possibles :**
 - **Sommative** : faire une somme, quantifier, noter, coter.
 - **Descriptive** : décrire.
 - **Herméneutique** : donner du sens à une série d'indices.

► **L'évaluation des compétences professionnelles**

Dans le cadre des compétences des étudiants stagiaires en cours de construction, l'évaluation se fait :

- à partir du référentiel ;
- par la description de ce qui est attendu ;
- par l'analyse de l'activité et de la situation professionnelle dans laquelle se construit la compétence ;
- par l'auto et la coévaluation.

► **Évaluation de la formation**

- Elle fait partie intégrante du processus de formation.
- C'est un processus pédagogique qui s'inscrit dans la pratique du formateur.
- Elle est tournée vers les bénéficiaires de la formation en lien avec les objectifs de formation et le référentiel.
- Plus les bénéficiaires de la formation sont associés à l'évaluation, plus celle-ci permet de travailler sur les processus et stratégies d'apprentissage.

► **Il y a 2 dimensions et 4 niveaux d'évaluation d'une formation :**

■ **Les 2 dimensions :**

- Une évaluation globale qui analyse le système de formation : dispositif, programme, actions...
- Une évaluation tournée vers la personne professionnelle, qui recouvre la validation, l'accompagnement, la reconnaissance, l'orientation...

■ **Les 4 niveaux d'évaluation :**

- *Évaluations directes « à chaud » :*
 - Évaluation de la satisfaction des bénéficiaires de la formation.
 - Évaluation des acquis et des apprentissages.
- *Évaluations « à froid », différées :*
 - Évaluation du transfert en situation professionnelle.
 - Évaluation des résultats sur le système.



3 ACTIVITÉS DE FORMATION

3.1 Axe I – L'évaluation d'une formation

En formation, l'évaluation est un processus qui nécessite une construction en plusieurs étapes – avec un référentiel, des descripteurs, des critères – « qui commence quand on se fixe un objectif à atteindre et qui se termine quand on a pris une décision en rapport avec cet objectif. Mais cette décision marque le début d'une rétroaction qui est tout aussi importante que l'évaluation » (De Ketele, 2010 ; Roegiers, 2004). L'évaluation est plurielle, elle s'inscrit dans la complexité de la régulation et dans le développement professionnel. L'axe I présentera les concepts clés sur l'évaluation.

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique

- ▶ **Les tableaux** ci-dessous présentent les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : recueil des représentations, problématisation, conceptualisation, conception, mutualisation, synthèse.
- ▶ **Les modalités de travail** sont variées : mise en activité, alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupes de production d'outils, de confrontation et de mutualisation, de moments de structuration par le formateur.
- ▶ **Les points de vigilance** portent sur la différenciation et la maîtrise entre les différentes acceptions de l'évaluation, entre ses fonctions et les types, entre les niveaux d'évaluation.
- ▶ **Objectifs :**
 - Clarifier les concepts, les notions, les enjeux, les niveaux, les fonctions, les types d'évaluation d'une formation et évaluation des étudiants en apprentissage professionnel.
 - S'approprier, conforter les outils de l'évaluation en lien avec les objectifs et les mises en œuvre.
 - Partager les cadres théoriques de référence sur l'évaluation.

3.1.1 Activités de formation sur les cadres théoriques

► Durée envisagée : 5 heures.

Activités de formation	Modalités	Points de vigilance
Activité 1 Appropriation de l'évaluation dans ses différentes acceptions (sens général, spécifique...)  1 h 30	Tâche : recueil des représentations et des expériences sur l'évaluation et sur les concepts de bases de l'évaluation. Consignes : « Selon vous, et à partir de votre expérience : 1. "Évaluer, c'est..." 2. Qu'est-ce qu'évaluer une formation ? Qu'est-ce qu'évaluer des apprentissages, scolaires, professionnels ? 3. Quelles sont les différentes fonctions de l'évaluation en formation ? 4. Distinguer évaluation, contrôle, notation, évaluation continue, évaluation-validation finale, en prenant des exemples de pratiques de formation. » Productions attendues : ► Définitions. ► Différentes conceptions et représentations. Modalités de travail : ► Travail individuel (10 min). ► Travail en groupe (30 min). ► Partage et synthèse (30 min). ► Structuration via un exposé (20 min).	► Favorise, dans un premier temps, l'expression des représentations et savoirs sur l'évaluation. ► Structuration par un exposé. ► Stabiliser la notion d'évaluation : sens général (apprentissages scolaires) et sens spécifiques (formation et apprentissages professionnels).
Activité 2 Les approches théoriques de l'évaluation :  1 h 30	Tâche : faire émerger les représentations et des expériences sur les approches théoriques de l'évaluation. Consignes : « Qu'est-ce que la docimologie pour vous ? L'évaluation par objectifs ? L'évaluation centrée sur le processus ? L'évaluation de compétences professionnelles ? » Productions attendues : différents référents théoriques sur l'évaluation. Modalités de travail : ► Travail individuel (10 min). ► Travail en groupe (30 min). ► Partage et synthèse (30 min). ► Structuration via un exposé (20 min).	

Continue en page suivante ►

Activités de formation	Modalités	Points de vigilance
Activité 3 Les fonctions et les types d'évaluation  1 heure	Tâche : recueil des représentations sur les fonctions et les types d'évaluation. Consignes : « Selon vous, quelles sont les fonctions d'évaluation ? Les types d'évaluation selon leur fonction ? Les niveaux d'évaluation ? » Productions attendues : Définitions, conceptions... Modalités de travail : ▶ Travail en groupe (20 min). ▶ Partage et synthèse (20 min). ▶ Structuration via un exposé (20 min).	▶ Se contenter de la typologie faite en fonction de la fonction. ▶ Se contenter du modèle de Kirkpatrick.
Activité 4 Les instruments de mesure en évaluation  1 heure	Tâche : travail sur les instruments de mesure en évaluation. Consigne : « Répertoirez les types d'instruments, notamment les situations complexes et caractérisez-les. » Modalités de travail : ▶ Travail en groupe (20 min). ▶ Partage et synthèse (20 min). ▶ Structuration via un exposé (20 min).	▶ Focaliser sur les situations. ▶ Mettre les documents nécessaires à disposition.

3.1.2 L'évaluation dans le contexte de la formation

- ▶ Durée envisagée : 3 heures.

Activités	Modalités	Points de vigilance
Activité 1 L'évaluation des apprentissages professionnels  1 h 30	Tâche : recueil des représentations. Consignes : travail en groupe sur : – « Caractériser les différences entre l'évaluation des apprentissages scolaires et l'évaluation des apprentissages professionnels. – Les limites des évaluations scolaires en contexte de formation d'enseignants. – Caractériser l'évaluation en contexte de formation. » Productions attendues : ▶ Descriptif (évaluation des apprentissages / évaluation en formation). ▶ Caractéristiques spécifiques à l'évaluation d'une formation. Modalités de travail : ▶ Travail individuel (10 min). ▶ Travail en groupe (30 min). ▶ Partage et synthèse (30 min). ▶ Structuration via un exposé (20 min).	Mettre à disposition des exemples d'épreuves d'évaluation scolaire et de validation de modules au CRMEF.

Activités	Modalités	Points de vigilance
Activité 2 Les différentes évaluations dans les CRMEF  1 h 30	Tâche : identification des différentes évaluations en vigueur aux CRMEF. Consignes : « Identifier et caractériser des exemples d'évaluation utilisés dans différents modules de formation en vigueur au CRMEF (les concepts et notions utilisés, les types et les fonctions de l'évaluation, en lien avec les objectifs, les mises en œuvre...). » Support : extraits de modules de formation. Modalités de travail : ▶ Travail individuel (10 min). ▶ Travail en groupe (30 min). ▶ Partage et synthèse (30 min). ▶ Structuration via un exposé (20 min).	

3.2 Axe II – La démarche d'évaluation des compétences

Aux objectifs pédagogiques correspond un premier niveau d'évaluation pour vérifier s'il y a eu développement de compétences.

Aux objectifs de formation correspond un autre niveau dont l'objet est la mise en œuvre des compétences développées en formation, en situation professionnelle réelle, en stage.

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique

- ▶ **Le tableau** ci-dessous présente les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : recueil des représentations, problématisation, conceptualisation, conception, mutualisation, synthèse, réinvestissement.
- ▶ **Les modalités de travail** sont variées : mise en activité, alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupe de production d'outils, de confrontation et de mutualisation, de moments de structuration par le formateur.
- ▶ **Les points de vigilance** attirent l'attention du bénéficiaire de la formation sur la nécessité de distinguer évaluation des connaissances et évaluation des compétences pour savoir évaluer la compétence, c'est-à-dire évaluer la maîtrise opératoire, la mobilisation des connaissances et des capacités en situation professionnelle, leur transfert et d'en cerner les difficultés.
- ▶ **Objectif :** s'approprier la démarche d'évaluation des compétences (disciplinaires et professionnelles) des bénéficiaires de la formation.
- ▶ **Durée envisagée :** 6 heures.

Activités de formation	Modalités	Points de vigilance
Activité 1 Travail sur les représentations : évaluation des connaissances et évaluation des compétences  1 h 30	Tâche : distinguer « évaluation des connaissances » et « évaluation des compétences ». Consigne : « <i>Quelle différence faites-vous entre "évaluation des connaissances" et "évaluation des compétences" ?</i> » Modalité de travail : – Travail individuel (10 min). – Travail en grand groupe : brainstorming (30 min). – Partage et discussion (30 min). Structuration/apport théorique : Exposé du formateur (voir les points de vigilance : 20 min).	▶ Deux modes d'évaluation, certes distincts, mais qui ne s'excluent pas. ▶ Évaluer la compétence, c'est évaluer la maîtrise opératoire des connaissances. Par opposition à l'évaluation des connaissances, ce qui est évalué n'est pas « le savoir » transmis, mais la capacité du « sujet » à s'approprier ce savoir = l'évaluation est plus liée au processus d'apprentissage. ▶ Pour l'évaluation des connaissances, on est plutôt dans le contrôle des acquis. Or, l'enjeu de l'activité n'est pas de séparer « connaissance » et « compétence », cette dernière étant la mobilisation des connaissances en situation. La compétence n'exclut pas la connaissance, mais elle l'inclut et la dépasse.
Activité 2 Conceptualisation des difficultés de l'évaluation des compétences  1 h 30	Tâche : identifier les difficultés de l'évaluation des compétences professionnelles. Consigne : « <i>Selon votre expérience, quelles sont les difficultés de l'évaluation des compétences professionnelles des étudiants stagiaires ?</i> » Modalités de travail : ▶ Travail individuel (20 min). ▶ Travail en groupe (20 min). ▶ Partage (collectif) et discussion (30 min). ▶ Structuration : exposé du formateur (20 min). (Voir le point de vigilance.)	Il serait utile, pour cette activité, de structurer les difficultés pour mieux les cerner. Exemples : ▶ Celles relatives au caractère contextuel (choix et pertinence des situations...). ▶ Comment en effet, évaluer : – les différentes articulations entre savoirs à mobiliser, – le transfert (critère de transférabilité), etc.
Activité 3 Réinvestissement des acquis de l'activité précédente  1 h 30	Tâche : proposition de pistes pour l'évaluation des compétences. Consigne : « <i>Formulez des propositions, des pistes pour une évaluation des compétences.</i> » Modalités de travail : ▶ Travail en groupe (30 min). ▶ Travail collectif (partage et discussion : 30 min). ▶ Structuration et complément de formation : exposé du formateur (30 min).	Cette activité est d'un grand intérêt et requiert un temps suffisant pour élaborer des propositions de modalités d'évaluation des compétences.

3.3 Axe III – le portfolio : intérêt, conception et évaluation

3.3.1 Introduction : caractéristiques d'un portfolio

À côté de l'évaluation quantitative, institutionnelle de l'acquisition de connaissances à travers des modules, il importe d'évaluer de façon formative le processus de construction des compétences professionnelles. Le portfolio s'avère être un outil approprié pour l'évaluation d'un apprentissage professionnel progressif.

► Le portfolio ?¹ Un outil réflexif au service de l'évaluation ?

C'est « une démarche plutôt qu'un outil » ; « La démarche associée à l'usage pédagogique d'un portfolio est souvent décrite sous forme de cycle, faisant ainsi écho à la boucle de rétroaction constitutive du feed-back » (Endrizzi et Rey, 2008).

Le concept même de portfolio est potentiellement plus adapté à une perspective formative : l'on peut établir un parallèle entre l'usage d'un portfolio et l'acte d'écrire sur soi. Le principal intérêt du portfolio réside dans l'autoévaluation (Scallon, 2004) et la narration de soi.

Il y a des corrélations entre portfolio et évaluation pour l'apprentissage. Il participe du développement métacognitif de l'élève. Il amène l'apprenant à comprendre les critères d'évaluation, il les engage dans le processus d'évaluation.

« Le portfolio peut ainsi répondre à deux types de finalités : l'élève est tenu de faire la preuve de ses apprentissages, soit dans une perspective formative (focus sur le processus d'apprentissage), soit dans une perspective sommative (focus sur la maîtrise de certaines compétences), soit dans une combinaison des deux. Autrement dit, le portfolio réflexif peut rendre compte à la fois des résultats de l'apprentissage et de la qualité du processus d'apprentissage lui-même » (Endrizzi et Rey, 2008).

► D'où vient-il ?

Ce terme serait apparu au xvi^e siècle en Italie, pour désigner... un portefeuille, avant de se retrouver vers l'Angleterre au xviii^e siècle. Il est absent en français jusqu'au xx^e siècle. Il renvoie en anglais à « porte-documents » (en référence à des assemblages de savoirs fragmentés), alors qu'en italien il renvoie à « portefeuille » (c'est-à-dire « ce que l'on possède comme capital »).

¹ Fiche de référence établie à partir du « Dossier d'actualité de l'IFE », n° 39, novembre 2008 : *L'évaluation au cœur des apprentissages* par Laure Endrizzi et Olivier Rey.

► **Qu'est-ce ?**

C'est un dossier personnel dans lequel les acquis de formation et d'expérience d'une personne sont définis et démontrés en vue d'une reconnaissance par autrui. On parle aussi de portefeuille de compétences. Avec le développement de l'usage des technologies, se développe le portfolio numérique, ou cyberfolio (Electronic Portfolio, e-portfolio).

► **Et dans l'éducation et la formation ?**

Ce sont historiquement les études médicales et la formation des enseignants qui font usage de portfolios alors que les expériences dans l'enseignement scolaire sont plus récentes : c'est alors « une collection significative des travaux de l'élève illustrant ses efforts, ses progrès et ses réalisations, dans un ou plusieurs domaines » (Paulson *et al.*, 1991).

En formation, le portfolio est la mémoire écrite de la construction des compétences du sujet. Il est témoin des progrès dans la prise en charge des activités, dans l'acquisition d'une culture en étroite relation avec la pratique, dans la construction des compétences.

► **Pour quoi ?**

Le portfolio a une fonction d'information : c'est un document personnalisé, c'est ma propriété qui témoigne de mon itinéraire d'apprentissage. Il a une fonction de présentation de ce que je sais faire, de recueil des événements qui ont jalonné mon parcours. Il permet d'en faire état et de témoigner de ce parcours auprès d'autres personnes (pairs ou professionnels).

Il me permet de revenir sur ce parcours, pour mieux comprendre ce qui s'est passé. Il a donc une fonction de retour réflexif, feed-back, essentiel pour un apprentissage raisonné.

Il peut avoir une fonction de régulation du parcours, il m'aide à évaluer mes progrès, à faire état des difficultés qui subsistent.

► **Quand ?**

Tout au long du processus d'apprentissage ou d'activités : c'est un dossier que le participant se constitue tout au long de la formation.

► **Comment faire ?**

Le processus consiste à collecter, sélectionner, réfléchir, montrer, partager et publier ou rendre publiques mes « réussites ». « La collecte, éventuellement négociée avec l'enseignant, relève en priorité du choix de l'élève, et l'objectif est de lui permettre de "raconter" son expérience d'élève pour évaluer ses besoins à venir : le focus porte sur le processus » (Endrizzi et Rey, 2008).

D'où la nécessaire flexibilité et modularité de l'outil et l'importance de la dimension sociale dans son utilisation. Il doit permettre le feed-back de tiers, enseignants et pairs (commentaires, espaces de discussion, etc.) pour que la démarche gagne en efficacité, démarche qui aide l'élève à gérer lui-même le processus d'acquisition ou de formation dans lequel il est engagé et sert à l'orienter au mieux de ses motivations et de ses besoins. Cela s'inscrit dans une stratégie d'apprentissage visant à développer l'autonomie de l'apprenant.

► **Et pour le professeur stagiaire, quel contenu ? Que peut-il y figurer ?**

Les documents professionnels, les recherches et les lectures qui ont permis de résoudre une difficulté professionnelle, des textes théoriques en relation avec une problématique didactique ou pédagogique qu'il s'est formulée, des réflexions personnelles...

Des éléments glanés dans les recherches, empruntés aux camarades, aux formateurs, qui ont été des outils de formation. Des exemples concrets de problèmes rencontrés dans l'exercice du métier. Les réussites concrètes, les dates de dépassements de difficultés, etc.

3.3.2 Le portfolio : activités de formation

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique :

- **Le tableau** ci-dessous présente les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : recueil des représentations, problématisation, conceptualisation, conception, mutualisation, synthèse.
- **Les modalités de travail** sont variées : mise en activité, alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupes de production d'outils, de confrontation et de mutualisation, de moments de structuration par le formateur.
- **Les points de vigilance** attirent l'attention du bénéficiaire de la formation sur la place et l'intérêt du portfolio pour l'évaluation progressive de la construction des compétences professionnelles.
- **Objectifs :**
 - S'approprier l'outil de portfolio ;
 - Concevoir un portfolio ;
 - Évaluer un portfolio.
- **Durée envisagée :** 6 heures.

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 1 Recueil des représentations des nouveaux formateurs sur le portfolio  30 min	Consigne : « Pour vous, qu'est-ce qu'un portfolio ? Quels sont ses apports ? Quels sont les portfolios déjà en usage ? » Modalités de travail : ▶ Travail individuel (10 min). ▶ Suivi d'un travail collectif en petits groupes (brainstorming : 20 min).	Focaliser sur la dimension formative du portfolio.
Activité 2 • Mutualisation • Conceptualisation  1 heure	▶ Travail en grand groupe : Retour réflexif sur les productions des petits groupes (activité 1). Présentation et échanges des travaux des petits groupes (30 min). ▶ Mise en commun Discussion en grand groupe : retour sur les différentes présentations (30 min).	
Activité 3 • Appropriation • Synthèse  30 min	Structuration Apport théorique du formateur : Exposé de 10 min + 20 min d'échanges. ▶ Les définitions du portfolio. ▶ Les intérêts et les fonctions du portfolio. ▶ Le portfolio comme outil de suivi de l'évolution des compétences professionnelles. ▶ Le portfolio comme agir professionnel.	
Activité 4 Conception d'un modèle de portfolio pour les CRMEF dans la logique de développement des compétences  2 heures	Travail en petits groupes Consigne : – « Proposer un modèle de portfolio pour les CRMEF, en précisant les principales composantes et dimensions ainsi que les différents contenus favorisant le développement des compétences. Et quelle est la modalité que vous proposez pour son évaluation ? » – Élaborer un outil d'évaluation (canevas, grille, etc.) du modèle de portfolio proposé précédemment. »	Appropriation de l'outil portfolio dans l'ingénierie de formation en général et dans le processus de formation (ingénierie pédagogique) en particulier.
Activité 5 • Conceptualisation • Production  1 heure	Mutualisation Travail en grand groupe, retour réflexif sur les productions des petits groupes (activité 1) : ▶ Présentation et échanges des travaux des petits groupes (30 min). ▶ Discussion en grand groupe : retour sur les différentes présentations (30 min).	

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 6 Synthèse  1 heure	Structuration Apport du formateur : Exposé de 20 min + 40 min d'échanges : ▶ Les différentes dimensions et composantes que doit contenir un portfolio pour la formation au CRMEF. ▶ Les contenus de chaque composante d'un portfolio. ▶ La modalité et le canevas d'évaluation d'un portfolio.	Focaliser sur la dimension d'évaluation des compétences.



4 POUR ALLER PLUS LOIN...

4.1 Glossaire

Acquis d'apprentissage : Parfois appelé « résultat d'apprentissage » ou *Learning outcome*. Énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage (éducation ou formation).

Aptitude : Disposition naturelle ou acquise de quelqu'un à faire quelque chose (*Larousse*). Capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Les aptitudes peuvent être cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériel, d'outils et d'instruments).

Attitude : L'« état d'esprit » d'un sujet vis-à-vis d'un autre objet, d'une action, d'un individu ou d'un groupe. Le savoir-être de quelqu'un.

Autoévaluation : Forme d'évaluation où les responsables d'une intervention jugent par eux-mêmes de la valeur de celle-ci, notamment à la lumière de ses résultats.

Capacité : Activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissances. Terme souvent utilisé comme synonyme de « savoir-faire ». Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus (Meirieu, 2016).

Compétence : Savoir agir en situation ou la capacité de mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être pour faire face à une situation nouvelle ou une tâche complexe (ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Critère : Norme selon laquelle une production peut être jugée ou évaluée. Qualité que l'on attend d'un objet évalué ou d'un aspect particulier de cet objet.

Évaluation : Processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations objectives (pertinentes, fiables et valides) et à confronter ces informations à un ensemble de critères adéquats, en vue de prendre une décision.

Évaluation certificative : Évaluation qui permet de situer les acquis d'apprentissage d'un apprenant par rapport à une norme établie et prédéfinie, en vue d'établir leur maîtrise et de les certifier : telle compétence est évaluée avec un degré de qualité attendu et un niveau de maîtrise minimum.

Évaluation diagnostique : Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

Évaluation formative : Évaluation intervenant au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou au formé de prendre conscience de ses acquis et de repérer ses progrès, d'identifier ses points forts, de comprendre ses propres difficultés et d'y remédier en connaissance de cause. L'enseignant ou le formateur aide à cette compréhension et propose les remédiations nécessaires.

Évaluation sommative : Évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'apprenant ou du bénéficiaire de la formation.

Habileté : Capacité, aptitude acquise à réaliser un acte, une tâche ou un travail spécifique.

Indicateur : Signe observable ou mesurable à partir duquel on peut vérifier que la qualité exprimée dans le critère est bien rencontrée. L'indicateur est un indice observable d'un critère. Il permet de contextualiser le critère, de préciser ce qui est attendu.

Jugement : Démarche intellectuelle par laquelle une personne se forme une opinion et l'émet, ou le résultat de l'analyse que fait une personne d'une situation, d'un événement, etc.

Descripteur : Description, sous la forme d'un texte concis, clair et stable, d'un objectif à atteindre ou d'un impact obtenu.

Pertinence : Caractère de ce qui est adapté à une situation, de ce qui est approprié. La pertinence d'une action donnée s'établit sur la base du contexte, du besoin à satisfaire ou de l'occasion à saisir et, dans le cas des interventions publiques, sur les missions essentielles de l'État.

Validité : En évaluation, degré de précision avec lequel un instrument mesure vraiment ce qu'il a pour objet de mesurer.

Portfolio : Dossier personnel, qui peut être papier ou numérique, constituant des traces et preuves des activités réalisées et des acquis en formation et des acquis de l'expérience d'une personne, qui sont définis et démontrés en vue d'une reconnaissance par un établissement d'enseignement ou un employeur.

Savoir : Résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude.

Savoir-faire : Habileté à mettre en œuvre son expérience et ses savoirs dans l'exercice d'une activité professionnelle.

Situation problème : Terme générique qui ne renvoie pas nécessairement à des problèmes à résoudre au sens strict. « Par situation problème, il faut entendre toute tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève des défis, dont celui de mobiliser ses ressources » (Scallon, 2004).

4.2 Bibliographie

- Alkin, M. C.** et **King, J. A.** (2017). Definitions of Evaluation Use and Misuse, Evaluation Influence, and Factors Affecting Use. *American Journal of Evaluation* 38(3). 43450 : [10.1177/1098214017717015](https://doi.org/10.1177/1098214017717015).
- Altet, M.** (2022). Présentations PPT : 1. L'évaluation, cadre général et spécifique.
- (2022). Présentations PPT : 2. L'évaluation certificative des étudiants stagiaires.
- Connan, P.-Y.** et **Emprin, F.** (2011). Le portfolio numérique : quelles évolutions des usages et des représentations chez les formateurs d'enseignants ? *Sticef*, 18, 229-262. En ligne sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/10-connan-tice/sticef_2011_tice_connan_10.htm.
- Contandriopoulos, A. P.** (1991). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. Dans T.-H. Lebrun, J.-C. Saily et M. Amouretti (dir.), *L'évaluation en matière de santé. Des concepts à la pratique* (pp. 15-32). Sofestec/Cresge.
- De Ketele J.-M.** (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Vecchi, G.** (2011). *Évaluer sans dévaluer, et évaluer les compétences*. Hachette éducation.
- Dubus, A.** (2006). *Notation de l'élève, comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*. Armand Colin.
- Hadji, C.** (1999). *L'évaluation démystifiée*. ESF éditeur.
- Harouchi, A.** (2010). *Pour un enseignement efficace : l'approche par compétences*. Le Fennec.
- Hervieu, F.** (2014). *Guide du jeune enseignant*. Sciences Humaines Éditions.
- Honneth, A.** (2006). *La société du mépris*. La Découverte.
- Meirieu, P.** (2016). *Apprendre... oui, mais comment ?*. ESF Éditeur.
- Ricœur, P.** (2004). *Parcours de la reconnaissance, trois études*. Stock.
- Rusterholtz, T.** (1991). Évaluation de la qualité des soins dans un service d'urgences : nouvelle approche théorique. Établissement d'un cahier des charges à l'hôpital de Nantes [Thèse de doctorat]. Université de Nantes.
- Scallon, G.** (1997). L'auto-évaluation : une tendance lourde en évaluation. *Vie pédagogique*. 103, 27-31.
- (1999). *L'évaluation formative*. Éditions du renouveau pédagogique.
- (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du renouveau pédagogique.

4.3 Supports et ressources

Aides à la mise en œuvre des activités du chapitre 3 « Ingénierie de formation / ingénierie pédagogique »

RESSOURCE 1

[Axe I – Les évaluations]

Rappel des concepts clés incontournables

► Définition de l'évaluation selon J.-M. De Ketele

Selon J.-M. De Ketele, « Évaluer, c'est examiner le degré d'adéquation (un processus de jugement) entre :

- **un ensemble d'informations** : pertinents dans le choix, valides dans le choix et fiables dans la récolte,
- **un ensemble de critères** (valeurs de référence) : pertinents dans le choix, valides par rapport aux objectifs et fiables dans leur utilisation,

pour attribuer une signification (attribution d'une valeur) aux résultats de cette confrontation et ainsi prendre une décision fondée » (De Ketele, 2010).

► Il est essentiel de bien distinguer « critères » et « indicateurs » :

- 1^{re} distinction :
 - Critères : des qualités importantes pour évaluer la compétence.
 - Indicateurs : des indices observables qui mis ensemble permettent d'évaluer le critère dans ses aspects jugés importants, compte tenu de la situation problème présentée.
- 2^{de} distinction :
 - Critère minimal : critère qui, pour un niveau donné de formation, est considéré comme incontournable.
 - Critère de perfectionnement : critère, qui pour un niveau donné de formation, n'est pas incontournable.
- Principes : il est important d'avoir, autant que possible, 2, 3 ou 4 critères et un ensemble d'indicateurs qui facilitent le travail d'évaluation du critère en liaison avec la situation évaluée.

► **En formation professionnelle, il est aussi nécessaire de distinguer deux formes et postures de l'évaluation :**

■ La posture de contrôle

Connotations :

- Conforme, uniforme
- Standards universels
- Objet
- Invisible

■ La posture de la reconnaissance

Connotations :

- Situé, différencié
- Standards contextualisés
- Sujet
- Visible

(Écrits fondateurs : Honneth, 2006 ; « Théorie de la reconnaissance » dans Ricœur, 2004 ; De Ketele, 2004.)

Seule la posture de reconnaissance du bénéficiaire de la formation, comme un pair que l'on aide à construire progressivement ses compétences professionnelles, facilite la construction de la professionnalité.

► **En formation professionnelle, il importe de distinguer l'évaluation du contrôle :**

Constat d'écart entre une norme extérieure au système enseignement-apprentissage, une simple mise en conformité par rapport à la norme, mais aussi de la notation. La note est une traduction chiffrée de la réussite ou de l'échec d'un apprentissage. Elle est une estimation du niveau atteint par un élève par rapport à une norme, un score (se pose le problème de la correction) (Altet, PPT 2022).

Pour Laurent Talbot (2009), « l'évaluation nécessite que l'élaboration du référent soit intégrée au processus d'enseignement-apprentissage ou à un apprentissage professionnel ».

Elle a toujours plusieurs fonctions :

- diagnostique ou de départ,
- régulatrice ou formative,
- ou terminale, sommative (validation, certification).

La norme est intérieure au système d'enseignement-apprentissage, elle est critériée (basée sur plusieurs critères). L'évaluation est une interrogation sur les valeurs, le sens ».

RESSOURCE 2

[Axe II – L'évaluation des compétences] Ressources et supports pour la mise en œuvre des activités de l'axe II

Dans une formation professionnalisante, le futur enseignant ou futur formateur est acteur de sa formation et l'évaluation fait partie intégrante de la formation, processus d'apprentissage professionnel : le bénéficiaire de la formation est ainsi au cœur de son évaluation : évaluer, c'est s'attacher à la question du SENS que prend pour lui son apprentissage professionnel. C'est un ensemble d'objectifs à atteindre, de référents, d'observables, de compétences visées.

Pour Marguerite Altet, l'évaluation va s'appuyer :

- sur la description de ce qui est attendu ;
- sur l'analyse de l'activité et de la situation dans laquelle se construit la compétence ;
- sur l'auto et la coévaluation.

Les compétences attendues sont d'abord des objectifs de formation avant d'être des critères d'évaluation. La formation se fera à partir du référentiel de compétences, car, sans lui, l'évaluation est privée de référence.

Dans une formation professionnalisante, à côté de l'évaluation des acquis théoriques des modules, il s'agit d'évaluer les activités, les actions au-delà des ressources – savoirs, savoir-faire, savoir-être – pour repérer les compétences en situation, en contextes d'action en articulant compétences en acte et contextes d'action.

Et l'évaluation des compétences professionnelles ne peut se faire qu'en situation professionnelle réelle d'enseignement-apprentissage ou d'apprentissage professionnel. C'est le repositionnement de l'activité menée et de la situation professionnelle qui priment. C'est pourquoi tous les formateurs dans l'évaluation, et ensemble, sont chargés d'aménager des activités, des situations professionnelles, qui sont des situations-problèmes particulièrement emblématiques pour l'enseignant débutant afin de développer les compétences visées, et de sélectionner des mises en situation incontournables pour construire la professionnalité.

Ainsi, les formateurs auront à privilégier la fonction « orientation et régulation » de l'évaluation.

L'évaluation-orientation consiste à prendre les décisions pour orienter toute nouvelle action d'apprentissage professionnel vers le développement de compétences professionnelles :

- à partir d'un profil de recrutement fait à l'aide d'épreuves académiques, de résultats antérieurs et de tests ;
- à partir du référentiel de compétences et du profil de sortie attendu de l'enseignant ;
- à partir du positionnement de départ du futur enseignant, de l'identification des acquis, des prérequis, de ses besoins, de choix d'action ;
- à partir du projet de formation professionnalisante, de la constitution d'un parcours de formation et de développement professionnel ;
- à partir d'une responsabilisation du futur enseignant engagé de son parcours de formation et de son autoévaluation.

Cette évaluation devra intervenir au début du processus d'apprentissage professionnel afin de repérer des besoins, de fixer un parcours, une progression et d'assurer la qualité de la formation dans sa progressivité et dans l'optique d'un continuum de développement professionnel du futur enseignant, qui sera par là même engagé dans sa formation.

Les jugements d'appréciation des particularités de l'évolution du parcours du futur enseignant seront d'ordre qualitatif (et quantitatif uniquement pour les ressources acquises).

L'évaluation d'orientation implique ensuite une évaluation formative, évaluation de régulation tout au long de l'apprentissage professionnel, attesté dans le portfolio, et donne du sens à une évaluation certificative finale, qui prend en compte la progression de la construction des compétences en situation (extraits de Altet, PPT 2022).

RESSOURCE 3

[Axe III – Portfolio]

Ressources et supports pour la mise en œuvre des activités de l'axe III

► **Qu'est-ce qu'un portfolio ?**

« Dossier personnel documenté et systématique. Il est constitué par la personne pour reconnaître ses acquis ou pour les faire reconnaître sur le plan institutionnel ou professionnel. Il est le résultat d'une démarche personnelle et il demeure la propriété de son auteur qui reste maître de son utilisation et de sa maintenance. »

« Plus qu'un simple passeport de compétences, le portfolio est le moyen pour le citoyen de valoriser son capital professionnel, culturel, social et humain acquis au cours de son apprentissage tout au long de la vie » (Ravet, Eiffel, 2012).

► **Pourquoi un portfolio dans la formation des enseignants ?**

→ Un lien fort avec la problématique des compétences :

- Dans le contexte de la réécriture des plans de formation en termes de compétences ;
- La nécessité d'évaluer les activités réelles des stagiaires.

→ La question de l'individualisation :

- Des publics de plus en plus divers ;
- Des modalités de formation de plus en plus variées ;
- L'opportunité du numérique et la formation à distance.

Mais la difficulté de l'évaluation des compétences est redoublée par le fait que, dans la tradition, on évalue des connaissances.

► **Le portfolio : un outil d'articulation**

Le portfolio peut faciliter les mutualisations avec d'autres établissements supérieurs :

- Possibilité pour l'étudiant de passer d'un établissement à un autre en favorisant la capitalisation des acquis ;
- Favorise la formation tout au long de la vie : meilleure articulation entre formation initiale et formation continue.

► **Intérêts et contraintes**

■ **L'intérêt du portfolio**

- Le sujet apprenant est toujours au cœur du processus.
- Visibilité accrue de ce qui se fait et non de ce qui est à faire.
- Individualisation.
- Forte connexion avec le référentiel.
- Pratique réflexive.

■ **Les contraintes**

- Des traces d'activités et non l'activité elle-même.
- Le portfolio suppose une mise en cohérence des différents acteurs de la formation.
- Le portfolio est peu propice à l'évaluation sommative traditionnelle.

► **Portfolio et « projet personnel » ?**

Le « projet personnel » renvoie en effet à une responsabilisation plus importante des apprenants dans leur parcours de formation et amène « à déplacer la contrainte de l'extériorité des dispositifs organisationnels à l'intériorité des personnes ».

« Il est nécessaire de bien se connaître pour envisager un projet de vie personnel et professionnel. »

« La réflexion est un ingrédient incontournable du portfolio » (Correa M. et G., 2008, p. 1).

« L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à quelqu'un, c'est ce que quelqu'un fait avec ce qui lui arrive » (Aldous Huxley).

« [...] La place croissante du développement et de l'analyse des compétences professionnelles ainsi que l'enrichissement des pratiques d'évaluation, en particulier celles qui associent formation et certification, ont amené à privilégier l'usage de portfolios au sein des programmes de formation » (Connan et Emprin, 2011).

Il existe différents types de portfolios et différentes façons de les nommer.

Ces types de portfolios ne sont pas nécessairement mutuellement exclusifs. Un portfolio peut se transformer et évoluer au gré des buts qui lui sont assignés. D'outil d'apprentissage, il peut devenir un outil d'évaluation à certains moments et, en fin de parcours, outil de développement professionnel. D'un portfolio à l'autre, les pièces mises en avant seront forcément différentes.

Thématique 3

CHAPITRE

4

L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES* (APP)

* À propos de cette formulation, voir M. Altet : « L'analyse de pratiques est une notion polysémique et non un effet de mode. Il existe différents types d'analyse de pratiques. D'ailleurs, le terme n'est pas unifié. Certains parlent d'analyse des pratiques, d'autres d'analyse de pratiques et d'autres encore d'analyse de pratique. Je parle d'analyse de pratiques, car il s'agit pour moi de travailler sur les pratiques particulières des stagiaires. Ces pratiques sont liées à une situation vécue par des personnes singulières... [...] (la) démarche d'analyse de pratiques est finalisée par l'apprentissage du métier. Le but est d'aider à construire l'identité professionnelle ».

1 :: INTRODUCTION

Alors que les thématiques précédentes sur l'ingénierie de formation portaient sur le contenu de la formation, cette thématique vise à développer le « savoir analyser » de la personne en formation et à sensibiliser à l'importance de l'analyse de pratiques professionnelles dans le développement de la professionnalité des enseignants, mais aussi des formateurs de futurs enseignants. Il est communément admis aujourd'hui que le « savoir analyser » est nécessaire pour toute démarche réflexive qui tend à comprendre l'agir professionnel, à dessein d'améliorer les pratiques de classe. En effet, de nombreux travaux de recherche (Altet, 1994; Altet, 2000; Altet *et al.*, 2013; Perez-Roux, 2012, 2015; Robo, 2012; Tardif *et al.*, 2013; Lenoir, 2014; Vacher, 2015) montrent que la démarche d'analyse de pratiques professionnelles, dans ses différentes approches, vient soutenir la dimension singulière d'une formation d'adultes par alternance. Celle-ci cherche à développer la prise de conscience, la compréhension et la réflexivité du sujet par et pour lui-même (plutôt qu'à se réclamer de normes de « bonnes pratiques » de référence à appliquer); favorise la construction des compétences professionnelles, des savoirs à mobiliser en situation de travail; facilite une centration sur l'apprenant et les apprentissages; et engage dans un développement professionnel assumé par l'étudiant, futur enseignant (ou futur formateur), un « pouvoir agir ».

Ainsi trois principaux axes, s'étalant sur trois séances de six heures, soit trois journées, sont retenus sur l'APP : un premier axe sur « le savoir analyser : notions de base, fondements théoriques, enjeux et finalités »; un deuxième axe sur « le savoir théoriser pour analyser, et concevoir des outils d'observation et d'analyse »; et le troisième sur « le savoir accompagner l'analyse de pratiques enseignantes ».

2 :: AXE I – SAVOIR ANALYSER



2.1 Notions de base, fondements théoriques, enjeux et finalités

Dans ce premier axe, il s'agit de se donner pour objectif l'appropriation et la mise en œuvre des ressources (les fondements théoriques, cadres, référents, outils, démarches, étapes et modalités) pour mener, à l'aide de savoirs, l'analyse de pratiques professionnelles comme démarche compréhensive du fonctionnement de pratiques, aussi bien en situation de formation qu'en situation d'enseignement-apprentissage en classe.

Aussi sera-t-il question de l'APP, basée sur l'observation visant la mise à distance par les formateurs de leurs propres pratiques et de celles des enseignants, pour mieux comprendre l'agir professionnel, en amont et en aval, et par là même de pouvoir l'améliorer. La mutualisation de ces ressources tend à conforter les bénéficiaires dans leur action professionnalisante visant le développement d'une pratique réflexive chez leurs stagiaires ou les formateurs. « Avec l'Approche fonctionnelle réflexive de l'APP, centrée sur le métier, l'enseignant identifie (d'une manière personnelle, duelle avec un accompagnateur ou groupale avec des pairs, GAPP) les fonctions relationnelles, pédagogiques et didactiques constitutives de la pratique d'enseignement-apprentissage mise en œuvre dans une séance, et ce pour prendre conscience des facteurs qui entrent en jeu par la réflexion, pour repérer leurs relations, leurs interactions, pour en comprendre le fonctionnement et le sens donné à la pratique » (Altet, 2000).



2.2 Activités de formation

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique :

- ▶ **Le tableau** ci-dessous présente les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : contractualisation, recueil des représentations, analyse spontanée de pratiques, analyse outillée, retours réflexifs, problématisation, conceptualisation, synthèse.
- ▶ **Les modalités de travail** sont variées : alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupes d'analyse de pratiques visionnées, de confrontation et de mutualisation, de moments de structuration par le formateur.
- ▶ **Les points de vigilance** attirent l'attention du bénéficiaire de la formation sur le fil tenu entre les démarches d'observation, d'analyse et d'évaluation, et la nécessité de les distinguer pour produire un changement de pratiques fondé.
- ▶ **Objectifs :**
 - S'approprier les notions de base relatives à la mise en œuvre de l'APP en formation ;
 - Identifier l'intérêt, les enjeux et les finalités de l'analyse de pratiques enseignantes ;
 - Développer le « savoir analyser » (savoir observer, problématiser, théoriser...), comprendre les pratiques à dessein de les améliorer ;
 - S'approprier des outils et des stratégies de réflexivité sur les pratiques, pour développer la professionnalité.
- ▶ **Durée envisagée¹ :** 6 heures.

¹ Selon l'avancée des travaux, prévoir des temps de réorganisation des groupes.

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité préliminaire Contractualisation  15 à 20 min	Présentation des objectifs de la formation, des axes I, II et III et des modalités de travail.	Implication des participants.
Activité 1 Recueil des représentations  10 min	Consigne : « <i>Qu'est-ce que selon vous la pratique enseignante ? Qu'est-ce que la démarche d'analyse de pratiques ?</i> » Modalités de travail : ▶ Travail individuel. ▶ Brainstorming collectif.	Clarifier ce que recouvre la pratique enseignante : ce que fait l'enseignant et ce qu'il fait faire aux apprenants.
Activité 2 Analyse (spontanée / non outillée) d'une séquence vidéo de pratique enseignante  1 heure	<i>Visionnage/observation de la vidéo-support (collectif : 15 min).</i> Consigne : « <i>Quelle observation, quelle analyse faites-vous de la pratique de l'enseignant ?</i> » Modalités de travail : <i>Productions des groupes :</i> alternance travail individuel (15 min) puis travail en groupe (45 min).	
Activité 3 Mutualisation, retour réflexif et mise en lumière des contenus de l'analyse  1 heure	Tâche : Faire passer d'une logique d'émergence à une logique de construction : du singulier au normé. Consigne : « <i>Classer les énoncés en distinguant ceux relevant de la simple description (caractérisation objective), ceux exprimant un jugement ou une interprétation, etc. Faire un tableau de synthèse.</i> » Modalités de travail : <i>Alternance de travail collectif et en groupes</i> 1. Mutualisation et travail en groupe, retour réflexif sur les productions des groupes (activité 1) : • Partage (affichage) des travaux des groupes (20 min). • Travail en groupe : retour sur les contenus de l'analyse, commentaires des énoncés d'observations produits par les groupes (20 min). 2. Distinguer les 3 démarches, observation, analyse et évaluation : • Partage, travail collectif : tableau synthétique des productions (20 min).	▶ Analyser par rapport à un objectif, soit construire, créer du sens... ▶ Lors de cette phase de formation : amener les bénéficiaires de la formation à distinguer entre « observer, décrire » et « interpréter ou juger, analyser ou évaluer ». ▶ Le formateur conduit les échanges et veille à : 1. ramener les observations aux faits sans proposer rapidement des pistes d'action... 2. l'objectivité des informations recueillies, la fidélité des informations recueillies. ▶ Plusieurs possibilités de catégorisation des données selon un objectif : regroupement des observables par thème (interaction élève) ou domaines (pédagogique, didactique, relationnel, etc.) ▶ Faire découvrir que si l'observation porte sur des faits, l'analyse a besoin de savoirs pour relier les faits et comprendre le sens des actions ; l'évaluation se fonde sur des jugements.

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 4 Conceptualisation  15 min	Apport théorique du formateur Exposé du formateur sur les notions et leurs différences : observer, analyser, synthétiser, problématiser, interpréter, théoriser et évaluer ou contrôler, etc. (Altet, PPT 2022, tableau synthétique)	La présentation devrait cibler la différenciation entre les démarches, dans la limite des besoins qui émergeront des travaux des participants.
Activité 5 Enjeux et finalités de l'APP  30 min	Consigne 1 : « <i>En vous basant sur vos expériences et les activités précédentes, dégagez les enjeux d'une analyse réflexive de pratique, quelles finalités en formation initiale ?</i> » Modalités de travail : ▶ Brainstorming. ▶ <i>Productions des groupes</i> : alternance travail individuel (5 min), puis travail en groupe (10 min). Consigne 2 : « <i>En vous basant sur les extraits de textes fournis, relevez l'intérêt et les visées de l'APP.</i> » Modalité de travail : <i>Productions des groupes</i> : alternance travail individuel (5 min) puis travail en groupe (10 min).	
Activité 6 Conceptualisation  10 min	▶ Mutualisation. ▶ Production collective d'une synthèse sur les enjeux et finalités de l'APP.	
Activité 7 Analyse outillée : faire passer d'une analyse spontanée à une analyse guidée, outillée avec des indicateurs  45 min	<i>Visionnage d'une seconde vidéo.</i> Consigne : « <i>Observez et analysez la pratique d'enseignement-apprentissage visionnée.</i> » Modalités de travail : Prise de notes en trois colonnes : « <i>Observation-description de ce que fait l'enseignant, de ce que fait l'élève, et analyse.</i> »	▶ Appropriation de la fiche d'observation enseignant/apprenants. ▶ Bascule du regard sur le processus interactif enseignement-apprentissage et pas seulement sur l'enseignant.

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 8 Synthèse  30 min	Partage (20 min) : mutualisation, validation collective d'une synthèse (des données à retenir : harmonisation d'une démarche de collecte et de structuration, etc.). Apport théorique du formateur (10 min) : caractéristiques et étapes de l'analyse de pratique.	De l'observation à l'analyse et à la conception de nouvelles pratiques : les étapes clés de problématisation et de théorisation.
Activité 9 Synthèse : bilan des acquis de l'axe I  30 min	Faire rédiger une synthèse ciblée des acquis de l'axe I : en groupes puis partage collectif.	Point d'appui théorique clé pour le changement de pratique.

3 AXE II - L'APP : UNE DÉMARCHE INSTRUMENTÉE PAR DES SAVOIRS ET DES OUTILS



3.1 Cadrage théorique : savoirs et outils de l'APP

Après une sensibilisation au « savoir analyser », l'axe II va aborder les questions relatives à la mise en œuvre de la démarche compréhensive d'APP, se pencher sur comment instrumenter l'APP par des savoirs pédagogiques, didactiques, psychosociaux issus de la recherche en éducation ou de la formalisation de savoirs pratiques, et par des outils, fiches, grilles d'observation et d'analyse sur l'enseignement-apprentissage. Car il n'y a pas d'APP « sans pratiques mises en œuvre » dont part l'analyse, sans travail de réflexion à partir des « savoirs pratiques », savoirs d'action produits par une personne à partir de son expérience vécue, et sans « théorie », sans référénts théoriques issus de la recherche ou formalisés à partir de la pratique, « moyens » pour réfléchir, « savoirs-outils » pour problématiser, pour sortir des routines, recadrer, élargir le registre des réponses possibles, permettre la prise en compte de la complexité de l'action, de son sens » (Altet, 2000). Il s'agira de présenter des modèles d'analyse de l'enseignement-apprentissage pour aider à comprendre les liens entre une pratique enseignante et les apprentissages des élèves en vue de la prise en compte des difficultés rencontrées et de l'amélioration des apprentissages.



3.2 Activités de formation

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique :

- ▶ **Le tableau** ci-dessous présente les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : problématisation, théorisation, analyse compréhensive, retours réflexifs, conceptualisation, synthèse, réinvestissement.
- ▶ **Les modalités de travail** sont variées : mise en activité, alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupes d'analyse de pratiques visionnées, de confrontation et de mutualisation de modèles théoriques et de concepts, de conception d'outils, de fiches enseignant-apprenant, de moments de structuration par le formateur.
- ▶ **Les points de vigilance** attirent l'attention du bénéficiaire de la formation sur l'importance des savoirs théoriques sur l'enseignement-apprentissage comme processus interactif dans l'analyse de pratiques ; comprendre qu'une pratique sans grille de lecture théorique ne peut pas progresser, qu'il est nécessaire pour donner du sens et expliquer une pratique de trouver les facteurs à l'origine du point observé à l'aide de référents théoriques.
- ▶ **Objectifs :**
 - Problématiser à partir de l'observation d'une pratique.
 - Analyser avec des concepts issus de recherches en éducation, sur l'enseignement-apprentissage.
 - Concevoir des outils, des fiches d'observation ciblées sur des aspects à travailler et des outils d'analyse.
- ▶ **Durée envisagée :** 6 à 7 heures.

Activités de formation

Modalités/outils

Points de vigilance

Activité préliminaire

🕒 10 min

Retour réflexif sur la précédente journée (axe I).

Faire preuve de réflexivité.

**Activités
de formation**
Modalités/outils
Points de vigilance
Activité 1
**Problématisation :
étape 2 de l'analyse**

(savoir-problématiser)

 1 heure

Tâche : Un espace d'enquête : investigation pour comprendre ce qui se passe dans une classe.

Supports de l'activité :

- ▶ Extrait de séquence vidéo de classe (ou extrait de portfolio de stagiaire, d'écrit réflexif, de transcription...).
- ▶ Voir ressource 4 de ce chapitre, p. 115.

Consigne :

« En vous appuyant sur les supports ci-dessus :

- Formulez un objectif pour l'analyse de ce qui vous semble prioritaire/urgent ; puis déterminez un point d'entrée (pour traiter et mettre en lien votre objectif d'analyse avec les données observées.).
- Catégorisez en axes le point d'entrée (objectif...).
- Reformulez (sous forme de questions hypothétiques) les données collectées pour chaque axe (ce qui vous semble en priorité poser question, problème, difficultés, écart...).
- Proposez des hypothèses d'action/réponse pour réajuster la pratique : que pourriez-vous retenir, expérimenter (réinvestir) dans l'action, pour augmenter son pouvoir d'agir professionnel... ? »

Modalités de travail :

Problématisation

- ▶ Travail en groupes (30 min) puis partage collectif et synthèse (30 min).

L'activité vise à faire le point sur l'acte de problématiser : il s'agit plus de poser le problème que de le résoudre lors de la problématisation...

Définition (APP) :

Problématiser, à partir de l'observation, c'est identifier ce qui pose question ; raisonner (sous forme d'hypothèses) ; choisir l'objet à analyser et à traiter ; isoler une entrée, un angle d'attaque ; se poser une question conceptualisée dont on n'a pas la réponse ; discerner le problème de façon méthodique...

1. Il s'agit d'isoler dans la situation un angle d'attaque pour la rendre traitable : veiller à une définition claire de ce qui fera l'objet de l'analyse et dans quel objectif. Il faut une articulation synthétique entre l'objectif de l'analyse et l'objet de l'analyse : un domaine, un aspect de la pratique, etc. (exemple : analyser l'impact de la gestion de l'espace sur les apprentissages des apprenants).

2. Les axes doivent être en lien avec l'objectif de l'analyse.

3. La reformulation ici évite le jugement.

L'enjeu du questionnement hypothétique est de mettre en lumière les tensions entre les données collectées et les attentes, les tensions entre le prévu et le réalisé, le connu, l'inconnu et le déjà-là (représentation d'un idéal de praticien/pratique, savoirs théoriques, savoirs ou expériences pratiques, etc.).

Activité 2
Mutualisation
 45 min

- ▶ Partage des travaux.
- ▶ Retour réflexif sur les productions des groupes.

Continue en page suivante ►

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 3 Théorisation de la pratique  1 h 15	<i>Visionnage/observation de la vidéo-support (collectif : 15 min).</i> Consigne : « Quelles observation et analyse faites-vous de cette pratique enseignante ? Quels savoirs utilisez-vous pour analyser cette pratique enseignante ? » Modalités de travail : <i>Productions des groupes</i> ▶ Alternance travail individuel (15 min), puis travail en groupe (1 heure).	Veiller à une identification précise et finalisée (ayant une fin/un sens) d'une séquence d'observation lors du découpage séquentiel de la vidéo-support de l'analyse.
Activité 4 Retour réflexif et mise en lumière des contenus de l'analyse et des savoirs utilisés à partir des productions des différents groupes  1 heure	▶ La place de la théorisation : importance des cadres, modèles, savoirs théoriques pour lire autrement les pratiques. ▶ Mise en commun, partage des théories, outils conceptuels utilisés pour lire, analyser, comprendre la pratique observée. ▶ Tableau des références utilisées pour capitaliser.	Voir Altet, 2022 : L'analyse de pratiques professionnelles compréhensive basée sur des cadres, des modèles de référence sur l'enseignement-apprentissage (EA), des outils conceptuels issus de la recherche, etc. Théoriser : identification, capitalisation et réinvestissement des apports de l'analyse pour mieux aborder les situations ultérieures (c'est-à-dire, après l'analyse, dégager des règles, des modèles de compréhension).
Activité 5 Conceptualisation, synthèse  45 min	Apport théorique du formateur Exposé du formateur sur les différents cadres théoriques nécessaires à l'analyse : ▶ Recherches sur l'EA, processus interactif. ▶ Recherches en didactique des disciplines, didactique professionnelle, recherches psychosociales (Altet, 2022).	La présentation devrait cibler les notions problématiques, dans la limite des besoins qui émergeront des travaux des participants.
Activité 6 Mutualisation  30 min	Tâches : ▶ Brainstorming sur les types et le rôle des outils d'observation. ▶ Échanges sur les différents types et le rôle des outils d'observation : fiches, grilles (avec indicateurs à distinguer des outils d'évaluation avec critères).	Sous forme d'un complément de formation interactif, sur la question des différents types d'outils appropriés à l'APP.

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 6 <i>(Suite)</i>	Consignes : – « Quels outils – grilles, fiches, scripts, etc. – utilisez-vous pour analyser la pratique enseignante ? » – Quelle distinction faites-vous entre grilles d'évaluation, d'observation et grille d'analyse utilisées pour l'analyse des pratiques ? » Supports de l'activité : Tableau de partage d'exemples d'outils existants (Éduc 2, 2018).	
Activité 7 Réinvestissement  1 heure	Supports de l'activité : (Éduc 2, 2018, fiche 3). Consignes : – « Proposez les modalités de sélection et de classification des données collectées (par la grille et lors des activités précédentes) en veillant à une répartition méthodique des données, à leur structuration selon des critères et dans une visée précise, et à leur interprétation objective ; » – Élaborez un exemple de grille d'analyse ciblée : en précisant l'objectif d'analyse, les angles d'observation, les objets observés. » Modalités de travail : Élaborer un exemple de grille pour l'analyse de la pratique enseignante.	▶ Activité de synthèse/réinvestissement : en deux moments/tâches. ▶ Veiller au savoir. ▶ Synthétiser : priorisation, structuration des données, identification des problèmes/écarts, et problématisation. N. B. : Loin de relever de l'arbitraire, l'identification, la sélection des éléments de la situation, leur mise en relation, etc., dépendent des cadres théoriques convoqués et des outils utilisés... « Une pratique sans grille de lecture théorique ne peut à mon avis pas progresser. Il faut comprendre, c'est-à-dire donner du sens et expliquer une pratique, en trouvant les facteurs à l'origine du point observé » (Altet, 2022).
Activité 8 Synthèse  30 min	Partage : Mutualisation, validation collective d'une synthèse (des données à retenir, harmonisation d'une démarche de collecte et de structuration, etc.).	
Activité 9 Bilan des acquis de l'axe II  15 min	Faire rédiger une synthèse ciblée des acquis de l'axe II en partage collectif.	

4 AXE III - ACCOMPAGNER L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES (APP)



4.1 Cadrage théorique

L'APP est la démarche d'un professionnel qui cherche à comprendre, à réfléchir sur sa pratique ; il a besoin d'un accompagnateur qui l'aide à une prise de conscience. L'accompagnement est une démarche, une fonction, celle d'un expert-médiateur, référent professionnel, qui aide le débutant ou l'enseignant en poste à se construire une identité professionnelle. Il aide à mettre à distance, à discerner un fonctionnement, à percevoir ses ressources. Il permet de découvrir, de comprendre sa pratique, de construire un espace de médiation, de partager des expériences en fournissant les outils dont a besoin le nouvel enseignant ou l'enseignant en poste. L'APP s'adosse sur l'accompagnement.

« L'accompagnement exige une posture – accueil, écoute, empathie, bienveillance, disponibilité, respect, sollicitude, reconnaissance – car il consiste en un cheminement “à côté de”, vers un but, un engagement mutuel. L'accompagnateur est un tiers-passeur, un *go-between* (notion de recours, pas de secours) », (Altet, 2000).



4.2 Activités de formation

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique :

- **Le tableau** ci-dessous présente les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : contractualisation, recueil des représentations et d'expériences, jeux de rôles, analyse de pratiques d'accompagnement, de posture de l'accompagnateur, retours réflexifs, problématisation, conceptualisation, synthèse.
- **Les modalités de travail** sont variées : recueil de représentations, mise en activité, alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupes d'accompagnement d'analyse de pratiques visionnées, de jeux de rôles sur la posture de l'accompagnateur en APP, de confrontation et de mutualisation, de moments de structuration par le formateur.

Continue en page suivante ►

Comment lire les tableaux (suite)

- ▶ **Les points de vigilance** attirent l'attention du bénéficiaire de la formation sur l'importance de la posture de l'accompagnateur, de la mise en confiance, du type de questions ouvertes qui aide le bénéficiaire de la formation à réfléchir sur sa pratique et à en comprendre le fonctionnement afin d'envisager son amélioration.
- ▶ **Objectifs :**
 - Savoir accompagner l'analyse de pratique enseignante en formation professionnelle.
 - S'approprier les notions, les outils et les postures appropriés pour un accompagnement réflexif (et interrétiflexif) des stagiaires.
 - S'approprier et mettre en œuvre les outils, les modalités et les démarches de la conduite d'accompagnement de séances d'APP, pour développer la professionnalité.
- ▶ **Durée envisagée :** 6 heures.

Activités de formation
Modalités/outils
Points de vigilance
Activité 1

Recueil des représentations sur l'accompagnement/ témoignages d'expériences

🕒 1 heure

Consigne :

- « Qu'est-ce que, pour vous : enseigner, former, accompagner, expertiser, conseiller, guider, tutorer ?
- Dégagez ce qui distingue ces formes d'intervention et ce qui spécifie l'accompagnement "pratique et posture". »

Modalités de travail :

- ▶ Alternance travail individuel/en groupe (30 min).
- ▶ Partage : mutualisation des travaux de groupe (30 min).

L'activité 1 sert à s'assurer de la maîtrise des savoirs, savoir-être, savoir-faire relatifs à l'accompagnement, et à les différencier du guidage.

Activité 2

Conceptualisation

🕒 30 min

Apport théorique du formateur

Exposé/échanges : l'accompagnement, objet, finalité, postures d'accompagnateur.

Dimension de l'accompagnement comme :

- en relation (une relation de soutien, de coopération) ;
- processus de mise en confiance (attitude d'écoute) ;
- mise en chemin ;
- dispositif(s) : accompagner vers une autonomie.

Pour l'apport théorique, s'inspirer des PPT (Altet, Vacher).

Continue en page suivante ▶

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 3 - Préparation d'un entretien d'accompagnement formatif - Jeux de rôle sur la posture de l'accompagnateur  1 h 30	Savoir accompagner l'analyse de pratique enseignante en formation : Observation d'une vidéo (séquence d'un cours présentée par un stagiaire) : travail en groupe (30 min) Consignes : <i>« Quels retours feriez-vous à l'enseignant/stagiaire en tenant compte de votre posture d'accompagnateur ? »</i> 1. Préparez un entretien formatif pour accompagner l'analyse de sa pratique par l'enseignant ; 2. Prévoyez un jeu de rôle pour simuler cet entretien d'accompagnement. » Support : fiche 5 (Éduc 2, 2018, p. 14 à 16). Modalités de travail : - Travail collectif : jeu de rôles (30 min). - Partage : synthèse (30 min).	Cette activité est construite en lien avec les activités de l'axe I : utilisation du même support/vidéo. Il s'agit d'un entretien d'accompagnement formatif, de coexplicitation, de régulation pour aider à la construction de la professionnalité, et non d'un entretien d'évaluation. L'évaluation de fin d'entretien s'appuiera sur l'analyse préalablement menée et sera le plus souvent une auto ou une coévaluation.
Activité 4 L'analyse de la pratique enseignante via un récit de pratique/expérience professionnelle  1 h 30	Savoir accompagner l'analyse de pratique enseignante en formation : Alternance travail collectif, individuel et en groupe. Support : Le récit d'expérience d'un participant pour un retour réflexif sur le vécu professionnel sert de matière première pour la construction de la professionnalité. (Exemple : s'inspirer de la démarche Arpege ¹ , voir ressource 6 de ce chapitre, p. 119).	S'inspirer de la démarche Arpege pour les étapes de la mise en œuvre en formation.
Activité 5 Structuration  30 min	Apport théorique du formateur - Exposé et échanges collectifs. - Exemples d'activités d'accompagnement de l'analyse de pratique, récit de pratique orienté réflexivité, entretien duel (entretien d'explicitation des pratiques), écrits réflexifs, portfolio, récit du vécu, autoconfrontation, etc.	Pour l'apport théorique, s'inspirer des PPT (Altet, Vacher), citer les sources.

1 Voir document sur la plateforme APPRENDRE.

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 6 Conception d'outils pour l'accompagnateur  1 heure	Tâche : Production d'outils. Consigne : – « <i>Élaborer des outils de l'accompagnateur de l'analyse de pratique enseignante.</i> – <i>Élaborez des fiches synthétiques d'accompagnement de l'analyse réflexive (en situation d'entretien duel, récit de pratique ; etc.).</i> » Modalités de travail : Alternance ▶ Travail individuel (10 min). ▶ Travail en groupe (20 min). ▶ Travail collectif (30 min).	Élaboration par les groupes d'une fiche commune ou élaboration d'une fiche pour chaque exemple d'activité.
Activité 7 Synthèse  30 min	Individuel, en groupe puis mutualisation : ▶ Partage. ▶ Retour réflexif du formateur sur les productions des groupes. ▶ Structuration.	

Évaluation de la formation

(10 à 15 min)

Prévoir un questionnaire « de satisfaction » à chaud à faire renseigner par les bénéficiaires de la formation.

Faire analyser un verbatim.



5 : POUR ALLER PLUS LOIN...

5.1 Glossaire

Accompagnateur : C'est un expert du processus plus que du contenu. Sa posture se fonde sur une attitude réflexive par rapport au processus d'accompagnement et à sa propre posture. Par ailleurs, il soutient aussi l'adoption de cette même posture réflexive chez l'accompagné (réflexivité sur soi, sur les situations et sur soi en situation) afin de favoriser chez ce dernier une distanciation par rapport aux situations vécues, condition nécessaire à une prise de décision.

Accompagnement : L'accompagnement représente l'une des démarches pédagogiques à envisager dans le cadre d'une alternance intégrative, du fait qu'il intègre la médiation d'un tiers pour aider les enseignants, les professeurs stagiaires à articuler les apports théoriques reçus au centre et leurs besoins en milieu professionnel. Sur ce point, Roquet (2009) signale que l'accompagnement a pour fonction de soutenir l'apprenant pour nouer des liens entre différentes formes de savoirs d'expériences, savoirs d'actions, savoirs théoriques et pour construire des apprentissages professionnels. Pour Altet (2022), « l'accompagnement étymologiquement, AC (vers) + CUM (avec) + PAGNIS (pain/partage), est une intervention de formation dans une relation ÊTRE AVEC, et un cheminement ALLER VERS, sur la base d'une valeur LE PARTAGE entre deux personnes de statut inégal (formateur-formé), mais visant la même APPARTENANCE (exemple : encadrateurs, enseignants, etc.), c'est-à-dire un sens partagé et une communauté professionnelle ; accompagner, c'est se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle), pour aller où il va et en même temps que lui (dimension temporelle et opérationnelle pédagogique) : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est. »

Accompagnement professionnel : Un accompagnement professionnel est un soutien axé sur un processus de professionnalisation qui suppose une cohérence entre ce qui est réalisé par les personnes accompagnatrices auprès des personnes accompagnées et ce que l'on voudrait que ces dernières fassent auprès des personnes qu'elles accompagnent. Cet accompagnement prend la forme d'une aide, en fournissant un exemple en action, des pistes, à transposer dans l'accompagnement des milieux, en soutenant la recherche de solutions. Cet accompagnement professionnel vise les personnes qui ont à mettre en œuvre des changements de pratiques professionnelles, ce qui suppose des remises en question, la réflexivité, des appréhensions, des incertitudes, des ambiguïtés, des prises de risques. Cet accompagnement suppose l'engagement dans une pratique réflexive-interactive des personnes accompagnatrices et accompagnées.

Activité : Elle concerne tout ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche et ce qui concerne, à la fois :

- ses conceptions du contenu d'enseignement, qui dépendent notamment de son rapport à ce contenu et de sa conscience disciplinaire ;
- sa compréhension du sens et de l'intérêt de la tâche dans la situation didactique ;

- son désir de se mettre au travail et sa motivation à répondre aux injonctions qui lui sont faites ;
- les opérations cognitives qu'il met en jeu pour accomplir la tâche ;
- les interactions avec les autres sujets engagés dans la tâche ;
- les interactions physiques nécessaires à cet accomplissement.

Analyse des pratiques professionnelles : Nous empruntons la définition générale de l'analyse des pratiques professionnelles à Blanchard-Laville et Fablet (1999) :

« Ce sont des activités qui, sous cette appellation [analyse des pratiques] ou une appellation similaire :

- sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue,
- concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines...) ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...),
- [...] les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la coconstruction du sens de leurs pratiques ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées » (Blanchard-Laville et Fablet, 1999, p. 285-286).

Leur définition relève globalement de cinq grandes tendances théoriques :

1. La première basée sur l'analyse d'une pratique perçue, relevant de la théorie de l'action située (Theureau, 2004).
2. La seconde, essentiellement orientée vers la personne en formation dans sa globalité fait plutôt référence au courant humaniste et invite l'interviewé à livrer son ressenti par rapport à son vécu (courant rogérien).
3. La troisième tendance se rapporte soit à une approche globale sur les trois dimensions constitutives de la pratique enseignante, relationnelle, pédagogique et didactique (Altet, 1996), soit à une approche didactique des savoirs analysés. Elle est essentiellement axée sur l'épistémologie des savoirs et renvoie à une didactique disciplinaire spécifique (Maubant *et al.*, 2009).
4. La quatrième tendance est orientée sur une approche psychanalytique dont les principaux représentants sont Lévine (2011), Blanchard-Laville (2001) et Cifali (1994). Ils se sont inspirés de Balint (2003) pour conceptualiser cette approche. L'objectif est « de faire prendre conscience intellectuellement et affectivement des processus inconscients en jeu » (Blanchard-Laville, 2001).
5. La dernière relève de la didactique professionnelle : elle conjugue trois composantes généralement décrites dans l'analyse du travail (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 182) : « un objet technique, généralement un savoir ; un objet d'usage, qui correspond au processus d'apprentissage des élèves quant à ce savoir ; des formes conversationnelles admises dans le site, ici dans une école. »

Compagnonnage : Il s'agit d'un système traditionnel de transmission de connaissances et de formation à un métier, qui s'ancre dans des communautés de compagnons. Un aspirant compagnon se forme à un métier à travers une série de pratiques éducatives encadrées par la communauté de maîtres-compagnons qu'il souhaite rejoindre ; il apprend en faisant, « par le travail ». Ces pratiques, multiples, peuvent inclure tant l'enseignement scolaire que l'itinérance éducative et les rituels d'initiation.

Conseil : *Consel, consilium* ; « conseiller » c'est tenir conseil, délibérer, prescrire. C'est aussi guider quelqu'un dans sa conduite, soit donner des prescriptions (rôle normatif), soit donner un avis, des pistes ouvertes, des « possibles ».

Coaching : Étymologiquement, *coach, Kocsi* (hongrois) : cocher. Le coach est un entraîneur, répétiteur, conseiller individuel (sportif) et l'entraînement est justifié par un défi de changement, une performance personnelle.

Encadrement : Étymologiquement, *in + cadrum* (origine militaire).

- Donner un cadre, mettre dans un cadre, faire respecter le cadre.
- Concept englobant caractérisant un corps professionnel.
- Intervention de formation dans une relation d'intégration, d'insertion, de socialisation dans le système éducatif en faisant respecter les normes, les valeurs, relation de médiation entre deux personnes de statut inégal et hiérarchique (formateur-bénéficiaire de la formation), mais visant la même appartenance (exemple : encadreurs/enseignants), c'est-à-dire un sens partagé et une communauté professionnelle.
- Dimension hiérarchique, dimension formative, dimension relationnelle.
- L'action se règle à partir des normes de la profession et peut inclure de l'accompagnement.

Enseignant professionnel réflexif : Un professionnel capable d'affronter la complexité du métier d'enseignant et d'assumer ses responsabilités pour agir par la médiation de la réflexion et d'un raisonnement professionnel. Tardif (2012, p. 51) note qu'« un professionnel ne peut pas se contenter de suivre des recettes ou d'appliquer des connaissances théoriques antérieures à l'action, car chaque situation pratique qu'il rencontre est singulière et exige de sa part une réflexion dans et sur l'action ».

Formation : « L'ensemble des pratiques formalisées tendant à favoriser l'acquisition ou l'adaptation de compétences à visées fonctionnelles, en vue de préparer, d'adapter ou de convertir à un métier, à une profession ou à un emploi » (Obin, 1995).

Formateur : Une personne exerçant une activité de formation qui comporte une part de face-à-face pédagogique, de médiation et une part de préparation, de recherche et de formation. Personnes au service du transfert des connaissances et d'aide à la construction ou à l'évolution des pratiques.

Mentorat : (*Mentoring*). Dans l'Antiquité, le mentor est un guide et conseiller d'Ulysse auprès de Télémaque. Le mentor est une personne sage et expérimentée, un précepteur qui prend soin de l'éducation d'un jeune, qui accompagne un étudiant dans l'accomplissement du passage à la vie professionnelle et dans la compréhension des valeurs de l'entreprise/l'institution à laquelle il va appartenir.

Pratique enseignante : Il n'existe pas une définition univoque de la notion de « pratique enseignante », mais plusieurs définitions selon les champs théoriques de référence utilisés. Selon M. Altet (2022) : « Certains traits constituant la pratique nous ont semblé communs : les pratiques enseignantes c'est d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves pour les faire apprendre [...] La pratique enseignante est définie comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions, mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacentes et prend en compte les normes de la profession. »

Pratique réflexive : Lafortune et Deaudelin (2001) définissent le concept de la « pratique réflexive » comme « un ensemble de gestes professionnels qui comporte l'intervention de ces derniers auprès des apprenants ainsi que la réflexion sur leurs gestes pédagogiques posés dans le cadre de cette intervention » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 43). Cette réflexion peut se produire dans l'action ou après l'action. La pratique réflexive n'est pas acquise en début de carrière, elle se développe tout au long de l'expérience d'enseignement dans une lente maturation professionnelle. La pratique réflexive est un concept englobant qui intègre la pensée réflexive ainsi que la réflexion dans l'action et sur l'action.

Pensée réflexive : Inspirée de Dewey (1933), le concept de la « pensée réflexive » chez l'enseignante et l'enseignant est une « manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences qui l'amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique » (Dewey, 1933). L'enseignante et l'enseignant ont recours à la pensée réflexive au moment du retour sur leur prestation d'enseignement pour transformer une action intuitive en action intelligente et réfléchie pour une prestation future. Elle devient logique, considère les conséquences de la décision prise à la suite de la réflexion et donne le contrôle à l'enseignante, l'enseignant, car les situations prennent sens pour eux et les conséquences de leurs actions deviennent significatives. Le doute incite l'individu à développer sa démarche d'investigation et son esprit critique. Ce modèle du processus de la pensée réflexive favorise une meilleure compréhension du problème, des buts à atteindre et des moyens pour y parvenir. L'individu exerce donc un certain contrôle sur son activité. Le modèle de Dewey marque la différence entre l'expérience par essai et erreur et l'expérience réflexive.

Posture : La posture est un état mental façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions ; c'est un rapport à l'autre.

Profession : Au sens commun, ce terme est utilisé comme équivalent au terme de « métier ». Au sens de la sociologie des professions, il correspond à un métier spécifique qui nécessite des savoirs et compétences propres au métier (pédagogiques, didactiques, psychosociaux pour un enseignant), une longue formation universitaire, une autonomie au travail, des stratégies, une responsabilité et un jugement professionnel, une éthique. Il s'agit d'un métier de responsabilisation (comme les professions libérales, médecins, juges, etc.).

Professionnalisation : Une notion plurivoque : une formation professionnelle par le terrain ou une tendance internationale de transformation structurelle d'un métier d'exécution vers une profession de responsabilisation, avec un processus à plusieurs degrés et plusieurs dimensions, concernant à la fois la formation et la profession et une évolution des anciennes professionnalités (changement des conditions d'exercice); la construction de nouvelles professionnalités adaptées aux situations professionnelles nouvelles.

La réflexion : Selon Legault (2004), le concept de la réflexion chez l'enseignante et l'enseignant est défini comme « le retour de la pensée sur elle-même pour faire l'étude d'une situation et déclenchant ainsi une distanciation par rapport à cette dernière afin de produire une nouvelle connaissance ». La réflexion est définie comme un processus mental (Boud *et al.*, 1985; De Cock, 2007; Korthagan *et al.*, 2001), complexe (Boud *et al.*, 1985), volontaire (Holborn, 1992; Korthagen *et al.*, 2001; Saussez et Ewen, 2006; Schön, 1983, 1987) et conscient (Saussez et Ewen, 2006). Selon De Cock (2007), dans la croyance populaire, le terme de « réflexion » est pris la plupart du temps comme synonyme de « pensée ». Pour Grimmer (1988), Hatton et Smith (1995), la réflexion est une forme spéciale de pensée; elle est délibérée et intentionnelle pour Legault (2004).

Représentations : Elles concernent la relation de l'élève à un savoir. En effet, l'élève, comme toute personne confrontée à une nouvelle information, n'est pas assimilable à une feuille vierge. Il s'est antérieurement construit des idées sur les contenus qui lui sont enseignés. De même, l'enseignant a une idée personnelle de l'enseignement et de l'apprentissage, de l'apprenant qui sous-tend sa pratique, et dont il devra prendre conscience, qu'il devra déconstruire, pour pouvoir concevoir de nouvelles pratiques.

Savoir-analyser : « Est une capacité qui se construit par l'analyse, menée à l'aide des concepts, savoirs-outils issus de modèles théoriques, de travaux de recherches divers pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, ergonomiques, psychanalytiques, ou issus de pratiques déjà formalisées, que sont des descripteurs de la pratique, qui en rendent compte et la formalisent » (Altet, 2019, p. 89; Éduc 2, 2018, p. 89).

Les savoirs-outils : Les savoirs-outils sont les référénts théoriques qui décrivent la pratique et la formalisent, comme les théorisations sur l'enseignement-apprentissage et la pédagogie. Par exemple, l'enseignement peut être conçu comme une situation de classe où l'enseignant fait des choix pédagogiques, mais répond à certaines contraintes. La finalité de l'enseignement est de faire apprendre et l'enseignant doit gérer le savoir didactique pour faciliter les apprentissages. Pour Altet, « l'enseignement-apprentissage est "un processus interactif contextualisé", seuls les cadres et modèles théoriques portant sur les interactions en jeu entre enseigner et apprendre, les interprocessus, peuvent permettre de comprendre la pratique enseignante ». Dans ce cadre, les dimensions de la pratique enseignante sont multiples et doivent être acquises par les enseignants et stagiaires; de nombreuses recherches (Altet, 1997, 2000, 2015; Hamre, 2013) caractérisent la pratique enseignante à partir de trois dimensions clés : la dimension personnelle-relationnelle, la dimension pédagogique-organisationnelle, la dimension didactique-épistémique de la gestion des savoirs. Et les modèles théoriques utilisables pour l'analyse de pratiques sont multiples, psychosociaux, pédagogiques et didactiques.

Ces savoirs-outils pour dire et lire la pratique recouvrent plusieurs dimensions (Altet, 1996) :

1. « **Une dimension instrumentale** : les savoirs-outils aident à formaliser, à rationaliser la pratique, l'expérience ;
2. **Une dimension heuristique** : les savoirs-outils ouvrent des pistes de réflexion, aident à mettre en relation les variables de la situation analysée ;
3. **Une dimension de problématisation** : les savoirs-outils aident à poser des problèmes, à les résoudre et à les construire ;
4. **Une dimension de changement** : Les savoirs-outils permettent la création de nouvelles représentations des pratiques et situations. »

Situation : Elle peut prendre diverses formes comme une situation-problème, un projet, un jeu de rôles... Toutes les occasions d'activité du bénéficiaire de la formation face à une épreuve dont la solution n'est pas immédiate correspondent à une situation d'apprentissage. Une situation d'apprentissage se caractérise ainsi par un temps de réflexion, d'investigation, de recherche et elle se clôt par un temps de structuration, qui, pour récapituler ce qui a été découvert, donne leur place à tous les modes de communication réels, symboliques ou imaginaires que nous traduisons en signes.

Situation professionnelle : Une situation professionnelle fait référence aux différents contextes de l'activité professionnelle, aux différents rôles et fonctions que cette activité sollicite et aux tâches qui la composent. Toute situation professionnelle est complexe de par sa nature, son objectif, sa durée et sa fréquence.

Supervision : Le terme vient de l'industrie. Il s'agit de contrôler : contrôle de la qualité. En informatique : surveiller, vérifier la conformité, faire le point et aider à évoluer, réguler.

Tâche : Est un processus à mettre en œuvre, mais surtout un produit à obtenir : la résolution de la situation-problème, une production personnelle, l'exécution d'une tâche courante, une proposition d'action, etc.

Tutorat : Le vocable vient de *tueri* : protéger. Terme utilisé en horticulture, voisin de support, tutelle, étayage. Nous entendrons par « tutorat » l'ensemble des activités réalisées conjointement par des formateurs de terrain (conseillers pédagogiques ou tuteurs) ou formateurs de centre au profit des étudiants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces derniers. Le tuteur est le maître formateur, maître de stage, encadrant le stagiaire dans son parcours sur le terrain, dans les formations en alternance et à distance avec une visée d'insertion professionnelle dans un dispositif de formation en situation de travail comprenant deux logiques, productive et éducative, une disparité entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage.

4.1 Bibliographie

- Arnaud, B., Caruso Cahn, S. (2019). *La boîte à outils de l'intelligence collective*. Dunod.
- Altet, M. (1994 a). La professionnalité enseignante vue par les enseignants. *Revue Éducation et formations*, DEP, 37.
- (1994b). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.
- (1996 a). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?*, De Boeck.
- (1996b). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan.
- (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel et une culture professionnelle d'acteur ? Dans M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Presses universitaires de France.
- (1999). Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. *Les cahiers du CREN*, CRDP Nantes.
- (2000). *Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation*, Actes du Colloque de Sfax.
- (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.
- (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et formation*, 35, 25-41. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668
- (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- (2007). De l'analyse plurielle de la pratique enseignante à l'identification de leurs effets et des compétences en jeu. Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner ; Entre objets sociaux et objets de recherche*, Presses universitaires de Rennes.
- (2008). Enseignants : quelles pratiques professionnelles. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France.
- (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses universitaires de France.
- (2018). *L'accompagnement en formation d'enseignants : démarche, posture et outils*. PPT. CRMEF Marrakech.
- , Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. De Boeck.
- (2011). Dans I. Vinatier, J.-Y. Robin (dir.), *Conseiller et accompagner : un défi de la formation*. L'Harmattan.

- Altet, M.** (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM, avancées et questions vives. Dans J. Clanet (dir.). *Recherche/formation des enseignants, quelles articulations ?*, Presses universitaires de Rennes.
- , **Cros, M.** (2009). *L'accompagnement dans l'entrée dans le métier*. CIEP
- , **Étienne, R., Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P.** (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck.
- , **Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P.** (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?*. De Boeck.
- , **Guibert, P. et Perrenoud, P.** (2010). Formation et professionnalisation. *Revue du CREN*, 10.
- Beckers, J.** (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.
- Bourdoncle, R.** (1991). La professionnalisation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, INRP, 94.
- (1993). La professionnalisation des enseignants. *Revue française de Pédagogie*, INRP, 105.
- Charlier, E. et Biemar, S.** (2012). *Accompagner un agir professionnel*. De Boeck.
- Cifali, M.** (1994). *Le lien éducatif : contre-jour et psychanalyse*. Presses universitaires de France.
- Clanet, J.** (2009). *Recherche/Formation des enseignants, quelles articulations ?*. Presses universitaires de Rennes.
- Cristol, D.** (2011). *50 conseils pour développer l'envie d'apprendre : Former avec efficacité et originalité*. ESF.
- Develay, M.** (1997). *Peut-on former les enseignants ?*. ESF.
- Étienne, R. et Fumat, Y.** (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?*. De Boeck.
- , **Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P.** (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*. De Boeck.
- Fabre, M.** (1994). *Penser la formation*. Presses universitaires de France.
- Faingold, N.** (1993). *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques* [Thèse de doctorat]. Université Paris 10 Nanterre.
- Fumat, Y., Vincens, C. et Étienne, R.** (2003). *Analyser les situations éducatives*. ESF.
- Hook, P., McPhail, I. et Vass, A.** (2010). *L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive*. Chenelière éducation.
- Jobert, G.** (1988). Identité enseignante et formation continue des enseignants. *Éducation permanente*, 96.
- Jorro, A.** (dir.) (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant, ESF.
- (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- L'Hostie, M. et Boucher, L.-Ph.** (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*. Presses universitaires du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K.** (2008a). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un leadership novateur*. Presses universitaires du Québec.

- Lafortune, L.** et **Deaudelin, Ch.** (2002). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses universitaires du Québec.
- et **Lepage, Ch.** (2008) *Guide pour l'accompagnement d'un changement*. Presses universitaires du Québec.
- Lang, V.** (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Presses universitaires de France.
- Maela, P.** (2016). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck.
- Parent, F.** et **Jouquan, J.** (2015). *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ?*. De Boeck.
- Paquay, L.** (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16.
- , **Altet, M.**, **Charlier, E.** et **Perrenoud, P.** (1996). *Former des enseignants-professionnels : Quelles stratégies, quelles compétences ?*. De Boeck.
- , **Perrenoud, P.**, **Altet, M.** et **Desjardins, J.** (2014). *Travail réel des enseignants et formation*. De Boeck.
- Pastré, P.**, (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 403-417), Dunod.
- Perrenoud, P.** (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- , **Altet, M.**, **Lessard, C.** et **Paquay, L.** (dir.) (2008). *Conflits de savoirs et formation des enseignants*. De Boeck.
- Piot, T.** (2004). L'engagement professionnel des formateurs : mobilisation et réflexivité professionnelles en formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 11. p. 51-62. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2004_num_11_1_1037
- Poumay, M.**, **Tardif, J.** et **Georges, F.** (dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck.
- Ria, L.** (dir.) (2015). *Former des enseignants au XXI^e siècle*. De Boeck.
- Rogiers, X.** (2007). *Analyser une action d'éducation et de formation*. De Boeck.
- Samurçay, R.** et **Vergnaud, G.** (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Revue Carrefours de l'Éducation*, 10, 49-63.
- Saint-Pierre, L.** (dir.) (2012). *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial, leçons tirées de l'innovation et de la recherche*. Université de Sherbrooke, collection Performa.
- Tardif, M.**, **Lessard, C.** et **Gauthier, C.** (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Presses universitaires de France.
- et **Lessard, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.
- et **Lessard, C.** (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. De Boeck.
- Vacher, Y.** (2015). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck.
- Vial, M.** et **Caparros-Mencacci, N.** (2007). *L'accompagnement professionnel*. De Boeck.
- Vinatier, I.** et **Altet, M.** (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses universitaires de Rennes.

4.2 Supports et ressources

RESSOURCE 1

Analyse de pratiques professionnelles (APP)

SUPPORT DE L'AXE I

Définition	Analyser, c'est décomposer les pratiques observées, identifier leurs différents éléments, les relier et leur donner du sens.
Pourquoi analyser ?	Analyser pour : – comprendre les pratiques, leur donner du sens ; – aider l'enseignant à mettre en évidence ses croyances, ses représentations pour l'aider à en prendre conscience ; – théoriser (dégager des règles d'action).
Comment analyser ?	▶ À partir des observations spontanées ou des grilles d'observation. ▶ En se référant à la problématique soulevée, à l'objectif visé. ▶ En posant des questions appelant à la réflexion (questions de clarification, d'explicitation). ▶ En reliant les différents éléments observés. ▶ En projetant à l'enseignant des séquences enregistrées. ▶ En émettant diverses hypothèses.
Quand analyser ?	▶ Pendant l'observation et l'action. ▶ Après l'observation et la problématisation. ▶ Pendant l'entretien avec l'accompagnateur / pendant l'entretien collectif.
À quoi être attentif ?	▶ Il faut analyser à partir de l'objectif escompté. ▶ Il faut être vigilant : – au contexte de la pratique (la période des apprentissages, le niveau scolaire, le type d'école, la date de prise en main du groupe-classe par l'enseignant, l'effectif des apprenants, le niveau socioculturel des apprenants...); – aux mécanismes de défense : justifier les dysfonctionnements relevés par des facteurs externes ; – au climat de l'entretien : éviter les préjugés et les jugements de valeur ; – au choix de questions : poser des questions ouvertes qui poussent à la réflexion.

(Tableau extrait Éduc 2, 2018)

RESSOURCE 2

Les étapes de la démarche d'analyse de pratiques professionnelles (APP)

SUPPORT DE L'AXE I

L'observation de pratiques professionnelles

Qu'est-ce qu'observer ?

- ▶ Observer, c'est explorer, focaliser son attention sur une situation.
- ▶ Identifier et recueillir des informations et des indices.
- ▶ Relever, recenser des faits et décrire le perçu.
- ▶ Deux formes d'observation :
 - Observation spontanée : appréhender la situation à observer dans sa globalité.
 - Observation outillée : concevoir un dispositif, des techniques d'enregistrement, de mode de recueil des données (des grilles, des outils de questionnement, des indices révélateurs, des entretiens, des vidéos, des notes écrites, etc.).

Pourquoi observer, décrire ?

- Collecter des informations et décrire la situation et son contexte.
- Garder des traces de l'activité en les mettant en mots ou en vidéo, etc.
- Identifier les paramètres d'une situation.
- Appréhender la situation dans sa totalité en suivant son évolution.
- Partager les informations.
- Passer du vécu à la conscience réfléchie.
- Reconstruire une situation rapportée, non vécue.

Comment observer, décrire ?

- ▶ Appréhender la situation à observer dans sa globalité.
- ▶ Se focaliser sur un aspect.
- ▶ Dégager l'objet d'observation : qu'est-ce que je vais observer ?
- ▶ Préciser la nature du phénomène à observer.
- ▶ Délimiter le champ des interactions pédagogiques en classe.
- ▶ Préparer les conditions de l'observation : moyens, outils.

Observation outillée :

- ▶ Préparer les conditions de l'observation : moyens, outils.
- ▶ Dégager l'objet d'observation : quoi observer ?
- ▶ Préciser la nature du phénomène à observer.
- ▶ Se focaliser sur un aspect (délimiter le champ des interactions pédagogiques en classe...).
- ▶ Concevoir un dispositif, des techniques d'enregistrement, un mode de recueil des informations (des grilles, des outils de questionnement, des indices révélateurs, les entretiens, vidéo, dictaphone, des notes écrites, etc.).

**Comment apprendre
à aider à observer,
à décrire ?**

- ▶ Apprendre à définir l'objectif de l'observation.
- ▶ Apprendre à délimiter les champs d'observation.
- ▶ Entraîner à l'usage des grilles (sélectionner la grille appropriée à l'objectif d'observation).
- ▶ Entraîner à l'usage d'outils techniques (caméra, dictaphone, etc.).
- ▶ Réaliser, coconstruire et valider des outils d'observation.

**Quand observer,
décrire ?**

- ▶ Observer au moment du déroulement de la situation.
- ▶ Chaque fois que nous avons besoin de comprendre le travail réel de l'enseignant.
- ▶ Avant d'analyser.

**À quoi faut-il
être vigilant ?**

- ▶ À l'objectivité des informations recueillies.
 - ▶ À ne pas gêner l'activité par l'observateur.
 - ▶ À la fidélité des informations recueillies.
 - ▶ À la relation empathique avec l'observé.
 - ▶ À éviter les jugements de valeur.
 - ▶ À la différenciation entre « observer, décrire » et « interpréter ou juger ».
 - ▶ À la nécessité de ramener aux faits sans proposer rapidement des pistes d'action.
- Exemple :** Observer les interactions variées entre les apprenants dans la classe : maître-apprenants ; apprenants-maître ; apprenants-apprenants.

RESSOURCE 3

Fiche d'observation

SUPPORT DE L'AXE I

Observation/questions

Le relationnel

Le pédagogique

Le didactique

Points forts à valoriser

Le relationnel

Le pédagogique

Le didactique

Difficultés à retravailler

Le relationnel

Le pédagogique

Le didactique

Analyse, propositions

(Source : Éduc 2, 2018)

RESSOURCE 4

La problématisation

SUPPORTS DE L'AXE II, ACTIVITÉ 6

Définition	Problématiser, c'est, à partir de l'observation, identifier ce qui pose question, émettre des hypothèses, raisonner (sous forme d'hypothèses sur des liens possibles entre des facteurs), choisir l'objet à analyser et à traiter, isoler une entrée, un angle d'attaque, se poser une question conceptualisée dont on n'a pas la réponse, discerner le problème de façon méthodique.
Pourquoi problématiser ?	Pour amener à : – réfléchir. – déclencher l'analyse. – orienter la réflexion vers diverses pistes. – sensibiliser aux multiples variables possibles dans le processus d'analyse. – prendre conscience de ses représentations et s'ouvrir sur d'autres.
Comment problématiser ?	▶ Déterminer et délimiter la difficulté. ▶ Contextualiser le problème dans le scénario pédagogique. ▶ Par des questions, inviter à la réflexion sur les variables critiques de la situation : « <i>Qu'est-ce qui est en jeu pour toi dans cette situation ? Qu'est-ce qui fait problème pour toi dans cette situation ?</i> » ▶ Émettre des hypothèses de solutions.
Comment apprendre à problématiser ?	▶ Faire maîtriser des savoirs par l'observateur d'une situation éducative : les démarches spécifiques à chaque discipline, la fonctionnalité des auxiliaires didactiques, la psychologie développementale, les techniques d'animation, les obstacles épistémologiques, etc. ▶ Entraîner à repérer les lacunes dans la situation d'enseignement/apprentissage (ruptures pédagogiques, difficultés des apprenants, résultats faibles d'une évaluation), ou les activités réussies dans une situation observée. ▶ Entraîner à contextualiser le problème, les données du problème et ses conditions. ▶ Entraîner à formuler des questions variées qui débouchent sur des hypothèses.
Quand problématiser ?	À partir de l'observation et après avoir détecté un problème pour guider l'analyse.
À quoi faut-il être attentif ?	▶ Ne pas oublier de problématiser avant d'analyser. ▶ Éviter des questions de type « <i>Pourquoi as-tu fait ça ?</i> », qui invitent l'enseignant analyste à se justifier et à se défendre.

(Source : Éduc 2, 2018)

RESSOURCE 5

Les règles de fonctionnement

SUPPORT DE L'AXE I

« L'analyse de pratiques est une démarche instrumentée par l'ensemble des savoirs et des outils qu'elle mobilise. Elle se transforme en discours réflexif sur l'action. C'est aussi une démarche basée sur une déontologie qui nécessite le respect d'un certain nombre de règles comme le volontariat et l'absence de jugement (voir ressource 1 de ce chapitre : présentation de la démarche APP, p. 111).

Ces groupes d'APP sont des groupes d'apprentissage global du métier, de mise en place d'interrogations, d'hypothèses de lecture, de construction de savoirs professionnels, des dispositifs centrés sur la personne du stagiaire et sur la réflexivité de chacun.

Il n'y a donc pas d'analyse de pratiques formatrice sans outils d'analyse théorique et sans formateur-accompagnateur ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse. C'est ce que Philippe Perrenoud (1995) appelle "le paradoxe" de l'analyse de pratiques : "C'est le praticien qui défie la connaissance de la situation et des pratiques", mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour "reconstruire" sa compréhension de la situation et de l'action. Cette présentation globale correspond à des dispositifs variés actuellement en vigueur sous le terme d'Analyse de pratiques en formation d'enseignants dans les différents centres de formation. »

Nous allons préciser ce qui fait la spécificité de cette démarche de formation, pour voir en quoi elle s'inscrit dans un contexte général de professionnalisation et en quoi les dispositifs observés sont, ou non, d'après ce qu'en perçoivent des formateurs et des stagiaires, des occasions de professionnalisation.

Elles se situent dans le sens donné à une médiation par « l'Analyse » et dans la signification donnée au terme de « Pratique ». En effet, dans l'approche cartésienne classique, l'analyse est une démarche intellectuelle de décomposition d'un phénomène observé en ses différents éléments. Actuellement en sciences humaines, l'analyse et la synthèse sont souvent rapprochées en une seule et même démarche ; ainsi, pour P. Bourdieu, (1995) « expliquer et comprendre ne font qu'un ». En sciences de l'éducation, J. Ardoino et G. Mialaret (1991) ont employé l'expression « d'analyse compréhensive ». Pour eux, « l'analyse compréhensive est une analyse d'accompagnement, et de familiarité de l'analyste avec les phénomènes, les processus, la situation ». Après avoir identifié les éléments d'une situation, l'analyste s'efforce d'interpréter, de reconstruire le tout en en reconstituant le sens.

Pour nous, l'analyse de pratiques correspond à ce type d'analyse compréhensive qui vise l'intelligibilité de ce qu'elle observe, reconstruit a posteriori le fonctionnement des pratiques et situations à l'aide de modèles d'intelligibilité, de concepts, de référents théoriques, d'outils, de grilles de lecture, qui s'efforcent de les décrire en sortant des discours normatifs et des jugements de valeur. L'analyse compréhensive est une démarche intellectuelle qui comprend alors plusieurs moments, étapes ou phases :

- ❶ La 1^{re} étape est une phase préalable d'observation systématique et méthodique de la situation analysée pour décrire le perçu et recueillir les données sur une réalité complexe à partir d'une idée directrice sur ce que l'on veut observer : c'est la phase descriptive à visée objectivante, elle se décentre des pratiques, les décrypte après avoir mis « en extériorité » ce qui est de l'ordre des composants intrinsèques de la situation, ce qui dépend des décisions et des actions de l'acteur enseignant ou des interactions enseignant-élèves ; elle permet au stagiaire de faire la part des caractéristiques de la situation, des élèves et de son action propre, de devenir « sujet de son action » (Vermeersch, 1993). Elle sert d'abord à repérer, à identifier des éléments isolés, à déconstruire ; cette étape d'objectivation des processus observés est menée dans le cadre d'un rapport triadique « observateur-situation-observé » comme l'ont montré R. C. Kohn et P. Nègre (1992).
- ❷ La 2^e étape est celle de la problématisation : problématiser la situation professionnelle, à partir de l'observation, c'est identifier ce qui pose question, raisonner sous forme d'hypothèses, choisir l'objet à analyser et à traiter, isoler une entrée, un angle d'attaque, se poser une question conceptualisée dont on n'a pas la réponse, discerner le problème de façon méthodique. Il est important de problématiser pour amener le stagiaire à réfléchir, déclencher l'analyse, orienter la réflexion vers diverses pistes, sensibiliser aux multiples variables possibles dans le processus d'analyse, prendre conscience de ses représentations et s'ouvrir sur d'autres. La problématisation se fait par des questions qui invitent à la réflexion, sur les variables critiques de la situation : « *Qu'est-ce qui est en jeu dans cette situation ? Qu'est-ce qui fait problème dans cette situation ?* » Et le groupe émet des hypothèses de solutions. Ceci nécessite de s'entraîner à repérer les lacunes dans la situation d'enseignement/apprentissage (ruptures pédagogiques, difficultés des apprenants, résultats faibles d'une évaluation), ou les activités réussies dans une situation observée, s'entraîner à formuler des questions variées qui débouchent sur des hypothèses, en évitant des questions de type « *Pourquoi as-tu fait ça ?* » qui invitent l'enseignant analyste à se justifier et à se défendre.
- ❸ La 3^e étape d'analyse proprement dite consiste à mettre en relation les divers éléments repérés dans les actions faites. Cette phase d'identification repère les différents facteurs mis en jeu par la pratique, cherche à mettre en évidence, à clarifier les différentes variables pédagogiques, didactiques, psychosociales, personnelles constitutives de la pratique. Elle s'efforce de les mettre en ordre, de les situer dans un réseau de sens et d'en interpréter les interactions. Ce moment d'interprétation

tente de redonner le sens de la situation, de comprendre le sens des actions menées et des prises de décision. Processus de déconstruction et reconstruction du sens, la démarche d'analyse compréhensive menée dans l'analyse de pratiques est une approche transversale centrée sur les mécanismes sous-jacents aux pratiques et sur leur sens. L'analyse, dans cette phase d'interprétation, est menée à partir de questionnements et grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de comprendre l'action, d'expliquer la pratique. Cette phase est un moment de formation pour la personne qui analyse son action, « à condition de créer à la fois les conditions d'une décentration et d'une prise de conscience » (Faingold, 1993). Elle est liée à une 4^e étape ou phase de théorisation. Il n'y a pas d'analyse possible sans outils conceptuels, sans référents théoriques ; c'est pourquoi, nous définissons l'analyse de pratiques comme une démarche instrumentée qui permet de construire progressivement une capacité à analyser, « un savoir-analyser », une méta-compétence réflexive (Altet, 1996) par une décentration et une prise de conscience qui produit une lecture distanciée, autre de la pratique vécue, un recadrage de l'action.

- 4 La dernière étape est celle de la conception d'une nouvelle pratique à partir de l'analyse préalable ; il s'agit de proposer des pistes possibles d'amélioration de la pratique.

Il reste à préciser qu'en aucun cas la démarche d'analyse n'est une démarche d'évaluation ; elle ne porte pas de jugements de valeur et si elle dégage et met en relation les facteurs intervenants, elle ne mesure pas les écarts des actions produites à une norme. Elle n'est qu'une phase préalable qui peut être suivie d'une phase d'évaluation formative identifiée comme telle et argumentée : celle-ci va alors consister en une mise en rapport entre un référent défini par le groupe, des normes et la réalité observée, par exemple dans certains cas, un référentiel de compétences (Altet, 2000).

RESSOURCE 6

Formation à l'observation et à l'analyse des pratiques enseignantes

SUPPORT DE L'AXE II

Le modèle Arppege (Yann Vacher)

Phase	Durée (min)	Contenu de la phase	Forme de groupement	Consignes
0	0-10	Présentation	Collectif	Rappel des règles de fonctionnement.
1		Récit	Exposant/ collectif	<i>Qui souhaite présenter le récit d'une situation qu'il a vécue ? Qui lui pose problème ?</i>
2	5	Proposition 1	/1	<i>Quelles seraient les modifications que vous apporteriez à l'intervention professionnelle ? Ou : Quelles activités ou intervention développeriez-vous si vous étiez à la place de l'exposant dans la situation décrite ?</i>
3	5-30	Questionnement	Collectif	<i>Quelles questions souhaiteriez-vous poser à l'exposant pour approfondir votre compréhension du récit ?</i>
4	10	Proposition 2	/1	<i>Quelles seraient les modifications que vous apporteriez à l'intervention professionnelle ? Ou : Quelles activité ou intervention développeriez-vous si vous étiez à la place de l'exposant dans la situation décrite ?</i>
5	10-20	Analyse du décalage	/1	<i>Analyser le contenu des phases 2 et 4 et mettez en perspective cette analyse avec les éléments nouveaux liés à la phase 3. Quelle analyse pouvez-vous faire de cette mise en perspective ?</i>
5 bis		Présentation et échange sur décalage	Collectif	<i>Entre vos deux écrits :</i> – Y a-t-il eu <u>transformation(s)</u> ? – Y a-t-il eu <u>renforcement(s)</u> ? – Y a-t-il eu <u>approfondissement(s)</u> ? <i>Et :</i> – Quel(s) <u>domaine(s)</u> comportant les modifications éventuelles ou renforcements ? – Quel(s) <u>élément(s) déclencheur(s)</u> du questionnement et/ou des réponses qui est (sont) à l'origine des modifications éventuelles ou du renforcement ?

Phase	Durée (min)	Contenu de la phase	Forme de groupement	Consignes
6	30-40	Modélisation, hypothèse de compréhension	/3 ou 4	<i>Au cours de cette phase, vous allez produire en petit groupe de 3 ou 4 une formalisation collective de votre compréhension de la situation exposée.</i> <i>Dans le cas de l'apparition de divergences de compréhension, vous tenterez de modéliser les éléments consensuels ainsi que les différentes variations du modèle qui matérialisent ces divergences.</i>
7	30-40	Présentation, hypothèse	Collectif	<i>Chaque groupe va présenter son modèle de compréhension et/ou l'état de sa réflexion sur cette question. Les autres participants, du groupe qui présente ou non, peuvent intervenir pour poser une question ou réaliser une critique au cours de la présentation ou à l'issue de cette dernière. Un groupe souhaite-t-il démarrer ?</i>
8	10-20	Méta-analyse	Collectif	<i>Chaque participant est invité au cours de cette phase à prendre la parole pour s'exprimer sur ses impressions, ses émotions ou faire part de son analyse de la séance vécue. Ces échanges ne portent pas sur le contenu relatif à la situation exposée, mais sur le protocole vécu.</i> <i>Et, complément possible : cette séance vous a-t-elle permis de vous transformer ? Si oui, de quel point de vue, quel(s) processus et quelle(s) phase(s) du dispositif pourraient en être à l'origine ? Sinon, pourquoi ?</i> <i>Quelle évaluation faites-vous de l'intérêt, sur la forme ou le fond, de la séance ou du module vécu et pourquoi ?</i>

RESSOURCE 7

Sitographie sur les différentes modalités et groupes d'analyse de pratiques professionnelles

Auteur(s)	Texte	Commentaires	Lien de téléchargement
Altet, Marguerite	L'analyse des pratiques. Une démarche professionnalisante	Présente de manière structurée les indicateurs de l'APP et différents niveaux d'analyse du sens de son action et de sa pratique. Développe les liens avec la formation initiale et la professionnalisation.	https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668
Blanchard-Laville, Claudine	Pour une clinique groupale du travail enseignant	Présente une approche clinique de l'analyse de pratiques, avec des enseignants, d'orientation psychanalytique, inspirée des groupes Balint.	http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/008/047-CBL.pdf
Bonnin, Philippe	L'analyse des pratiques professionnelles, en formation continue et pour l'accompagnement de l'entrée dans le métier	Présente quelques principes de l'APP et propose sous forme de fiches des modalités type d'APP en formation continue des enseignants.	http://app.formation.ch/note-bonnin-app-fiches.pdf Avec accès réservé : Identifiant : texte Mot de passe : app
Boucenna, Sephora, Charlier, Évelyne et Donnay, Jean	Le codéveloppement par les pairs : une stratégie de réflexivité au service de l'évaluation et du conseil	Présentation du codéveloppement par les pairs, de ses effets et de ses conditions de succès, dans le domaine de l'éducation.	http://app.formation.ch/codeveloppement-conseil-et-evaluation-Boucenna-Charlier-Donnay.pdf Avec accès réservé : Identifiant : texte Mot de passe : app
Cifali, Mireille	Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement	Donne des repères, une mise en perspective conceptuelle, en évoquant notamment les questions de posture, présence, intelligence partagée, prise de distance, etc.	http://www.mireillecifali.ch/Articles_(2007-2012)_files/Analyser%20les%20pratiques.pdf
	Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles	Apporte des repères en même temps qu'il ouvre à des questionnements sur des paris épistémologiques et formatifs en lien avec la subjectivité des acteurs et l'animation du groupe.	http://www.analysedepratique.org/?p=1014

Continue en page suivante ►

Auteur(s)	Texte	Commentaires	Lien de téléchargement
Fablet, Dominique	Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative	Mise en perspective conceptuelle et historique concernant les aspects de définition de l'APP, les visées, les types de pratiques concernées et les systèmes de référence utilisés. Précise les spécificités des groupes Balint.	http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CNX_082_0105
Faingold, Nadine	Un dispositif d'analyse de pratiques centré sur la question que se pose le narrateur	Présente un dispositif d'APP de manière précise (cadre, consignes, posture, etc.).	http://www.analysedepratique.org/?p=1221
Grégoire, Émilie	Le cadre dans l'analyse de pratiques professionnelles	Définit les éléments constituant le cadre d'APP et discute des apports du cadre comme moyen d'atteindre les objectifs d'un groupe d'APP.	http://www.analysedepratique.org/?p=1046
Lamy, Maurice	Propos sur le GEASE	Présentation du Gease (groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives).	http://probo.free.fr/textes_amis/propos_sur_le_gease_m_lamy.pdf
	Quels liens entre l'Entretien d'Explicitation (EDE) et les analyses de pratiques professionnelles (APP) en groupe ?	Témoignage et réflexion sur ce que peuvent apporter les techniques de l'entretien d'explicitation à l'APP. Différencie analyse de situation et analyse de pratiques.	http://www.analysedepratique.org/?p=1103
Marcel, Jean-François, Olry, Paul, Rothier-Bautzer, Éliane, Sonntag, Michel	Note de synthèse. Les pratiques comme objet d'analyse	Propose une mise en perspective globale et conceptuelle de diverses approches. Développe une grille de lecture avec différents niveaux de questionnement : les finalités, les paradigmes de référence, les objets privilégiés dans l'analyse (discours ou observation).	http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2872
Nimier, Jacques	Une histoire des origines des groupes d'analyses des pratiques (1922-1995)	Mise en perspective historique.	http://www.pedagopsy.eu/histoire_origine_gapp.html
Perez-Roux, Thérèse	Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants ? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre. Formation et pratiques d'enseignement en question	—	http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/15_files/05-Perez-Roux.pdf

Auteur(s)	Texte	Commentaires	Lien de téléchargement
Perez-Roux, Thérèse	Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants : la dimension subjective du rapport au métier	—	https://hal.science/hal-01722160/document
Perrenoud, Philippe	L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?	Réflexion conceptuelle concernant des défis de l'analyse de pratiques, des conditions générales de son efficacité, la question de son impact sur la transformation des pratiques enseignantes.	http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_02.html
	L'analyse de pratiques en question	Soulève quatre questions en lien avec l'analyse de pratique, notamment l'aspect de la réflexivité ainsi que celui des théories et des conceptions sur lesquelles peut s'appuyer l'analyse de pratiques.	http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_12.html
Robo, Patrick	L'analyse des pratiques professionnelles. Différentes modalités	Inventaire de différents dispositifs et mise en évidence de la diversité des pratiques (sans développement).	http://probo.free.fr/ecrits_app/differents_types_d_app.htm
	Développer le « savoir analyser » pour analyser sa pratique professionnelle	Développement d'une réflexion sur le « savoir analyser ». Présente le fait d'analyser comme une compétence autonome à acquérir.	http://www.analysedepratique.org/?p=435
Thiébaud, Marc	Supervision, <i>coaching</i> ou APP ? Les pratiques d'accompagnement formateur se multiplient	Situe l'APP par rapport à d'autres dispositifs et présente les buts, les modalités et la diversité de dispositifs. Proposer d'ajuster l'approche utilisée à la situation et d'apposer plutôt qu'opposer divers possibles.	http://www.animer.ch/wp-content/uploads/art-accomp-formateur.pdf
	Multiplie bénéfices de l'analyse de pratiques professionnelles en groupe : quels éléments clés les favorisent ?	Présente une perspective générale sur l'APP en groupe.	https://www.analysedepratique.org/?p=54

Continue en page suivante ►

Auteur(s)	Texte	Commentaires	Lien de téléchargement
Thiébaud, Marc (avec Céline Calmejane-Gauzins, Émilie Grégoire, Pierre Petignat, Patrick Robo, Angélique Simon et Yann Vacher)	Travailler avec des hypothèses dans l'analyse de pratiques professionnelles en groupe	Met en évidence de nombreux aspects liés au travail avec les hypothèses dans les groupes d'APP. Structuré en quelques questions clés. Présente et développe diverses convergences et différences dans les pratiques.	http://www.analysedepratique.org/?p=1996
Vacher, Yann	Phase méta en APP... quels contenus, quelles fonctions ?	Étudie le concept de « phase méta », ses contenus, formes et fonctions. Aborde le « méta » en tant que processus et en tant que phase d'un dispositif d'APP.	http://www.analysedepratique.org/?p=1379
Vial, Michel	Guider ou accompagner un groupe dit d'analyse des pratiques ?	Inscrit l'APP dans la perspective de l'accompagnement et aide à clarifier la question de la posture. Évoque trois processus (référenciation, problématisation et orientation) importants, non spécifiques à l'APP.	http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-Guider_ou_accompagner_un_groupe_dit_d_analyse_des_pratiques.pdf

Thématique 4

CHAPITRE

5

**L'ACCOMPAGNEMENT
PROFESSIONNEL :
DÉMARCHE
ET POSTURE**

1 : INTRODUCTION

Il est reconnu par les chercheurs et les formateurs que le « savoir-accompagner » est nécessaire pour tout développement professionnel qui tend à impacter l'agir professionnel, à dessein d'améliorer les pratiques professionnelles de formateurs et des pratiques de classe des enseignants. En effet, de nombreux travaux de recherche (Paul, 2016 ; Charlier et Biémar, 2012 ; Beckers, 2007 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007 ; La Fortune, 2009) montrent que l'accompagnement professionnel dans le contexte institutionnel – comme relations, tensions, postures, processus et démarches, dans ses différentes dimensions –, vient soutenir la construction de la professionnalité, le développement des compétences professionnelles, engageant l'étudiant, futur enseignant.

Dans cette perspective, l'atelier se donne pour objectif l'appropriation et la mise en œuvre des ressources (apports théoriques, outils, démarches et modalités) relatives à l'accompagnement professionnel des formateurs et des étudiants stagiaires. Dans ce sens, soulignons, à la suite d'Anne Jorro, que « l'accompagnement est devenu une notion mobilisatrice de la formation des adultes depuis que la réflexion sur le processus de formation suscite, de façon quasi courante, une réflexion sur l'accompagnement » (Jorro, 2012, p. 5). Dès lors, il s'agit d'aborder les questions relatives à l'accompagnement professionnel, en prenant en compte le contexte institutionnel, les postures, les tensions et les démarches d'accompagnement des stagiaires dans l'analyse réflexive (singulière) de leur pratique enseignante, dans les différents modules et moments de formation pratique.

- ❶ Le premier axe portera sur « l'accompagnement conception et concepts : notions de base, contexte, postures » ;
- ❷ Un deuxième axe sur « processus, outils, démarches, apports théoriques, enjeux et finalités de l'accompagnement réflexif » ;
- ❸ Et un troisième axe sur « boucles, tensions, et outils de l'accompagnement professionnel à l'analyse de pratique enseignante ».

2 | AXE I – ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL



2.1 Cadrage théorique : concept, démarche, et posture

Dans l'axe III du chapitre précédent (chapitre 4), la démarche d'accompagnement et la posture d'accompagnateur ont été mises en œuvre dans le cadre de l'APP, pour aider un professionnel à prendre conscience, comprendre et à réfléchir sur sa pratique.

Dans cette partie, il s'agit d'analyser l'accompagnement, de développer le « savoir-accompagner » et de sensibiliser à l'importance de l'accompagnement professionnel pour le développement personnel de la professionnalité des enseignants, dans tous les volets et moments de la formation, mais aussi dans le développement professionnel des formateurs de futurs enseignants.

Aussi, l'axe I dégagera l'importance de la question de s'engager dans une démarche et une posture liée à la dimension relationnelle, affective, cognitive et métacognitive de l'accompagnement professionnel, basée sur des principes de mise en relation et de mise en chemin avec la personne accompagnée, au plus près de ce qu'elle fait, de ce qu'elle est, pour l'aider à réfléchir et à trouver des solutions aux difficultés.



2.2 Activités de formation

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique :

- ▶ **Le tableau ci-dessous** présente les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : contractualisation, recueil des représentations et d'expériences, jeux de rôles, analyse de pratiques d'accompagnement, de posture de l'accompagnateur, retours réflexifs, problématisation, conceptualisation, synthèse.
- ▶ **Les modalités de travail** sont variées : recueil de représentations, alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupes d'accompagnement, de jeux de rôles sur la posture de l'accompagnateur dans différents moments de la formation, de confrontation et de mutualisation, de moments de structuration par le formateur.

Continue en page suivante ▶

Comment lire les tableaux (suite) :

- ▶ **Les points de vigilance** portent sur la prise en compte des nuances entre la démarche, les techniques et les outils de l'accompagnement, et l'importance de la dimension relationnelle : faire preuve d'empathie, de bienveillance, d'écoute active, développer la communication, la valorisation, l'estime de soi.
- ▶ **Objectifs :**
 - Maîtriser la déontologie du formateur accompagnateur ;
 - Faire émerger les représentations, les conceptions et les expériences en matière d'accompagnement ;
 - S'approprier les notions, la démarche et les postures appropriées pour un accompagnement réflexif (et interrétif) des stagiaires ;
 - S'impliquer dans une posture du formateur/accompagnateur ;
 - Favoriser un esprit de collaboration par le respect et la reconnaissance de chacun ;
 - Distinguer le profil du formateur et le profil de l'accompagnateur ;
 - Maîtriser la fonction, la démarche, la posture, les techniques d'accompagnement ;
 - Apprécier l'environnement et le contexte professionnel.
- ▶ **Durée envisagée :** 6 heures.

Activités de formation
Modalités/outils
Points de vigilance
Activité préliminaire
Contractualisation
 30-60 min

Présentation des objectifs de la formation, des axes I, II et III et des modalités de travail.

Impliquer les bénéficiaires de la formation.

Activité 1
Recueil des représentations des nouveaux formateurs sur les concepts d'accompagnateur et d'accompagnement
 1 heure

Brainstorming sur ce qu'est accompagner et être accompagnateur.

Modalités de travail :

Travail individuel et collectif (15 min).

Consigne : « Selon vous, qu'est-ce que c'est accompagner et être accompagnateur ? »

Modalités de travail :
Productions des groupes

- ▶ Alternance travail individuel (15 min),
- ▶ puis travail en groupe (30 min).

Veiller à une identification précise et finalisée de la démarche (ayant une fin/un sens).

Continue en page suivante ►

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 2 Mutualisation, retour réflexif et mise en lumière des différences entre les concepts  1 heure	Retour réflexif sur les productions des groupes (activité 1) <i>Mutualisation et travail en groupe.</i> Modalités de travail : ▶ Partage (affichage) des travaux des groupes (20 min). ▶ Travail en groupe, retour (20 min). Consigne : « Classer les énoncés en distinguant ceux relevant de la simple description (caractérisation objective) et ceux exprimant un jugement ou une interprétation. » Modalités de travail : <i>Partage</i> Travail collectif : tableau synthétique des productions (20 min).	▶ Lors de cette phase de formation, amener les bénéficiaires de la formation à distinguer entre les différentes compétences professionnelles du formateur. ▶ Le formateur conduit les échanges et veille à : 1. Ramener les observations aux faits sans proposer rapidement des pistes d'action. 2. Rappeler l'objectivité des informations recueillies, leur fidélité.
Activité 3 Synthèse  1 heure	Apport théorique du formateur : structuration Exposé sur les notions (15 min d'exposé et 15 min d'échanges) : 1. Ce qui spécifie l'accompagnement et le différencie des pratiques voisines ; 2. Le contexte de l'accompagnement ; 3. L'accompagnement comme démarche ; 4. L'accompagnement comme processus ; 5. L'accompagnement comme agir professionnel ; Supports de l'apport théorique : Présentation PPT Altet, 2022 : « L'accompagnement professionnel ».	L'exposé cible les notions problématiques, dans la limite des besoins qui émergeront des travaux des participants.
Activité 4 Réinvestissement  1 heure	Consigne : « Proposer les postures de l'accompagnateur. » Supports de l'activité : Éduc 2, 2018 ▶ Dispositif de l'alternance intégrative : guide de l'accompagnement, introduction, p. 68 ▶ Fiche 1 : Posture de l'accompagnement : p. 73 Modalités de travail : ▶ Élaborer un tableau de comparaison entre les concepts (30 min). ▶ Travail en groupe (30 min).	▶ Activité de synthèse/ réinvestissement en deux moments/tâches. ▶ Veiller au savoir synthétiser. ▶ Renoncements ou deuils : deuil de la tentation du pouvoir.

3 AXE II - ACCOMPAGNATEUR : PROCESSUS, DÉMARCHE, POSTURE ET CHAMPS D'ACTION



3.1 Cadrage théorique

Le processus d'accompagnement demeure l'instauration d'un contrat entre l'accompagnateur et l'accompagné, et réclame différents champs d'action à mettre en place, de l'entrée en relation, en passant par le travail en commun, jusqu'à l'autonomisation de l'accompagné.

Cet axe II traitera de la mise en œuvre des cinq champs de l'accompagnement, des principes y afférant et des outils nécessaires à cette mise en œuvre.



3.2 Activités de formation

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique :

- ▶ **Le tableau ci-dessous** présente les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : recueil des expériences, identification des boucles, des tensions, analyse de la posture de l'accompagnateur, choix des outils, retours réflexifs, problématisation, conceptualisation, synthèse.
- ▶ **Les modalités de travail** sont variées : recueil de représentations, alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupes d'accompagnement, de jeux de rôles sur la posture de l'accompagnateur dans différents moments de la formation, de confrontation et de mutualisation, de moments de structuration par le formateur.
- ▶ **Les points de vigilance** concernent la prise en compte de l'ensemble du processus pour accompagner vers l'autonomie, l'importance des cinq champs, de leur articulation et l'appui sur des outils de l'accompagnement et sur l'importance de la dimension relationnelle et des attitudes appropriées.

Continue en page suivante ►

Comment lire les tableaux (suite) :
► Objectifs :

- Élaborer le contrat d'accompagnement ;
- Identifier les cinq champs de l'accompagnement et quelques principes de l'accompagnement ;
- Mettre en œuvre le processus et la démarche d'accompagnement ;
- S'approprier et mettre en œuvre les outils, les modalités et les démarches de la conduite d'accompagnement de séances d'APP, pour développer la professionnalité.

► Durée envisagée : 6 heures.
Activités de formation
Modalités/outils
Points de vigilance
Activité 1
Identification des cinq champs de l'accompagnement :

1. L'entrée en relation.
2. La clarification du statut des partenaires de l'accompagnement.
3. Le travail avec les accompagnés sur le projet.
4. Les apports de données extérieures.
5. L'autonomisation des accompagnés.

🕒 1 h 30

Consigne :

- « Quelles sont les différences entre les cinq champs de l'accompagnement ? »
- *Accompagner, c'est entrer en relation, négocier un contrat, construire un partenariat, gérer des échanges, fournir de ressources, aider à prendre du recul. »*

Modalités de travail :

- Travail individuel (20 min).
- Travail en groupe (40 min).
- Partage (30 min) : mutualisation des travaux de groupes.

S'assurer de la distinction entre les cinq champs relatifs à l'accompagnement et saisir leur articulation.

Activité 2
Synthèse

🕒 30 min

Apport théorique du formateur : structuration

Exposé PPT et échanges : « Accompagner un agir professionnel » : objet, finalité et postures d'accompagnateur.

Dimensions de l'accompagnement comme :

- Mise en relation (une relation de soutien, de coopération) ;
- Processus de mise en confiance (attitude d'écoute) ;
- Dispositif(s), accompagner vers une autonomie.

Pour l'apport théorique, s'inspirer des supports théoriques.

Activités de formation	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 3 Identification du processus de l'accompagnement en formation : 1. Première étape, clarifiez le problème. 2. Débloquez des ressources. 3. Convenez d'une situation désirée. 4. Tracez un parcours. 5. Visez la réussite.  1 heure	Consigne : « <i>Quels retours feriez-vous à l'enseignant/stagiaire en tenant compte de votre posture d'accompagnateur tout au long des stages ?</i> » Modalités de travail : ▶ Travail en groupe (30 min). ▶ Partage : mutualisation des travaux et synthèse (30 min).	Élargir l'accompagnement autour des étapes du stage : en amont, pendant, en aval.
Activité 4 Structuration  1 heure	Apport théorique du formateur exposé PPT (30 min). Échanges collectifs : Exemples d'activités, démarche d'accompagnement en groupe (30 min).	Les étapes des deux démarches.
Activité 5 Conceptualisation à partir de l'élaboration des exemples de questions de l'accompagnateur et de l'écoute active  1 heure	Consigne : « <i>Élaborer des questions pour mener un accompagnement réflexif.</i> » Support de l'activité : ▶ Fiche des questions d'un accompagnateur (Éduc 2, 2018). ▶ Jeux de rôles. Modalités de travail : Alternance : ▶ Travail individuel/travail en binôme si problème de temps (15 min). ▶ Travail en groupe (15 min). ▶ Travail collectif (30 min).	Élaboration par les groupes des exemples de questions.
Activité 6 Synthèse, bilan  30 min	Faire rédiger une synthèse ciblée des acquis des axes I et II : en groupes puis mutualisation.	

4 AXE III – ACCOMPAGNATEUR : BOUCLES, TENSIONS ET OUTILS DE L'ACCOMPAGNEMENT



4.1 Cadrage théorique

Le processus d'accompagnement est constitué de moments, de boucles (Charlier et Biémar, 2012) qui réclament de l'accompagnateur la négociation, une relation de confiance, de soutien, des attitudes d'écoute active, la concrétisation d'un plan d'action avec l'accompagné, de la régulation pour aller vers l'autonomisation, la prise de recul et la projection dans le développement professionnel à venir.

Cet axe III traitera de la mise en œuvre de ces boucles, des tensions rencontrées et des outils pour les résoudre.



4.2 Activités de formation

Comment lire les tableaux, démarche d'ingénierie pédagogique :

- ▶ **Le tableau ci-dessous** présente les activités de formation à faire réaliser par les bénéficiaires de la formation selon une ingénierie pédagogique active : recueil des expériences, identification des boucles, des tensions, analyse de la posture de l'accompagnateur, choix des outils, retours réflexifs, problématisation, conceptualisation, synthèse.
- ▶ **Les modalités de travail** sont variées : recueil de représentations, alternance de phases de travail individuel, de travaux de groupes d'accompagnement, de jeux de rôles sur la posture de l'accompagnateur dans différents moments de la formation, de confrontation et de mutualisation, de moments de structuration par le formateur.
- ▶ **Les points de vigilance** concernent la prise en compte du processus, des différentes boucles et tensions, l'appui sur des outils de l'accompagnement et sur l'importance de la dimension relationnelle et des attitudes appropriées.
- ▶ **Objectifs :**
 - Identifier les boucles de l'accompagnement au sein des groupes ;
 - Identifier quelques tensions d'accompagnements ;
 - S'approprier et mettre en œuvre les outils de la conduite d'accompagnement réflexif pour développer la posture de l'accompagnateur.
- ▶ **Durée envisagée :** 6 heures.

Activités	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 1 Identification des quatre boucles de l'accompagnement et de leur mise en œuvre  1 h 30	Consigne : – « Quelles sont les différentes compétences de l'accompagnement ? – Comment mettre en œuvre les boucle de la relation, boucle de la négociation, boucle de la concrétisation, boucle de l'autonomisation ? » Modalités de travail : ▶ Travail individuel (15 min). ▶ Travail en groupe – 4 ateliers (4 boucles, 4 ateliers) (45 min). ▶ Partage (30 min) : mutualisation des travaux de groupes.	S'assurer de la distinction entre les quatre boucles de l'accompagnement.
Activité 2 Synthèse  30 min	Apport théorique du formateur : structuration Exposé PTT et échanges : « Accompagner un agir professionnel » : objet, finalité, postures d'accompagnateur. Dimensions de l'accompagnement comme : ▶ Mise en relation (une relation de soutien, de coopération) ; ▶ Processus de mise en confiance (attitude d'écoute) ; ▶ Dispositif(s), accompagner vers une autonomie.	Pour l'apport théorique, s'inspirer des supports théoriques : « Accompagner un agir professionnel », p. 161-166, ou Éduc 2, 2018, p. 126-131.
Activité 3 Identification de quelques tensions d'accompagnement (en tandem et en trio)  1 heure	1. Première étape, clarifiez le problème. 2. Débloquez des ressources. 3. Convenez d'une situation désirée. 4. Tracez un parcours. 5. Visez la réussite. Consigne : « L'accompagnement individuel, l'accompagnement en tandem (entre collègues), l'accompagnement en trio. » Modalités de travail : ▶ Travail en groupe (30 min). ▶ Partage : mutualisation des travaux (30 min).	Pour l'apport théorique voir ressource 1 de ce chapitre, p. 140.
Activité 4 Synthèse  30 min	Apport théorique du formateur : structuration Exposé PPT et échanges collectifs : exemples d'activités démarche d'accompagnement en groupe.	Les étapes des deux démarches.
Activité 5 Élaboration des exemples de questions de l'accompagnateur et tensions de l'accompagnement  1 heure	Tâche : L'élaboration des objectifs de l'accompagnement de la personne accompagnée. Consignes : « Élaborer des questions pour un accompagnement réflexif. » Modalités de travail : Alternance : ▶ Travail individuel/travail en binôme (15 min). ▶ Travail en groupe (15 min). ▶ Travail collectif, jeux de rôles (30 min).	Varier l'élaboration par les groupes des exemples de questions. « L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive », « Les techniques d'accompagnement » (Hook, 2010, p. 56-62).

Activités	Modalités/outils	Points de vigilance
Activité 6 Élaboration des outils de l'accompagnateur  1 heure	Consignes : <i>« Élaborer des fiches synthétiques des outils de l'accompagnement de l'analyse réflexive (l'entretien formatif de l'accompagnement, la rétroaction, les critères de la rétroaction, la rétroaction par opposition au jugement, etc.). »</i> Modalités de travail : Alternance : ▶ Travail individuel (15 min). ▶ Travail en groupe (15 min). ▶ Travail collectif (30 min).	Élaboration par les groupes d'une fiche commune ou élaboration d'une fiche pour chaque exemple d'activité. « L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive », « Les techniques d'accompagnement » (Hook, 2010, p. 63-70).
Activité 7 Synthèse, bilan  30 min	Faire rédiger une synthèse ciblée des acquis de l'axe I en groupes, puis mutualisation.	Portfolio des nouveaux formateurs à enrichir avec la documentation de l'accompagnement.

Évaluation de la formation

(10 à 15 min)

Prévoir une grille d'évaluation questionnaire à faire renseigner par les bénéficiaires de la formation.

Le référentiel de compétences du formateur : consulter l'énoncé de la compétence professionnelle « Accompagner » : chapitre 1 de ce guide pratique.



5 : POUR ALLER PLUS LOIN...

5.1 Glossaire

Activité : Concerne tout ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche ; ce qui concerne à la fois :

- ses conceptions du contenu d'enseignement, qui dépendent notamment de son rapport à ce contenu et de sa conscience disciplinaire ;
- sa compréhension du sens et de l'intérêt de la tâche dans la situation didactique ;
- son désir de se mettre au travail et sa motivation à répondre aux injonctions qui lui sont faites ;
- les opérations cognitives qu'il met en jeu pour accomplir la tâche ;
- les interactions avec les autres sujets engagés dans la tâche ;
- les interactions physiques nécessaires à cet accomplissement. (À distinguer de la tâche, qui correspond à ce qu'il est demandé de faire à l'apprenant, le produit à obtenir.)

Accompagnateur : Est un expert du processus et du contenu. Sa posture se fonde sur une attitude réflexive par rapport au processus d'accompagnement et à sa propre posture. Mais, par ailleurs, il soutient aussi l'adoption de cette même posture réflexive chez l'accompagné (réflexivité sur soi, sur les situations, et sur soi en situation) afin de favoriser chez celui-ci une distanciation par rapport aux situations vécues, condition nécessaire à une prise de décision.

Accompagnement professionnel : Un accompagnement professionnel est un soutien axé sur un processus de professionnalisation qui suppose une cohérence entre ce qui est réalisé par les personnes accompagnatrices auprès des personnes accompagnées, et ce que l'on se l'on voudrait que ces dernières fassent auprès des personnes qu'elles accompagnent. Cet accompagnement prend la forme d'une aide, en fournissant un exemple en action ou des pistes, à transposer dans l'accompagnement des milieux. Cet accompagnement professionnel vise les personnes qui ont à mettre en œuvre un changement exigeant des changements de pratiques professionnelles, ce qui suppose des remises en question, des appréhensions, des incertitudes, des ambiguïtés, des prises de risques. Cet accompagnement suppose l'engagement dans une pratique réflexive-interactive des personnes accompagnatrices et accompagnées.

Formateur : Personne exerçant une activité de formation qui comporte une part de face-à-face pédagogique et une part de préparation, d'ingénierie, de recherche et de formation. Personnes au service du transfert des connaissances par la médiation.

Formation : « L'ensemble des pratiques formalisées tendant à favoriser l'acquisition ou l'adaptation de compétences à visées fonctionnelles, en vue de préparer, d'adapter ou de convertir à un métier, à une profession ou à un emploi » (Obin, 1995, cité par Rogiers, 2007, p. 19).

Positionnement : Se situer par rapport aux autres.

Posture : La posture nous situe par rapport à nous-mêmes, c'est un état mental façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions.

Profession : Au sens commun, ce terme est utilisé comme équivalent à celui de « métier ». Au sens de la sociologie des professions, il correspond à un métier spécifique qui nécessite des savoirs et compétences propres au métier (pédagogiques, didactiques, psychosociaux pour un enseignant), une longue formation universitaire, une autonomie au travail, des stratégies, une responsabilité et un jugement professionnel, une éthique. Il s'agit d'un métier de responsabilisation (comme les professions libérales : médecins, juges, etc.).

Professionnalisation : Une notion plurivoque : une formation professionnelle par le terrain, ou une tendance internationale de transformation structurelle d'un métier d'exécution vers une profession de responsabilisation, avec un processus à plusieurs degrés et plusieurs dimensions concernant à la fois la formation et la profession, et une évolution des anciennes professionnalités (changement des conditions d'exercice) ; la construction de nouvelles professionnalités adaptées aux situations professionnelles nouvelles.

Représentations : Concerne la relation de l'élève à ce savoir. L'élève, comme toute personne confrontée à une nouvelle information n'est pas assimilable à une feuille vierge. Il s'est antérieurement construit des idées sur les contenus qui lui sont enseignés. De même, l'enseignant a une idée personnelle de l'enseignement et de l'apprentissage, de l'apprenant, qui sous-tend sa pratique, et dont il devra prendre conscience, qu'il devra déconstruire pour pouvoir concevoir de nouvelles pratiques.

Situation : Elle peut prendre diverses formes comme une situation-problème, un projet, un jeu de rôles... Toutes les occasions de mise en activité du bénéficiaire de la formation face à une épreuve dont la solution n'est pas immédiate correspondent à une situation d'apprentissage. Une situation d'apprentissage se caractérise ainsi par un temps de réflexion, d'investigation, de recherche, et elle se clôt par un temps de structuration, qui, pour récapituler ce qui a été découvert, fait place à tous les modes de communication réels, symboliques ou imaginaires que nous traduisons en signes.

Situation professionnelle : Une situation professionnelle fait référence aux différents contextes de l'activité professionnelle, aux différents rôles et fonctions que cette activité sollicite et aux tâches qui la composent. Toute situation professionnelle est complexe de par sa nature, son objectif, sa durée et sa fréquence.

Tâche : Est un processus à mettre en œuvre, mais surtout un produit à obtenir : la résolution de la situation – un problème, une production personnelle, l'exécution d'une tâche courante, une proposition d'action, etc. (à distinguer de l'activité).

5.2 Bibliographie

- Altet, M., Vinatier, I. et Robin, J.-Y.** (2011). *Conseiller/accompagner : un défi de la formation*. L'Harmattan.
- Arnaud, B. et Caruso Cahn, S.** (2019). *La boîte à outils de l'intelligence collective*. Dunod.
- Beckers, J.** (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.
- Charlier, E. et Biemar, S.** (2012). *Accompagner un agir professionnel*. De Boeck.
- Denis Cristol, B.** (2011). *50 conseils pour développer l'envie d'apprendre*. ESF.
- Hook, P., McPhail, I. et Vass, A.** (2010). *L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive*. Chenelière éducation.
- Jorro, A.** (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Dunod.
- (dir.) (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- Paul, M.** (2016). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck.
- Parent, F. et Jouquan, J.** (2015). *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ?*. De Boeck.
- Piot, T.** (2004). L'engagement professionnel des formateurs : mobilisation et réflexivité professionnelles en formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 11, 51-62.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N.** (2007). *L'accompagnement professionnel*. De Boeck.

5.3 Supports et ressources

RESSOURCE 1

Profil de l'accompagnateur

SUPPORT DE L'AXE II

► L'accompagnateur, une posture à facettes multiples

« Au sein de cette dynamique, la posture de l'accompagnateur est complexe. À la fois souple et rigide, il doit sans cesse s'adapter à la personne pour qu'elle profite de l'accompagnement et apporter des éléments qui lui permettront de progresser. Il est en quelque sorte un virtuose qui jongle avec des rôles différents, tout en veillant à rester accompagnateur.

[...]

Un accompagnateur peut à certains moments :

- donner des conseils. Il est alors conseiller ou consultant. Il apporte une expertise spécifique par rapport à une situation donnée et est centré sur un contenu déterminé. L'accompagné reçoit des conseils suite à une demande précise et en fait ce qu'il veut. Il a la possibilité de faire des choix en étant informé de plusieurs possibilités ;
- orienter un choix. Il se pose alors en guide auprès de la personne qu'il accompagne. Il se pose alors en guide auprès de la personne qu'il accompagne. Il se centre sur la personne en difficulté et l'aide à faire des choix appropriés pour s'adapter rapidement à un contexte. La personne accompagnée se sent soutenue personnellement ;
- gérer un conflit. Il devient médiateur. Il crée un espace intermédiaire pour se donner la possibilité de gérer un différend. Il se centre sur le besoin de réhabiliter la personne accompagnée ;
- socialiser. Il est mentor, se pose comme figure idéale, comme modèle... Il soutient une forme d'acculturation à un milieu ;
- aider à être performant. Il adopte un rôle de coach qui va se mettre à côté de la personne qu'il accompagne pour pointer ses forces et ses faiblesses afin d'optimiser ses actions.

En fonction des demandes, des besoins, des attentes de la personne accompagnée et de l'évolution du contexte, un accompagnateur pourra ainsi faire part des possibilités, donner un feed-back constructif, montrer son expérience, introduire dans un contexte...

Il semble que l'enjeu de la posture d'accompagnateur est plus que jamais de marier souplesse et cohérence » (Charlier et Biémar, 2012, p. 42-43).

► **Interprétation des tensions identifiées au niveau des boucles :**

« L'analyse du rôle d'accompagnateur d'un pair nous a permis de relever huit tensions. Elles nous rappellent la complexité de la dynamique qui se développe au sein d'un accompagnement. Être proche tout en étant différent est garant de cette différence.

Une ressemblance minimale entre les personnes est indispensable pour permettre la rencontre. En effet, un langage commun, des champs de pratiques proches et des statuts semblables soutiennent la construction d'un lien entre les partenaires. Néanmoins, c'est la différence qui introduira de la variété au sein du système relationnel. C'est par l'observation des différences entre soi et l'autre que chaque partenaire de la relation pourra prendre conscience de sa spécificité, de ses richesses, mais aussi de ses besoins et de ses manques. La présence de l'autre, avec son expérience spécifique, pourra introduire une réflexion sur soi et aussi ouvrir à d'autres possibles. Elle sera productrice de dynamismes et permettra le changement » (Paul, 2016, p. 50-52).

RESSOURCE 2

Référentiel de compétence, compétence « accompagner »

Dans le cadre de ce chapitre, se référer au chapitre 1 de ce guide, « référentiel de compétence », section 3.2. Accompagner les stagiaires, p. 23.

Thématique 5

CHAPITRE

6

LA RECHERCHE- ACTION AU SEIN DES CRMEF

Vers une meilleure articulation
entre module méthodologique
et encadrement du mémoire

1 : INTRODUCTION

L'architecture de formation en vigueur aux CRMEF retient quatre compétences professionnelles de base – planifier, gérer, évaluer les apprentissages et réfléchir sa pratique (recherche et gestion du projet personnel) –, en lien direct avec le métier d'enseignant, en plus des compétences disciplinaires, elles-mêmes en lien étroit avec la matière à enseigner. Ces compétences professionnelles et disciplinaires sont à acquérir dans les modules d'appui. Le module « Méthodologie de recherche » et la recherche effectuée par les stagiaires qui en découle constituent l'une de ces quatre compétences professionnelles fondamentales.

Par ailleurs, la formation professionnelle dans les CRMEF adopte, parmi ses fondements, le paradigme « pratique-théorie-pratique », lequel paradigme implique une démarche réflexive étayée sur les pratiques effectives des professeurs stagiaires. Cette démarche ascendante, partant de la réalité de la classe, tend, dans une logique d'alternance intégrative, à réduire l'écart entre les ressources théoriques dispensées dans le cadre de la formation modulaire et la pratique professionnelle, pour construire les compétences visées.

Le module « Méthodologie de recherche » et son pendant pratique (soit la recherche menée par le stagiaire) s'inscrivent au cœur de la professionnalité des futurs enseignants et visent à développer la compétence de réflexivité. Cette compétence est retenue par les textes organisateurs de la formation professionnelle au sein des CRMEF comme étant l'une des compétences professionnelles de base, à l'appui des compétences « planifier, gérer, évaluer ». Visant à former le futur enseignant à réfléchir sa (ses) pratique(s) professionnelle(s), le module en question, et sa mise en œuvre dans le cadre d'une recherche-action fondamentalement liée à l'acte d'enseigner et à son amélioration, impliquent d'opérer une articulation, réfléchie et finalisée, des conduites de la formation modulaire et des conduites de l'encadrement des recherches des stagiaires, dans le cadre d'une alternance intégrative, et dans le sens du paradigme « pratique-théorie-pratique ».

Or, si les choix conceptuels (exprimés dans les textes prescriptifs organisant la formation au sein des CRMEF) en termes de fondements s'alignent parfaitement sur les préceptes du modèle de la professionnalisation, prônant l'alternance intégrative et la réflexivité, néanmoins des contraintes aussi bien temporelles qu'organisationnelles amenuisent le temps de formation et freinent, voire entravent, par moments, une mise en œuvre régulière et soutenue de l'alternance entre pratique et théorie, à défaut d'une articulation constante entre les différents lieux de formation (notamment entre CRMEF et sites de stages).

Dès lors, s'impose aux acteurs de la formation la nécessité de diversifier les modalités de mise en œuvre des modules, pour une opérationnalisation optimale du paradigme « pratique-théorie-pratique », notamment en ce qui concerne le module « Méthodologie de recherche » et son articulation à l'encadrement des recherches effectuées par les stagiaires. Aussi, la finalité de ce chapitre, dans cette optique d'une formation professionnalisante, est d'ordre opérationnel, dans la mesure où il se veut un outil de facilitation de cette articulation entre les apports théoriques fournis dans le cadre du module « Méthodologie de recherche » et l'encadrement des recherches que les stagiaires sont appelés à effectuer lors de leur formation d'enseignants.



2 : CADRAGE THÉORIQUE

2.1 Un rappel du type de recherche-action attendu dans les CRMEF

En éducation, comme en sciences humaines et sociales, une distinction est largement établie (Barbier, 1985) entre les recherches dites « fondamentales », qui visent la production d'un savoir scientifique généralisable reconnu par les scientifiques – celles que mènent les formateurs des CRMEF –, et les recherches finalisées (ou appliquées) qui visent la production rationnelle d'outils, de savoirs utilisables par les acteurs de terrain. Les recherches finalisées recouvrent la recherche descriptive (enquêtes), la recherche-développement (ou appliquée, ou encore technologique,) la recherche évaluative et la recherche-action liée à une situation professionnelle pratique, un stage, un projet, l'analyse d'un problème local et l'élaboration d'une solution.

En éducation, la recherche-action est définie comme une démarche méthodologique de recherche centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation d'enseignement-apprentissage, une situation éducative, dans le but d'apporter des changements, de contribuer au développement professionnel des personnes et d'améliorer les connaissances sur cette situation.

Il y a une triple finalité à la recherche-action (Altet, PPT 2023) :

- ❶ Apporter une réponse, une amélioration par des activités, des gestes concrets (ACTION);
- ❷ Améliorer l'état des connaissances sur la situation étudiée par une méthodologie rigoureuse (RECHERCHE);
- ❸ Contribuer au développement professionnel, personnel des individus, ici des stagiaires, qui prennent part à cette situation par une réflexion sur l'action (FORMATION).

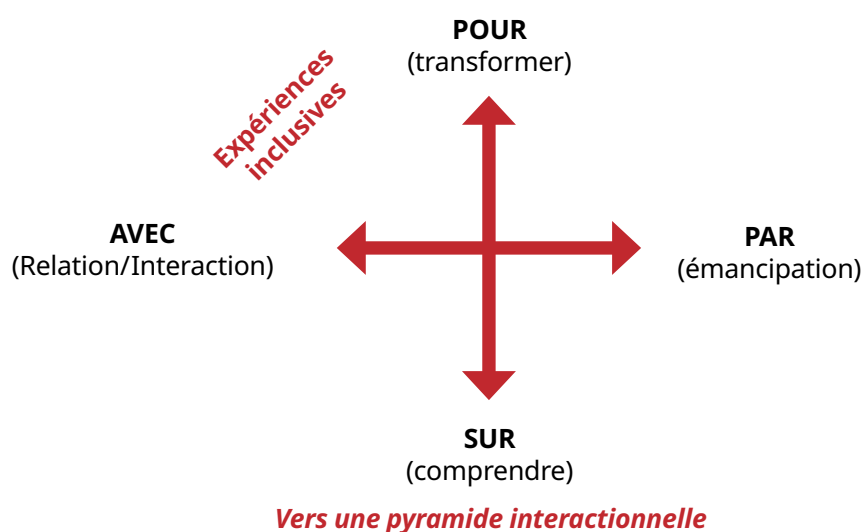
Les recherches-actions ont des caractéristiques spécifiques :

- ▶ Une recherche-action est ancrée dans un besoin réel de praticiens sur le terrain;
- ▶ Elle est menée sur le terrain des praticiens;
- ▶ Elle met à contribution des praticiens qui collaborent en tant qu'acteurs et chercheurs;
- ▶ Elle s'appuie sur une démarche méthodologique imbriquée dans leurs actions (des méthodologies par exemple);
- ▶ Elle comporte des moments, des mécanismes qui permettent aux divers collaborateurs d'échanger, de réfléchir et de diffuser leurs réflexions sur les effets de leurs actions;

- La recherche-action en éducation repose sur l'idée que la recherche s'enrichit en s'orientant vers l'action, en s'inscrivant dans une perspective participative où praticiens et chercheurs collaborent à la résolution de problèmes pour améliorer la pratique.

Et si la recherche-action est une recherche à part entière – avec la définition d'un problème pratique, d'une question de départ, l'exploration d'un cadre théorique, l'élaboration d'une problématique et d'un objectif à atteindre, le choix d'une méthodologie, d'outils de recueil de données, d'une collecte et d'un traitement, d'une analyse des données, des résultats, etc. –, elle est aussi caractérisée par la mise en œuvre d'un plan d'action qui va être expérimenté pour aboutir à une solution du problème étudié. De plus, en recherche-action, une diversité d'approches méthodologiques est recommandée, et ces approches sont réalisées AVEC, PAR et POUR les praticiens ; il s'agit d'une dialectique entre recherche et action (voir à ce propos : Altet, PPT 2003 : « Recherche en éducation, Recherche-action en formation », Programme APPRENDRE, AUF/AFD).

Concernant les recherches dites « POUR, PAR, SUR et AVEC », il est possible de les distinguer à l'aide du schéma ci-dessous inspiré de J.-F. Marcel (2010).



Enfin, pour celles et ceux qui souhaiteraient repérer les distinctions que l'on opère entre recherche-action, recherche collaborative et recherche-intervention, le tableau suivant (tableau 1) paraît éclairant :

Tableau 1

Recherche-action

« La recherche-action est une approche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi chercheur. »

Source : Yves Lenoir (2012, p. 18) qui reprend la définition donnée par Lavoie, Marquis et Laurin (1996, p. 41), laquelle, selon lui, rend compte de manière synthétique des caractéristiques de la recherche-action.

Recherche collaborative

« La recherche collaborative s'inscrit dans un courant plus large, celui des recherches participatives, parmi lesquelles on retrouve la recherche-intervention, la recherche-action, la recherche-formation, etc., c'est-à-dire un ensemble de recherches dans lesquelles l'implication des praticiens est mobilisée à une étape ou une autre de la démarche scientifique. Avec Serge Desgagné, nous avons tenté de cerner en quoi la recherche collaborative se différencie de la recherche-action. Elle s'en distingue d'abord par sa visée. [...] dans le cas de la recherche collaborative, la visée première n'est pas un changement, mais essentiellement une meilleure compréhension. Elle nécessite un croisement entre deux regards, entre différentes formes de connaissances, entre diverses expériences des chercheurs et des enseignants, entre des compréhensions différentes. Par sa visée compréhensive, la recherche collaborative n'a ni un objectif de changement, ni a priori un objectif de formation. Il s'agit de la construction d'un certain savoir inédit sur un objet lié à la pratique, un savoir nouveau, issu d'un croisement de deux logiques, celle des chercheurs et celle des praticiens. »

Source : Nadine Bednarz (2015, p. 173-174), répondant à la question « En quoi la recherche collaborative est particulière par rapport aux autres recherches "avec" les enseignants ? », lors d'un entretien réalisé par Éric Roditi et Jean-Luc Rinaudo.

Continue en page suivante ►

Recherche-intervention

« La Recherche-intervention repose sur la gageure de préserver deux visées fondatrices et de maintenir deux principes essentiels. [...]

Les deux visées sont celles :

- de l'élaboration de connaissances scientifiques (visée du « sur », portée par la recherche)
- du « traitement » de la demande sociale, c'est-à-dire la construction de solutions en lien avec la demande (visée du « pour », portée par l'intervention). La mise en œuvre respecte deux principes, au cœur de la relation chercheur/société :

- La mobilisation d'une démarche participative (principe du « avec ») : les acteurs sont partie prenante tant du volet intervention (coconstruction de solutions) que du volet recherche (coélaboration de connaissances scientifiques).
- Le pari de penser le dispositif comme émancipateur (principe du « par »), c'est-à-dire potentiellement « transformateur » du rapport au monde (tant au niveau cognitif que symbolique, praxéologique, social, etc.).

C'est en cela que la recherche-intervention constitue un acte politique au service du changement social et au travers de l'émancipation de tous les concernés. »

Source : Jean-François Marcel (2015) présentant la recherche-intervention comme acte politique émancipateur dans un ouvrage collectif intitulé *La Recherche-Intervention par les Sciences de l'éducation*.

Extrait de Pelletier, L. (2021). *De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste. Contribution à une approche socio-anthropologique de l'école et de la société inclusives* [Habilitation à diriger des recherches]. Université de La Réunion, p. 235.

2.2 Vers un déploiement du module en articulation avec l'encadrement

► **Propositions de mise en œuvre :**

Pour assurer une véritable articulation entre les ressources théoriques dispensées dans le module « Méthodologie de recherche » et le réinvestissement de ces ressources par le stagiaire, dans le projet de recherche qu'il est appelé à mener, il s'avère nécessaire d'articuler formation modulaire et encadrement des recherches. Dès lors, il serait aussi utile qu'efficace que chaque encadrant prenne en charge à la fois l'encadrement et l'apport en formation, de sorte que les ressources théoriques et méthodologiques accompagnent et encadrent progressivement les actions de recherche du stagiaire, à chaque étape du processus. Les apports en formation

peuvent, parallèlement et progressivement, être fournis dans le cadre de journées de recherche-action déployées sur l'année de formation, en fonction de l'avancement du processus de recherche.

Dans ce sens, les premières journées d'étude ou de séminaires dédiées à la recherche-action pourraient avoir pour objectifs : l'harmonisation de la compréhension de ce qu'est la « recherche-action », sa situation dans le dispositif de formation, son lien avec la professionnalité du bénéficiaire de la formation, ses finalités et ses nécessités (méthodologique, formelle, éthique...); et par là expliciter les termes d'un protocole détaillé de contractualisation des acteurs encadrants et encadrés (formateurs, stagiaires, etc.).

Les objectifs de formation, susmentionnés, visent à assurer une planification et une mise en œuvre des actions d'encadrement communément validées, au préalable, par les acteurs concernés : journée(s) de présentation des principes, modalités et étapes de mise en œuvre d'une recherche-action, journée consacrée à la problématisation et à la formulation d'hypothèses de recherche ; à l'élaboration des outils de collecte et d'analyse des données ; ateliers de traitement des données, de rédaction ou de présentation des recherches ; séminaires collaboratifs...

Nous proposons que non seulement les contenus de formation à la recherche-action dans le cadre de l'accompagnement du mémoire soient partagés par les équipes de formateurs des CRMEF, mais également que l'initiation à la recherche en éducation, dans le but d'améliorer les pratiques, soit déployée au fil des deux années de formation.

2.3 Fiche de déploiement de mise en œuvre de la recherche sur les deux années de formation

① En première année de formation :

► Place dans l'architecture modulaire :

- Heures réservées actuellement au module recherche (les 30 h réservées actuellement au module et les horaires alloués à l'encadrement, actuellement 2 h par semaine).
- Phase d'élaboration de l'état des lieux et de la constitution de la littérature en lien avec la problématique traitée.

► Modalités de formation : en alternance intégrative (stages pratiques/module recherche).

► Durée de la première phase : cette phase s'étale sur le premier semestre.

► Livrables à la fin de la première année :

- Un protocole (contractualisé-validé) de recherche.
- Un premier compte-rendu : introduction, état des lieux et partie théorique dûment rédigés.

► Évaluation de la première phase : évaluation formatrice et de régulation (outils : fiche de suivi « calendrier » – dates, état d'avancement et tâches.)

► Validation du module (les ressources relatives à la méthodologie de recherche).

② En deuxième année :

► Encadrement : *durée à redéfinir en fonction des différentes contraintes et au service de mémoires de qualité.*

- La phase d'expérimentation.
- La phase de rédaction intégrale du rapport de recherche-action.

► Évaluation : soutenance de validation avant le Capes.

► Les modalités d'encadrement :

- Livrable du compte-rendu de recherche.
- Les tâches de l'encadrant et les tâches du stagiaire.

3 ENCADREMENT DE LA RECHERCHE-ACTION DONNANT LIEU À UN MÉMOIRE

3.1 Exemple de mise en œuvre du processus de recherche, en alternance : tableau synthétique

MODULE « MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE »

en alternance avec les stages pratiques et l'encadrement des recherches des stagiaires

Première année	
AXES ET OBJECTIFS <i>(voir syllabus)</i>	ACTIVITÉS <i>(à titre indicatif)</i>
Le concept de recherche-action et ses caractéristiques : ▶ Connaître la notion de recherche-action, son origine et ses caractéristiques. ▶ Connaître la différence entre la recherche-action et les autres types de recherche, dont les recherches fondamentales ou les recherches expérimentales. ▶ Faire connaître les principes et enjeux de la recherche-action (place en formation, intérêts pour le bénéficiaire de la formation et finalités professionnelles, etc.).	▶ Exploitation des représentations des stagiaires sur la recherche pédagogique. ▶ Travail en ateliers sur des documents (articles, fiches techniques, exemples de sommaires, exemples de recherches pédagogiques...) et analyse afin d'identifier les objectifs et les caractéristiques de la recherche pédagogique, de la recherche-action et de la démarche de projet. ▶ Apports théoriques sur la recherche-action, ses spécificités, etc.
Les étapes de la recherche-action Identification du problème	Faire concevoir des fiches ou des supports de collecte de données initiales (outils d'observation et d'analyse des pratiques de classe, une ou des grilles d'observation selon des critères spécifiques et dans une visée particulière).
Encadrement des recherches des stagiaires/stages pratiques	Observer (observation orientée/guidée) lors des stages pratiques, identification des dysfonctionnements pédagogiques ; professionnels, etc., « un phénomène lié à la matière d'enseignement, ou à un phénomène pédagogique lié à l'apprenant ou à l'établissement, ou à son environnement... » (commande ministérielle).

Continue en page suivante ►

Première année

AXES ET OBJECTIFS

(voir syllabus)

ACTIVITÉS

(à titre indicatif)

Formation modulaire :

- ▶ Connaître les techniques de dépouillement et d'analyse de données.
- ▶ Construire et formuler un problème : analyse des informations, classification, position du problème...
- ▶ Analyser les difficultés et réfléchir sur les dysfonctionnements relevés par les stagiaires lors des stages.
- ▶ Formuler des hypothèses de recherche à l'issue de la construction de la problématique.

- ▶ Travail en ateliers : échanger les informations afin d'identifier et de classer les phénomènes observés lors des stages.
- ▶ En atelier : répertorier, classer les dysfonctionnements par domaines (didactique, pédagogique, etc.).
- ▶ Travail (en groupe, en binôme...) afin de formuler et de délimiter une problématique à partir d'un problème relevé lors du stage pratique.
- ▶ Concevoir la fiche technique d'un projet de recherche, proposer des stratégies de recherche : problème à traiter (bien formuler), motivation du choix, objectifs et finalités, stratégie, etc.
- ▶ Apports théoriques de la formation à délimiter/sélectionner.
- ▶ S'inscrire dans un paradigme.

Encadrement des recherches des stagiaires/stages pratiques

Contractualisation autour des attentes de l'institution :

- ▶ Nature de la recherche à mener par le stagiaire ;
- ▶ Élaboration d'un premier plan d'action à l'intention de l'encadrant (rédaction d'un projet de recherche : problème traité, sujet, problématique, motivation, objectifs et finalités...).

Formation modulaire :

S'approprier la méthodologie et les techniques de la recherche pédagogique (étapes, outils, etc.)

- ▶ Élaborer une stratégie de recherche selon la démarche de la recherche-action.
- ▶ Finaliser sa problématique.
- ▶ Formuler les hypothèses de la recherche.
- ▶ Concevoir un cadre méthodologique.
- ▶ Élaborer les outils de recherche (questionnaire, entretiens, etc.).
- ▶ Apports en formation : voir ressource 3 de ce chapitre, p. 164.

Encadrement des recherches des stagiaires/stages pratiques

Rédaction d'un plan d'action :

- ▶ Protocole de recherche-action (phases et échéancier, précisant les étapes et les dates prévues pour la réalisation).
- ▶ Voir ci-dessous (3.2. Grille de suivi du processus de recherche) : protocole du suivi de recherche-action.

Formation modulaire :

Collecte des données

Identification des moyens scientifiques efficaces et appropriés de collecte de données, à même de cerner le problème étudié dans tous ses aspects : questionnaires, entretiens, observations, analyses de contenus, etc.

Encadrement de la recherche-action donnant lieu à un mémoire

Première année

AXES ET OBJECTIFS

(voir syllabus)

ACTIVITÉS

(à titre indicatif)

Encadrement des recherches des stagiaires/stages pratiques

Exploitation des outils de recherche pour (selon les objectifs) la mise à l'épreuve des hypothèses, l'investigation, la collecte des données...

Formation modulaire :

Analyse et interprétation des données

- ▶ Analyse des données.
- ▶ Extraction, interprétation et explicitation des résultats.
- ▶ Bilans.

Encadrement des recherches des stagiaires/stages pratiques

- ▶ Accompagnement de l'analyse et de l'interprétation des données.
- ▶ Rédaction d'une synthèse à partir des données collectées et interprétées.

Élaborer un cadre théorique (réinvestissement des études antérieures)

Formation à documenter la recherche :

- ▶ Sélection des ressources (articles, ouvrages, sources et références).
- ▶ Réinvestissement des études antérieures.
- ▶ Respect des règles et des formulations de citation et de documentation des références de recherche conformément à un système de réglementation universellement reconnu.

Formation modulaire :

À l'aune du cadre théorique retenu, élaborer et expérimenter des alternatives de remédiation.

Les diverses modalités d'expérimentation : plan d'action, évaluation et validation de l'expérimentation.

Encadrement des recherches des stagiaires/stages pratiques

- ▶ Rédaction de la documentation en rapport avec la question (résumés d'article, notions en lien).
- ▶ Proposition d'actions (activités, séquences, etc.) d'amélioration qui feront objet de l'expérimentation [*en deuxième année lors de la prise en charge totale de la classe par le stagiaire*].

Formation modulaire :

Formation à la rédaction de la recherche-action

- ▶ Identification des composantes de la recherche.
- ▶ Respect des normes scientifiques de rédaction d'un rapport de recherche-action.
- ▶ Organisation des parties de recherche.
- ▶ Révision et correction linguistiques.
- ▶ Réalisation finale de la recherche.

Évaluation de la première phase : évaluation formatrice et de régulation

(outils : fiche de suivi « calendrier » – dates, état d'avancement et tâches, etc.).

Validation du module (les ressources relatives à la méthodologie de recherche)

Livrables à la fin de la première année :

- ▶ Un protocole (contractualisé, validé) de recherche ;
- ▶ Un premier compte-rendu : introduction, état des lieux et partie théorique avec problématique dûment rédigés.

Deuxième année

Encadrement de l'expérimentation et de la rédaction intégrale de la recherche-action.

3.2 Grille de suivi du processus de recherche

Domaine	Critères	Indicateurs
Déroulement de la réalisation de la recherche	Engagement	▶ Présence aux séminaires ou rencontres de suivi. ▶ Réalisation des tâches. ▶ Respect des délais de réalisation des étapes planifiées du processus. ▶ Présentation de l'avancement de la recherche. ▶ Fréquence de contact avec l'encadrant (répondre aux messages de l'encadrant). ▶ Implication dans le travail de groupe.
	Sens de l'initiative	▶ Proposition de rencontres. ▶ Demande de conseils.



4 : POUR ALLER PLUS LOIN...

4.1 Bibliographie

- Altet, M.** (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction des sciences de l'éducation. *Revue Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2 (52)
- Berthelot, J.-M.** (1990). *L'Intelligence du social*. Presses universitaires de France.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. -C., Passeron, J.-C.** (2021 [1968]). *Le métier de sociologue*. Éditions de l'EHESS.
- Bourdieu, P.** (1970). *La Reproduction*. Les Éditions de Minuit.
- Clanet, J.** (dir.) (2009). *Recherche/formation des enseignants*. Presses universitaires de Rennes.
- Dépelteau, F.** (2013). *La démarche de recherche en sciences humaines*. De Boeck.
- Donnay, J., Bru, M.** (dir.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. De Boeck.
- Ferréol, G.** (dir.) (1991). *Dictionnaire de la sociologie*. Armand Colin.
- Gomez, F.** (2001). *Le mémoire professionnel, objet de recherche et outil de formation*. De Boeck.
- Goyette, G., Lessard-Hébert, M.** (1987). *La recherche-action ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Presses universitaires du Québec.
- Grawitz, M.** (2000, 11^e édition). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Guibert, P.** (dir.) (2021). *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation. Méthodes et postures de recherche*. De Boeck.
- Hensler, H.** (dir.) (1993). *La recherche en formation des maîtres*. Éditions du CRP.
- Hoggart, R.** (1970). *La culture du pauvre*. Les Éditions de Minuit.
- Lazar, J.** (1985). *École, communication, télévision*. Presses universitaires de France.
- Legendre, R.** (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L.** (2018, 4^e édition). *La recherche en éducation : étapes et approches*. ERPI.
- Marcel, J.-F.** (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27/28, 41-64.
- Mialaret, G.** (1979). Culture. Dans G. Mialaret (dir.), *Vocabulaire de l'Éducation*, Presses universitaires de France.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L.** (2022, 6^e édition). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Tupin, F.** (2004). *Démocratiser l'École au quotidien – De quelques choix à portée des enseignants*. Presses universitaires de France. (voir notamment au sein de cet ouvrage la partie intitulée « guide de lecture ».)

Tessier, G. (1993). *Pratiques de recherches en sciences de l'éducation*. Presses universitaires de Rennes.

Van der Maren, J-M. (2003, 2^e édition). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck.

Voir également une série d'ouvrages : « L'enquête et ses méthodes » de la collection 128 publiés chez l'éditeur Armand Colin : *Le questionnaire*, 5^e édition (2020); *L'observation directe*, 5^e édition (2021); *L'entretien*, 2^e édition (2015); *L'entretien compréhensif*, 4^e édition (2016); *L'observation clinique et l'étude de cas*, 4^e édition (2020), etc.

4.2 Supports et ressources

RESSOURCE 1

Exemple de fiche de suivi de l'encadrement de la recherche-action

Étapes	Rendu du stagiaire		Avis de l'encadrant			Date
	Prévu	Réalisé	Validé	À développer	Non validé (à refaire)	
Phase d'observation : ▶ Identifier un problème. ▶ Déterminer le thème de recherche.						
Formuler et argumenter le sujet de recherche.						
Formuler la question de recherche.						
▶ Circonscrire le domaine d'investigation, le cadre théorique. ▶ Délimiter le ou les axe(s), le ou les objet(s) de recherche. ▶ Reformuler la question de recherche construire le problème, problématiser.						
▶ Formuler les hypothèses de la recherche. ▶ Élaborer les outils de recherche.						
Concevoir le cadre méthodologique.						
▶ Planifier les actions et les tâches de recherche. ▶ Collecter les données. ▶ Analyser les données. ▶ Documenter la recherche. ▶ Rédiger le compte-rendu : introduction, état des lieux, cadre théorique. ▶ Formuler les hypothèses d'action. ▶ Planifier et mettre en œuvre l'expérimentation ▶ Analyser les résultats, l'impact des actions entreprises.						

RESSOURCE 2

Présentation du module « Méthodologie de la recherche-action »

► Compétence

Au terme de ce module, le professeur stagiaire est capable de mobiliser et d'exploiter un ensemble de ressources (savoirs, habiletés et valeurs) dans la recherche et la proposition de solutions pratiques aux problèmes professionnels inhérents aux missions et fonctions de l'enseignant, et de réinvestir les outils méthodologiques acquis à l'occasion de ce module dans la réalisation d'une recherche-action.

► Clarification et explication du texte de la compétence

Avec cette compétence, le (la) stagiaire est invité(e) à traiter un fait, un phénomène lié à la matière d'enseignement, ou un fait pédagogique lié à l'apprenant/l'enseignant, à exploiter ce fait ou ce phénomène, et ce dans le cadre d'un projet ou d'une recherche-action pédagogique. Cette réalisation nécessite de la part du stagiaire d'investir ses différents acquis.

La finalité souhaitée par le développement de cette compétence est de former un enseignant interagissant positivement avec le milieu éducatif, et doté d'un sens critique lui permettant de prioriser des actions éducatives et socioculturelles ciblées, que ce soit au sein de la classe (par exemple face aux difficultés d'apprentissage dans l'une des composantes de la matière scolaire), ou plus largement au sein de l'établissement (par exemple des faits suivis au sein de l'établissement qui affectent négativement les apprentissages ou les acquis).

Le stagiaire doit appliquer la méthodologie de recherche scientifique appropriée (recherche-action) lors de sa présentation des livrables. Chaque stagiaire effectue une recherche-action pédagogique qui aboutit à la rédaction d'un rapport personnel : celui-ci est présenté et discuté devant une commission spécialisée (jury). L'objectif de cette recherche est de développer la compétence à exercer un regard critique, réflexif et constructif sur les pratiques, incitant à un esprit d'initiative et d'anticipation, en proposant une intervention qui vise à dépasser le problème qui a été examiné dans une situation éducative, réaliste et réelle, au sein de l'établissement.

Le stagiaire bénéficie de l'encadrement d'un professeur-formateur faisant partie du CRMEF auquel il appartient, et il peut recourir en cas de besoin à l'un des encadrants à l'extérieur du centre. Tout cela suppose, bien sûr, de s'assurer que le processus de la recherche-action pédagogique est géré par des mécanismes de coordination entre les bénéficiaires et les encadrants.

► **Objectifs du module**

- ❶ Connaître/identifier le concept de recherche-action et les concepts connexes.
- ❷ Connaître/identifier la méthodologie de la réalisation d'une recherche-action.
- ❸ Observer et détecter les problèmes éducatifs et professionnels.
- ❹ Exploiter les méthodologies et les outils de la recherche scientifique et les adapter à la recherche-action.
- ❺ Réinvestir les outils méthodologiques acquis dans la réalisation d'une recherche-action.
- ❻ Utiliser la méthodologie de recherche pour affronter (aborder/traiter/analyser), dans le milieu scolaire, les problèmes éducatifs et professionnels réels.

► **Prérequis**

- Connaissance préalable de la recherche scientifique et de ses normes méthodologiques acquises dans le cadre de la réalisation du projet de fin d'études (PFE) en année de licence.
- Usage approprié de la langue de recherche.
- Usage des TIC dans la prestation et la présentation.

► **Contenus** : voir la ressource 3 ci-après.

► **Modalités de mise en œuvre**

■ **Présentiel et distanciel**

- Actions de formation en présentiel :
 - Exploiter un dispositif théorique et méthodologique adapté à la dimension professionnelle de l'action ;
 - Réinvestir les préacquis en matière de méthodologie, d'outils et de normes de la recherche-action en vue de les corriger, de les organiser, de les encadrer et de remplacer les représentations infondées/erronées ;
 - Partager des expériences réussies et des expertises dans la recherche-action dans le cadre de travaux en groupe ;
 - Exploiter les outils méthodologiques adaptés aux différents problèmes de recherche ;
 - Respecter les exigences de la recherche-action en termes d'étapes et de normes scientifiques dans la rédaction du rapport de recherche.
- Actions de formation à distance privilégiant l'autoformation :
 - Une formation à distance selon une approche plurielle basée sur l'exploitation d'un certain nombre de méthodes pédagogiques et andragogiques.

■ Activités d'animation

- ▶ Des situations-problèmes de formation et de professionnalisation occasionnant des interactions avec le contexte, les supports et les tâches à accomplir.
- ▶ Productions et partages collectifs et interactifs en vue d'une harmonisation de la compréhension des concepts, des méthodologies, des techniques, ainsi que pour la pratique : exercice de la pensée scientifique lors de leur exploitation.
- ▶ L'apport théorique du formateur en tant que contributions théoriques encadrant, organisant et structurant les idées.
- ▶ Travail, lors des activités pratiques, en petits groupes ou dans des ateliers de production (travail ciblé en microgroupe, travail individuel, activités appliquées, etc.)

■ Méthode de travail

- ▶ Avant la séance : travail individuel au préalable avec trace écrite.
- ▶ Au cours de la séance :
 - Travail par groupes/ateliers : la mise en œuvre d'une problématique, la formulation des hypothèses sur des sujets choisis, réviser le questionnaire, problématisation d'une observation par le stagiaire d'un enseignant chevronné, réviser un questionnaire/un entretien autour d'un sujet de recherche dans des ateliers (simulation) et répondre aux besoins/attentes des stagiaires ;
 - Présentation des travaux des groupes (partage et discussion) ;
 - Apports théoriques du formateur ;
 - Synthèse et structuration.
- ▶ Après la séance :
 - Approfondir ses connaissances (autoformation) ;
 - Ajuster sa production ;
 - Préparer la séance prochaine.

■ Outils et supports

- ▶ Programmes sur les études statistiques, sur le traitement qualitatif.
- ▶ Textes, documents et ouvrages de référence.
- ▶ Schémas techniques explicatifs.
- ▶ PPT, vidéos.
- ▶ Documents divers.

■ **Tâches et activités des stagiaires**

- ▶ Interaction positive avec toutes les situations de formation.
- ▶ Analyse et appui aux productions individuelles, collaboratives et dans des ateliers de travail.
- ▶ Pratique de l'autoformation en réinvestissant les recommandations, orientations, outils et supports proposés par le formateur.

▶ **Évaluation**

- Une évaluation diagnostique pour identifier les représentations de la catégorie cible.
- Activités, contrôle continu (25 %).
- Validation du module (75 %).

RESSOURCE 3

Syllabus du module « Méthodologie de recherche »

Axes	Contenus
1. Le concept de recherche-action et ses caractéristiques	▶ La notion de recherche-action, son origine et ses caractéristiques. ▶ La différence entre recherche-action et recherche universitaire fondamentale ou expérimentale.
2. Les étapes de la recherche-action	2.1. Problème et hypothèses de la recherche-action ▶ Détection des problèmes d'éducation, questions de départ. ▶ Présentation du plan de recherche. ▶ Précision du sujet et du problème de la recherche. ▶ Formulation du problème et de la problématique de recherche à partir du cadre théorique choisi en mobilisant également des notions ou concepts. ▶ Formulation des hypothèses de recherche. 2.2. Cadre théorique et études antérieures ▶ Sélection des ressources (sources et références). ▶ Réinvestissement des études antérieures. ▶ Respect des règles de citation et de documentation des références de recherche conformément à un système de réglementation universellement reconnues (normes APA-MLA). 2.3. Collecte, analyse et interprétation des données ▶ Identification des moyens scientifiques efficaces et appropriés de collecte de données, à même de cerner le problème étudié dans tous ses aspects. ▶ Détermination de la méthode/approche appropriée au thème de la recherche : mise en œuvre et expérimentation du plan. ▶ Analyse des données. ▶ Sélection des outils de collecte de données appropriés : (observation, questionnaire, entretien, expérimentation, etc.). ▶ Sélection d'échantillons de recherche. ▶ Extraction, interprétation et explicitation des résultats. ▶ Bilans.
3. Rédaction de la recherche-action	▶ Identification des composantes de la recherche. ▶ Respect des normes scientifiques de rédaction d'un rapport de recherche-action. ▶ Organisation des parties de recherche. ▶ Révision et correction linguistiques. ▶ Réalisation finale de la recherche.
4. Présentation et discussion	▶ Présentation d'un exposé résumant les résultats de la recherche. ▶ Utilisation des technologies de l'information et de la communication.

RESSOURCE 4

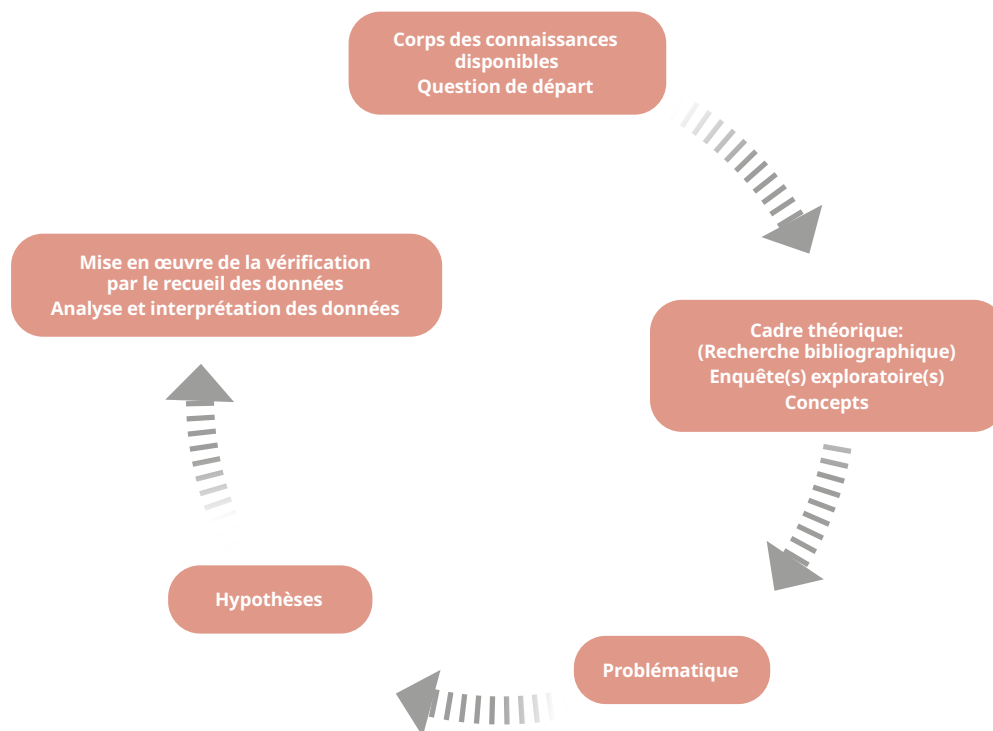
Ressources pour la mise en œuvre du mémoire

Précision : cette annexe est, pour partie, adossée au *Manuel de recherche en sciences sociales* conçu par R. Quivy et L. Van Campenhoudt et publié en 2022.

Pour autant, les contenus qui suivent sont fondés sur une approche critique de cette démarche qui a conduit à des reformulations, ainsi que sur des apports de contenus différents, issus de l'expérience de chercheurs et de formateurs de formateurs.

Que la démarche soit inductive ou hypothético-déductive, les différentes étapes d'une recherche renvoient aux phases suivantes (voir schéma 1) :

Schéma 1 : schéma canonique d'une recherche



A. La question de départ

Elle constitue un premier guide pour l'étudiant, un fil conducteur qui lui permet d'évaluer la cohérence de ses choix (lectures, hypothèses, observations, etc.).

Elle doit être :

- précise, concise et univoque ;
- réaliste ;
- renvoyer à une situation professionnelle authentique.

Exemple : « Qu'est-ce qui "prédispose" certains sujets/acteurs à fréquenter les musées contrairement à la grande majorité des usagers potentiels ("agents") qui ne les fréquentent pas ? » Question de départ de la recherche menée par Pierre Bourdieu et Alain Darbel dans *L'amour de l'art* (1969).

► Évolutions de la question de départ

Alors que les élèves en établissements REP et REP+ semblent être ceux ayant le plus besoin de se confronter à l'art, comment mettre en place ces pratiques d'enseignement à l'école en dépit d'un contexte socio-économique peu favorable ? Comment permettre aux élèves de se sentir concernés par un univers culturel aussi éloigné du leur ?

Nos recherches nous ont amenés à nous questionner sur la façon dont l'enseignement artistique implique l'élève dans une démarche active d'acquisition de vocabulaire.

Comment amener les élèves à coopérer entre eux ? Comment leur procurer la motivation nécessaire pour vivre les situations d'apprentissage ?

En quoi l'apprentissage coopératif participe-t-il à un accroissement de la motivation des élèves ainsi que du vivre-ensemble entre les élèves ?

Comment optimiser les évaluations diagnostiques en français ?

En quoi l'utilisation d'une évaluation analysant chaque composante de la compétence peut-elle faciliter la démarche diagnostique, en CE2, pour l'identification des déterminants ?

B. L'exploration

► Les entretiens

Trois questions à se poser au préalable :

- Avec qui est-il utile d'avoir un entretien exploratoire ?
 - Des élèves, des stagiaires, des enseignants titulaires, un tuteur, un inspecteur, un chef d'établissement, etc.

- En quoi consistent les entretiens et comment procéder ?
 - Questions ouvertes (représentations), intervenir le moins possible (fondement compréhensif, démarche exploratoire).
- Comment les exploiter pour qu'ils permettent une véritable rupture avec nos préjugés, nos prénotions et les illusions de la transparence ?
 - Écouter plusieurs fois l'enregistrement, dégager les idées principales et les articuler les unes par rapport aux autres.

► Où chercher ?

- La bibliothèque universitaire (BU) : recherche par mots-clés d'ouvrages ou de revues spécialisées.
- Quelques sites :
 - *Les textes officiels* :
 - Eduscol
 - <https://www.education.gouv.fr/>
 - *Les rapports* :
 - Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire)
 - Les rapports de l'inspection générale de l'Éducation nationale
 - *Moteurs de recherche d'articles scientifiques*
 - Google scholar
 - Persée
 - Cairn (portail de sciences humaines et sociales)
 - *Revues scientifiques en sciences de l'éducation* :
 - *Revue française de pédagogie* : <https://rfp.revues.org>
 - *Recherche et Formation* : <https://rechercheformation.revues.org>
 - *Dossiers des sciences de l'éducation* : <https://dse.revues.org>
 - *Recherche en éducation* : <http://www.recherches-en-education.net>

► La lecture, comment procéder ?

- Sélectionner des lectures en lien direct avec la question de départ.
- Lire le résumé de l'article ou de l'ouvrage.
- Choisir des textes récents sur le thème choisi en plus de textes plus « anciens ».
- Choisir prioritairement les ouvrages empruntables à la BU.
- Privilégier les notes de synthèse.
- Bien choisir les sites Internet.

- Éviter les blogs d'enseignants.
- Éviter les définitions Wikipédia.
- Éviter les pages qui réalisent une synthèse sur un thème ou une notion et qui ne sont pas signées par un chercheur.
- Tout en lisant, prendre des notes : concepts, notions, définitions, passages courts et pertinents, numéros de page, etc.

C. La problématique

Elle se distingue de la question de départ qui, elle, est rédigée à partir d'un constat lié aux pratiques d'enseignement-apprentissage. Elle a un statut « scientifique ».

Il s'agit d'un texte à la fois narratif et argumentatif qui demande un long développement. Ce texte permet de reconstruire et de présenter la démarche du stagiaire ou du chercheur.

Au sein de la problématique plusieurs dimensions sont articulées : la phase exploratoire, le cadre théorique, les notions et concepts.

À la fin de la lecture d'une problématique, on doit comprendre comment le stagiaire ou le chercheur est passé de sa question de départ à la construction de sa question de recherche. Ce processus s'appelle la « problématisation ».

Si la problématique est bien construite, à la fin de sa lecture on doit « anticiper » ce que seront les hypothèses du chercheur/stagiaire.

D. La construction du modèle d'analyse

À partir du moment où la problématique est posée et rédigée, elle devient le nouveau fil rouge du chercheur ou du stagiaire. La question de départ n'est plus mobilisée à ce stade.

- Mettre en évidence le passage de la problématique aux hypothèses.
- Rédiger une ou deux hypothèses générales. On passe ensuite de la ou des hypothèses générales aux hypothèses opérationnelles.

Une hypothèse est une proposition qui anticipe une relation entre deux faits, phénomènes, ou processus variables. Elle constitue la réponse provisoire à la question que se pose le chercheur/stagiaire dans le cadre de sa problématique. Cette réponse provisoire demande à être « mise à l'épreuve », « vérifiée ».

Une hypothèse doit être falsifiable ; elle doit également accepter des énoncés contraires qui sont théoriquement susceptibles d'être interrogés/vérifiés.

► Les hypothèses

Exemples d'hypothèses à évaluer :

H1 : L'éducation artistique favorise la création de représentations mentales. Cela facilite l'apprentissage et donne plus de sens au vocabulaire.

H2 : Les élèves s'approprient les mots donnés par leurs pairs et sont capables de les réutiliser hors contexte. Les mots passent alors du vocabulaire passif au vocabulaire actif.

—

H1 : La mise en place de pratiques coopératives influence les rapports entre les élèves de manière positive.

H2 : L'apprentissage coopératif favorise la motivation des élèves au moment de la mise au travail.

—

H1 : Utiliser la démarche de Bernard Rey pour les déterminants et la compléter avec les causes recensées dans notre cadre théorique permet d'identifier l'ensemble des processus à l'origine des erreurs constatées.

H2 : Ce format d'évaluation diagnostique, couplé à la grille de correction, limite les biais liés à l'évaluateur.

H3 : L'évaluation diagnostique au début d'une séquence permet une analyse fine des types d'erreurs réalisées et par conséquent une adaptation efficiente des pratiques d'enseignement.

H4 : Les enseignants utilisent les évaluations diagnostiques en français uniquement à l'écrit, en début de séquence, avec l'objectif d'évaluer les acquis.

Toutes ces hypothèses permettront de valider ou d'invalidier l'hypothèse générale suivante : l'évaluation diagnostique permet aux enseignants d'avoir des pratiques plus efficientes.

E. L'observation (ou recueil des données)

Il s'agit ici de recueillir des données qui vont permettre de mettre à l'épreuve les hypothèses en écho avec la problématique.

- Taille et choix de l'échantillon ;
- La construction d'un ou plusieurs outils de recueil ;
- Trois grands types de recueils de données :
 - Les questionnaires.
 - Les observations.
 - Les entretiens.

► **Les questionnaires**

- ▶ Questions ouvertes ;
- ▶ Questions fermées ;
- ▶ Questions à choix multiples ;
- ▶ Question portant sur une opinion (deux ou quatre propositions) ;
- ▶ Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Indécis / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord.
- **Avantages** : recueillir un nombre important de données, procéder à des analyses de corrélation (analyse statistique).
- **Attention à** : la superficialité des réponses, la fragilité du dispositif (les questions sont-elles comprises de la même façon par tout le monde).

► **Les observations**

Observer une classe : il faut circonscrire son observation, on ne peut pas tout observer.

- ▶ Observations *in situ* (prise de notes).
- ▶ Observations *a posteriori* (visionnage de la vidéo).

Dans les deux cas, il est essentiel de construire une grille d'observation.

- ▶ Observation directe : par exemple les préparations (les fiches de préparation).
- ▶ Observation indirecte : demander aux stagiaires comment ils organisent leur travail de préparation.
- **Avantages** : saisie des comportements et des événements sur le vif, recueil d'un matériau relativement spontané, relative authenticité des comportements.
- **Attention à** : se faire accepter en tant qu'observateur, l'utilisation de la vidéo, l'interprétation des données.

► **Les entretiens**

- ▶ Les entretiens directifs : guide d'entretien très précis, laisse peu de marge de manœuvre à l'enquêté.
- ▶ Les entretiens semi-directifs : ni entièrement ouverts, ni canalisés par un grand nombre de questions précises.
- ▶ Les entretiens libres : se passe sur le mode de la conversation naturelle.
- ▶ L'entretien centré : l'objectif est ici d'analyser l'impact d'un événement ou d'une expérience précise sur ceux qui y ont assisté (pas de questions préparées mais de nombreuses questions néanmoins).
- ▶ Histoire de vie (plusieurs entretiens longs).

- **Avantages** : degré de profondeur des éléments d'analyse recueillis, une faible directivité du dispositif.
- **Attention à** : rester le plus neutre possible, adopter une attitude compréhensive sans formation n'est pas simple, beaucoup d'informations provenant d'une seule personne (pas généralisable).

► **Les entretiens (suite)**

Les entretiens d'explicitation par autoconfrontation (Piot, 2014) : l'autoconfrontation de premier niveau a été développée en ergonomie à partir de 1992 dans le cadre d'un programme de recherche empirique dit « du cours d'action » (Theureau, 2010, p. 299). L'autoconfrontation de premier niveau est « le produit de l'observation ou de l'enregistrement du comportement », il s'agit d'« expliciter sa conscience préréflexive et non pas analyser son activité ». Cette analyse peut être réalisée dans un deuxième temps (« autoconfrontation de second niveau »).

Pour Piot (2014, p. 37), l'explicitation de l'acteur se centre sur ce qui n'est pas visible, soit sur « la dimension cognitive complexe de l'activité : prise d'information, arbitrage, ajustement, prise de décision... », dès lors qu'il est face à son activité filmée, et qu'il n'a pas à se remémorer la situation. Ainsi, l'auteur s'inspire de « la méthodologie proposée par Vermersch (2001) ».

F. L'analyse des informations

- Préparation des données, décrire et agréger : décrire les données d'une variable consiste à en présenter la distribution (tableaux, pourcentage, etc.). Agréger des données ou des variables consiste à les regrouper en sous-catégories ou à les exprimer par une nouvelle donnée pertinente.
- L'analyse des relations entre les variables : les variables à mettre en relation sont donc celles qui correspondent aux termes de l'hypothèse.
- La comparaison des résultats observés avec les résultats attendus et l'interprétation des écarts : analyser d'où viennent les écarts et poser éventuellement de nouvelles hypothèses.

G. Les conclusions

- Un rappel des grandes lignes de la démarche poursuivie.
- Une présentation des nouveaux apports de connaissance dont le travail est à l'origine.
- Des propositions pragmatiques liées aux pratiques professionnelles.
- Une mise en évidence du parcours accompli de la question de départ à des pistes exploitables au sein d'expériences relatives à des situations d'enseignement-apprentissage.

RESSOURCE 5

Retour sur la problématique et sur les étapes de la présentation d'un concept

Si l'ouvrage méthodologique de Quivy et Campenhoudt a été largement diffusé, de façon utile, auprès de nombreux formateurs et chercheurs en éducation au plan international, et constitue une base solide, dans les faits, certaines étapes de la rédaction du mémoire restent délicates à accompagner, les étudiants stagiaires rencontrant très fréquemment des difficultés récurrentes.

À ce sujet, deux points méritent d'être approfondis : qu'est-ce qu'une problématique ? Et comment présenter-rédiger un concept ?

► Qu'est-ce qu'une problématique ?

Pour de nombreux étudiants stagiaires, une problématique se limite à une simple question. Ils ne perçoivent pas tout le processus de construction qui conduit à élaborer progressivement sa/la problématique. Dans ces conditions, ils rencontrent souvent des difficultés à différencier la question de départ, la problématique et les hypothèses.

Aussi, par expérience, il peut être utile de leur apporter les précisions suivantes :

- La problématique se distingue de la question de départ qui est rédigée à partir d'un constat lié aux pratiques d'enseignement-apprentissage. La problématique a un « statut scientifique » alors que la question de départ est une question de praticien.
- La problématique conduit à la rédaction d'un texte à la fois narratif et argumentatif qui demande un long développement. Ce texte permet de reconstruire et présenter la démarche du stagiaire ou du chercheur.
 - Narratif : je raconte, je retrace les différentes étapes que j'ai franchies pour cerner mon objet de recherche.
 - Argumentatif : je détaille les motifs qui m'ont conduit à faire tels ou tels choix (exemples : J'explique pourquoi j'ai choisi tel auteur, telle théorie ou tel concept et non pas tel autre. J'explique pourquoi à un moment donné ma recherche-action a pris une orientation particulière.).
- Au sein de la problématique, plusieurs dimensions sont articulées : la phase exploratoire, le cadre théorique, les notions et concepts.

- À la fin de la lecture d'une problématique, on doit comprendre comment le stagiaire, ou le chercheur, est passé de sa question de départ à la construction de sa question de recherche. Ce processus s'appelle « la problématisation ».
- Si la problématique est bien construite, à la fin de sa lecture on doit anticiper ce que seront les hypothèses du chercheur/stagiaire.

► **Comment présenter-rédiger un concept ?**

Dans les mémoires des étudiants stagiaires, la présentation d'un concept se limite souvent à une simple définition.

L'exemple présenté ci-dessous ne constitue pas « un modèle », mais il peut servir de guide afin que les étudiants stagiaires perçoivent également, comme pour la problématique, que les notions et concepts demandent un travail de construction. L'exemple retenu concerne le concept d'« acculturation ».

**Comment travailler un concept et le présenter
dans le cadre de son mémoire ?**

On trouvera en encadré les clés pour comprendre les différentes étapes de la définition d'un concept ou d'une notion.

« [...] l'éducation se donne très souvent comme finalité l'accès à une culture voire à la culture, lorsqu'une culture est tenue illusoirement comme ayant une valeur universelle. Il arrive que cette culture, alors qu'elle est choisie comme finalité de l'éducation, soit réclamée par l'éducateur comme point de départ de son enseignement sans qu'il s'aperçoive qu'il crée par là même un "cercle vicieux"... analogue à celui que secrète l'illusion d'une culture "innée" ou "naturelle" » (Mialaret, 1979, p. 142-143).

Cette citation introduit le concept « d'acculturation » que nous n'avons pas encore défini.

1. Ce que disent les dictionnaires « ordinaires », c'est-à-dire non spécialisés.

Le terme d'« acculturation » répond, selon la définition générale du *Robert* en 7 volumes, à l'acception suivante : « Acquisition, introduction d'un type de culture (employé au sens de civilisation) ou de traits culturels dans un groupe humain » (volume 7, p. 5).

2. Origine de la notion ou du concept

La définition qu'en donne le *Dictionnaire de sociologie* (Ferréol, 1991, p. 5) situe les origines de ce terme dans le vocabulaire des anthropologues nord-américains de la fin du XIX^e siècle². L'acculturation désigne de façon générale « les mécanismes d'apprentissage et de socialisation, l'intégration d'un individu à une culture qui lui est étrangère » et, de manière plus fondamentale, « les processus et changements entraînés par les contacts et interactions réciproques entre groupes ethniques différents (assimilation, affrontement³, création de nouvelles identités) » (Ferréol, 1991, p. 5).

2.1. Après les anthropologues, les sociologues se sont emparés de cette notion.

Cette définition générale utilisée par les sociologues ne s'est pas limitée à la confrontation de groupes ethniques différents, mais s'est également appliquée aux groupes sociaux culturellement différents.

2.2. Ci-après, on est passé aux dictionnaires spécialisés en éducation.

Une acception non nécessairement ethnique, et donc incluant ce sens, est d'ailleurs proposée par R. Renald dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1988, p. 4) :

« Acquisition et intégration (par un individu ou par un groupe) des habitudes culturelles, des normes, des valeurs, des modèles de conduite et de pensée d'un autre groupe. »

2.3. Développement des définitions précédentes, explication « personnelle » par rapport à ma problématique.

Au cœur de l'explication culturaliste de l'échec scolaire se situent les différents degrés de proximité qui existent entre « contextes culturels » des élèves et « corpus culturels⁴ » imposés par l'école (institution et enseignants). Ces contextes culturels comprennent les modes éducatifs, les habitudes linguistiques, les rapports à la culture écrite, le système de valeur, les modalités des loisirs, etc., de chaque groupe social, qui ne correspond pas toujours à la définition traditionnelle des classes sociales que l'on peut, par exemple, retrouver dans la nomenclature des catégories socioprofessionnelles de l'Insee.

2 Dès 1880 d'après Roger Bastide, voir l'article consacré à l'acculturation dans l'*Encyclopædia Universalis*, 1990, p. 114-119.

3 C'est nous qui soulignons.

4 Ces corpus culturels comprennent non seulement des connaissances, mais également des « valeurs », des positions et des représentations sociétales.

Ces degrés de proximité influencent l'adaptation aux règles scolaires, tant d'un point de vue cognitif que culturel, ou symbolique, de façon ou positive, ou négative, et déterminent, pour une large part, les succès ou les échecs scolaires. Il en résulte fréquemment, pour les élèves qui ont un profil culturel éloigné des exigences scolaires, des phénomènes de malaise, de non-adaptabilité au monde scolaire qui vont parfois jusqu'au rejet comme mode de résistance à un panorama culturel qui n'englobe pas le leur, comme mode de conservation de leur propre patrimoine culturel, de leur propre appartenance, de leurs propres racines. L'emploi du terme d'« acculturation » est donc souvent envisagé par les sociologues dans le sens de l'intérêt que ces derniers portent aux processus qui se produisent lorsque deux cultures de groupes sociaux différents se trouvent en contact et agissent ou réagissent de manière conflictuelle⁵, au moins sur un plan symbolique, parfois par des procédés d'assimilation. Une connotation souvent négative est donc liée à l'emploi de ce terme, mais elle n'est pas automatique ou systématique.

3. Je commence à citer des auteurs afin de montrer comment et dans quel sens ils utilisent la notion que je cherche à définir, à préciser.

Citons à titre d'exemple un passage de P. Bourdieu qui décrit certains processus d'acculturation liés au décalage existant entre la culture langagière scolaire et la culture langagière des enfants de souches populaires : « Tout oppose l'expérience de l'univers scolaire que prépare une enfance passée dans un univers familial où les mots définissent la réalité des choses à l'expérience d'irréalité que procure aux enfants des classes populaires l'acquisition scolaire d'un langage bien fait pour déréaliser tout ce dont il parle parce qu'il en fait toute la réalité : le langage "châtié" et "correct", c'est-à-dire "corrigé", de la salle de classe s'oppose au langage que les annotations marginales désignent comme "familier" ou "vulgaire" et, plus encore, à l'anti-langage de l'internat où les enfants originaires des régions rurales, affrontés à l'expérience simultanée de l'acculturation forcée et de la contre-acculturation souterraine n'ont de choix qu'entre le dédoublement et la résignation à l'exclusion » (Bourdieu, 1970).

3.1. Je montre comment deux autres auteurs mobilisent cette notion.

3.1.1. Premier auteur

R. Hoggart traite également des problèmes d'acculturation en leur donnant tantôt une connotation positive comme processus d'intégration d'une autre culture (Hoggart, 1970, p. 38-39), tantôt une connotation négative en décrivant les réactions de malaises

5 Si les modèles culturels auxquels ils se réfèrent sont trop éloignés les uns des autres ou, simplement, si un des systèmes culturels entretient des rapports de domination sur l'autre, voire des visées hégémoniques.

inhérentes à ce « tiraillement » entre deux cultures, auxquelles sont confrontés certains intellectuels d'origine populaire⁶.

3.1.2. Deuxième auteur

Judith Lazar réutilise ce concept dans son ouvrage intitulé *École, communication, télévision* (Lazar, 1985), en insistant sur les phénomènes d'acculturation qui existent pour les enfants nourris presque exclusivement dans un bain culturel télévisuel et qui sont brutalement confrontés à un univers culturel scolaire, basé sur l'écrit et la culture classique, sur la culture « lettrée ».

4. À partir de là, je dis dans quel sens je vais utiliser le concept dans mon mémoire, quel sens je lui attribue. Ce sens est attaché à mon objet de recherche, et donc à ce qu'est ou à ce que sera ma problématique.

Pour conclure, nous emploierons le concept d'« acculturation » soit dans un contexte de rapports de domination entre des mondes culturels relevant de groupes sociaux différents, soit dans un contexte de processus d'oppositions/complémentarités entre l'univers culturel télévisuel et l'univers scolaire le plus souvent uniquement consacré au monde de l'écrit.

Exemples extraits de Tupin, F., (1994). *Efficacité pédagogique et utilisation d'un medium privilégié (?)*, la télévision : Médiation culturelle - Médiation didactique [Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation N. R., sous la direction de G. Langouët (Paris 5) et L. Porcher (Paris 3)], Université Paris 5 Sorbonne.

⁶ Soit : « Tout garçon d'origine populaire qui, grâce au système des bourses, poursuit ses études jusqu'à l'université est amené à entrer en conflit, un jour ou l'autre, avec son entourage familial. Il se trouve en effet au point de rencontre et de friction de deux cultures » (Hoggart, 1970, p. 348).

RESSOURCE 6

Ressources pour la rédaction du rapport de recherche proposées par les formateurs du CRMEF et de l'annexe de Marrakech



Modèle de couverture de mémoire

► Les principales composantes de la recherche-action pédagogique

La présentation et la couverture de la recherche : considérant la recherche-action pédagogique encadrée comme un travail académique, la couverture doit se limiter à une simple présentation, tout en évitant l'utilisation de couleurs, de polices avec des lettres stylisées, etc.

La couverture comprend – comme indiqué dans le modèle proposé – les données de base suivantes :

- ❶ Le sujet de la recherche, et il est préférable d'utiliser une formulation problématique pour le formuler ;
- ❷ Le nom du stagiaire (nom et prénom) ;
- ❸ Le nom du professeur formateur dirigeant et encadrant le travail (après son approbation, et déposer la fiche correspondante à cela auprès de la direction du siège de formation) ;
- ❹ Le nom du professeur encadrant de l'extérieur du centre – si possible – (après son approbation, et déposer la fiche spécifique à l'administration du siège de la formation).

A. Modèle de couverture



المملكة المغربية
وزارة التكوين العالي والبحث العلمي
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين
مراكش

ملحقه المشور مراكش

1948

Recherche-action pédagogique sous le thème :

Titre

Professeur-encadrant :

.....

Nom et prénom du stagiaire
ou noms et prénoms
des stagiaires

.....

.....

.....

Année de formation 2022/2023

B. Proposition de plan de mémoire

► Pages 1 et 2 : Résumé de la recherche

Fournit une brève idée du contenu le plus important du rapport : le problème ou le sujet du phénomène et sa place dans le projet d'établissement de l'institution de stage – si ledit projet existe –, les techniques adoptées pour le diagnostic et l'analyse, ainsi que les résultats et conclusions les plus importants, à condition qu'ils ne dépassent pas 250 mots environ.

► Page 3 : Remerciements et gratitude

L'auteur de la recherche présente un mot de remerciement à tous ceux qui l'ont aidé à mener à bien sa recherche.

► Introduction

Elle comprend :

- Présentation du sujet : détecter le phénomène et le décrire de manière précise pour le cerner et le circonscrire ;
- Présentation des objectifs de la recherche et définition de son périmètre (limites) ;
- Une brève introduction à ses différentes composantes pour donner une idée de la conception de la recherche.

► Chapitre I

Le premier chapitre présente :

- Le contexte de recherche, incluant :
 - les motivations subjectives et objectives ;
 - le domaine de travail (un établissement d'enseignement spécifique ou des établissements d'enseignement en général, un niveau d'enseignement spécifique ou une tranche d'âge, et les aspects socioculturels, économiques et psychologiques).
- Les objectifs et l'importance de la recherche ;
- La problématique de la recherche ;
- La définition des concepts de recherche et la terminologie qualitative.

► Chapitre II

- Collecte de données à propos de la problématique de recherche :
 - Traite de l'aspect théorique, et est généralement une brève étude bibliographique. Il convient de rappeler ici l'importance primordiale de l'intégrité scientifique, et la nécessité de mentionner les auteurs des citations ou les symboles

utilisés et leurs références avec exactitude selon les règles généralement admises en matière de références bibliographiques et webographiques.

- ▶ Déterminer les outils utilisés pour collecter les données (questionnaire, entretien, points focaux, etc.).
- ▶ Déterminer la portée et l'échantillon de la recherche.

■ Traitement des données collectées :

Convertir et présenter les données sous forme de graphiques, tableaux, statistiques ou courbes ou description qualitative, selon la nature de la recherche.

■ Analyse et interprétation de ces données :

Étudier et analyser les différentes dimensions de la problématique en cause et ses manifestations sur le terrain afin de prendre une décision et connaître les méthodes utilisées pour résoudre le problème.

▶ **Chapitre III**

■ Proposer des solutions :

- ▶ La planification de l'activité ou des activités de l'intervention envisagée : une description claire indiquant les objectifs et les résultats souhaités ;
- ▶ Les outils et moyens d'intervention : définir les moyens et mentionner précisément les étapes à suivre lors de l'intervention ;
- ▶ Les circonstances d'intervention : évoquant tous les mérites de l'action en termes de lieu, de temps, du thème, d'échantillon, d'interaction...

■ Expérimenter les solutions :

- ▶ Description de la gestion du déroulement pratique sur terrain : une description de la mise en œuvre effective des étapes préalablement planifiées ;
- ▶ Obstacles et difficultés rencontrés ;
- ▶ Description de ce qui a empêché de mettre en pratique l'activité ;
- ▶ Les solutions entreprises pour surmonter et résoudre les obstacles.

▶ **Chapitre IV**

■ Identifier et analyser les résultats et mettre en évidence leur efficacité et la possibilité de les généraliser :

- ▶ Détermination et analyse des résultats ;
- ▶ Mettre en évidence l'efficacité des résultats en termes de fonctionnalité, en mettant en avant les indicateurs utilisés ;
- ▶ L'étendue de sa généralisation en termes d'applicabilité de la solution approuvée dans d'autres contextes.

► **Conclusion générale**

La conclusion générale de la recherche et ses perspectives comprennent :

- La problématique en la reliant aux solutions proposées et en mettant en évidence sa relation – dans la mesure du possible – avec l'un des domaines de la vision stratégique ;
- Les savoirs produits ;
- Les limites de la recherche et des propositions de procédures de développement ou d'études pour approfondir ou élargir le domaine de travail...

► **Sommaire (table des matières)**

Il comprend un inventaire précis des différents contenus et pages de recherche.

Règles d'écriture et mise en page

1. Page de garde : respecte le modèle standard.
2. Adopter l'écriture **Simplified Arabic**.
3. Adopter la police Times New Roman.
4. Écrire les chapitres en gros caractères, taille 24 gras, au centre de la page.
5. Écrire les titres en gras taille 20.
6. Écrire les sous-titres en gras taille 18.
7. Écrire le texte en taille 16.
8. Formater les marges dans un format de 12 pouces.
9. Approbation des marges de page : 2 haut 2 bas 2 gauche 3.5 droite.
10. Adopter de droite à gauche dans le sens de la page.
11. Adopter l'espacement normal entre les paragraphes.
12. Autorisation d'impression.

C. Tableaux, graphiques et illustrations

■ Les tableaux :

Si le tableau contient 10 colonnes et 10 lignes ou moins, les dimensions du tableau ne doivent pas dépasser une demi-page :

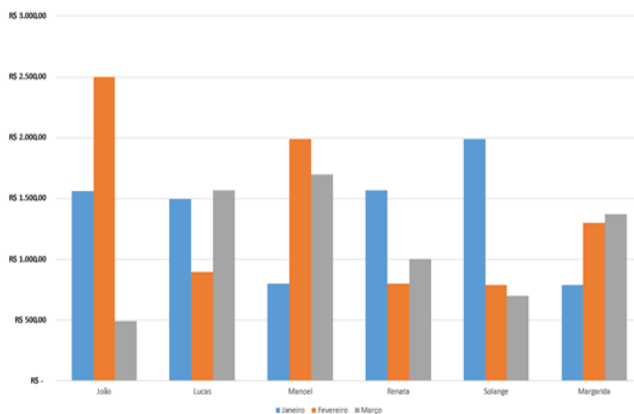
	Janvier	Février	Mars						
Ahmed	3	4							
Ali									

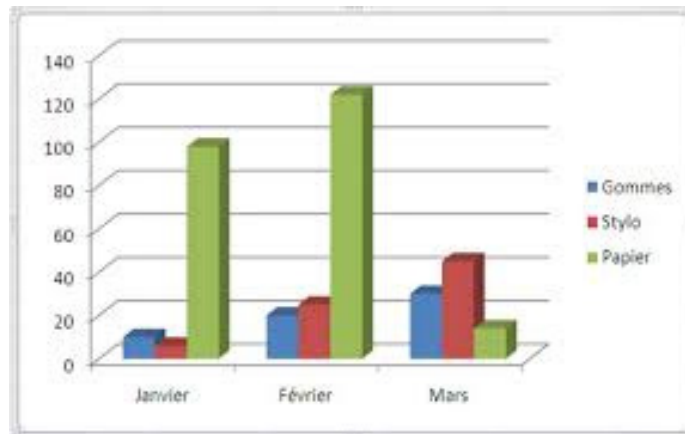
Si le tableau contient plus de 10 colonnes et 10 lignes, les dimensions du tableau ne doivent pas dépasser les deux tiers d'une page ou une page (par exemple, 30 colonnes et 12 lignes).

- ▶ Contenu du tableau : taille 16 normale
- ▶ Titre du tableau : taille 18 normale

■ Les graphiques :

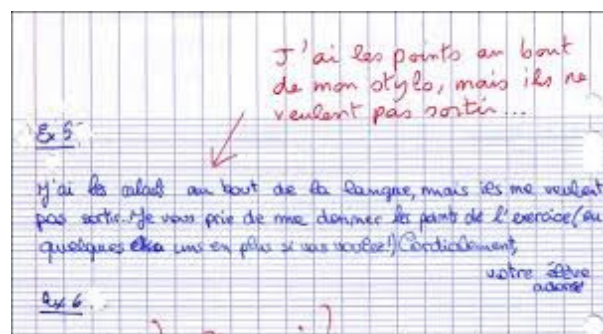
Si le graphique contient entre 5 et 10 données, la taille du graphique ne dépasse pas une demi-page (voir exemple).





Remarque : le critère déterminant est l'intérêt porté à la lisibilité de la police et des données.

■ Le document



Exemple 1 : production de l'apprenant



Exemple 2 : production tirée d'un travail manuel



Exemple 3 : photographie d'une activité sportive

D. Exemple de mise en page

Titre du projet

L'impact du tableau blanc interactif sur l'acquisition de compétences en Français ?

Le tableau reste un outil principalement collectif, qui peut même être utilisé dans un usage frontal, c'est-à-dire peu différencié, ce qui semble à certains assez contradictoire avec la pédagogie moderne, un comble !

On peut cependant se servir du TBI comme d'un outil de remédiation (en revenant sur une leçon ou un exercice de français qui étaient affichés). Il facilite également la présentation de travaux de groupes. Il permet aussi à un enfant de réaliser un travail individuel, en étant conseillé et aidé par un groupe.

Passée la phase de découverte de la nouveauté, le TBI devient un outil comme un autre. C'est le travail de l'enseignant et sa capacité à créer des activités attractives qui comptent. La technologie ne remplace pas un enseignement de qualité et n'a jamais rendu les enfants plus intelligents.

Revue L'économiste n° 223 15/02/2001

Donc, comment se déroule une séance de français avec un TBI ? Et quel est son impact sur l'acquisition de compétence en français ? Pour répondre à ces questions, nous avons fait une recherche sur le terrain de quelques écoles à Marrakech.

Méthodologie :

Dans le cadre de la recherche sur le terrain, deux méthodes ont été utilisées :

- Le questionnaire élaboré pour cette recherche qui a permis de déterminer l'impact du TBI sur l'acquisition de compétence en français.
- Les entretiens individuels avec les élèves et les ENSE concernant l'utilisation du TBI.

- Police : Times New Roman
- Taille : 12 pts
- Style : normal

- Toutes les marges : 2,5 cm
- Tous les paragraphes :
 - Interligne : 1,15
 - Espacement avant : 6 pts
 - Alignement : justifier

- Titre 1 :
 - Police : Times New Roman
 - Taille : 18 pts
 - Style : gras

- Paragraphe (corps du texte)
 - Retrait 1^{re} ligne : 1 cm
 - Police : Times New Roman
 - Taille : 14 pts
 - Style : normal

- Citation (corps du texte)
 - Police : Times New Roman
 - Taille : 13 pts
 - Style : italique

- Référence (Corps du texte)
 - Police : Times New Roman
 - Taille : 12 pts
 - Style : souligné

- Titre 2 :
 - Police : Times New Roman
 - Taille : 16 pts
 - Style : gras/souligné

Présentation des résultats :

Questionnaire

Ce questionnaire a été rempli par 25 enseignants (qui utilisent le tableau blanc interactif, d'autres ne l'utilisent pas).

Analyse

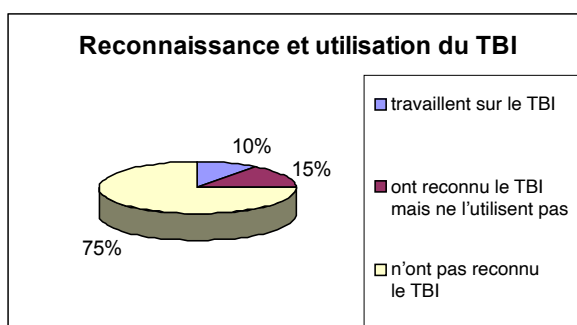
Le questionnaire comporte plusieurs informations sur la reconnaissance et l'utilisation du TBI par les enseignants (voir tableau et figure 1).

Le tableau ci-dessous représente le pourcentage des enseignants selon la reconnaissance et l'utilisation du TBI.

Tableau 1

	Travaillent sur le TBI	Ont reconnu le TBI, mais ne l'utilisent pas	N'ont pas reconnu le TBI
Pourcentage	10 %	15 %	75 %
Effectif	2	4	19

Figure 1



The background is a solid red color. It features a large, faint, light-red circle on the left side. Overlaid on this circle and the rest of the page are numerous thin, light-red radial lines that extend from the center of the circle towards the edges of the page, creating a sunburst or ripple effect.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le formateur d'enseignants a, à l'origine, une expertise d'enseignant. Ayant enseigné une discipline, il possède une pratique et une théorie de l'exercice professionnel, mais devenir un formateur d'enseignants, un accompagnateur, requiert des compétences professionnelles précises, autres que disciplinaires, et une ingénierie de formation spécifique.

Ce guide a été construit avec et par des formateurs dans le champ de l'ingénierie de formation – définie comme une démarche socioprofessionnelle –, pour qu'ils se forment par des méthodologies appropriées, puis forment leurs collègues nouveaux formateurs, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des situations, des actions, des dispositifs, des plans de formation, en tenant compte de l'environnement et des enseignants professionnels à former. Les finalités de l'ingénierie sont avant tout de faciliter la construction des compétences et de savoirs professionnels en lien avec les situations professionnelles visées ; de faire l'analyse complète du travail auquel former, « l'enseignement-apprentissage-évaluation » ; d'organiser un projet de formation adapté au curriculum pour aider le système éducatif à évoluer et à améliorer la qualité de l'éducation ; de former de façon à ce que chaque enseignant, chaque acteur du système puisse développer sa professionnalité, ses compétences et progresser à l'intérieur de son projet professionnel tout en développant et améliorant les performances de l'enseignement-apprentissage.

Le profil du formateur professionnel expert visé est celui de l'ingénieur de formation qui allie connaissance, action, contexte et est chargé du développement des compétences des enseignants. C'est un expert. Sa mission est de développer une politique de formation et de développement des compétences. Il est dans l'opérationnel et trouve des solutions efficaces et innovantes pour répondre à un besoin ou une problématique en matière de formation professionnelle. Il définit et analyse les besoins (diagnostic), les priorise, détermine les objectifs de formation. Il conçoit, met en place et fait appliquer un plan d'action de formation conforme aux visées et aux contraintes organisationnelles. Il élabore le cahier des charges, mobilise et coordonne les ressources internes. C'est lui qui conçoit le dispositif de formation et choisit l'ingénierie pédagogique (module, situations, modalités, stratégies, évaluation, séance collective, collaborative, etc.). Il assure le suivi de ses actions de formation, l'évaluation, les remédiations.

Son expertise d'ingénieur comporte en plus une compétence d'analyse des pratiques professionnelles, d'accompagnement professionnel et de recherche. Ce guide pratique du formateur aide à construire les démarches et postures d'analyse et d'accompagnement fondées sur la réflexivité, afin de pouvoir former par isomorphisme un enseignant professionnel réfléchi, capable d'analyser, de comprendre des pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies d'action, par l'articulation d'une formation « pratique-théorie-pratique ».

L'analyse de pratiques professionnelles et l'accompagnement sont des démarches finalisées par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au

Conclusion générale

moyen du développement d'une attitude de réflexivité, de compétences pédagogiques et didactiques, d'attitudes relationnelles, de compétences d'éthique professionnelle, de capacités de coopération professionnelle, de pratique collaborative, d'innovation et de recherche-action.

Pour faciliter la construction des compétences, l'évolution de la pratique, ce guide met en œuvre les principes d'une ingénierie pédagogique active. La pratique professionnelle constitue un lieu et un objet d'apprentissage autonome incontournable, ainsi qu'un objet d'intégration des différents champs de savoirs théoriques et des compétences constitutifs du métier. La mise en activité des bénéficiaires de la formation, acteurs de leur formation-action est centrale ; l'alternance de situations de formation avec des situations professionnelles pour accompagner la professionnalisation est requise ; la réflexivité, une attitude qui consiste à prendre du recul par rapport à ce qu'on fait ou ce qu'on pense, est constante ; la contextualisation, prise en compte du milieu dans lequel vit le bénéficiaire de la formation ou l'élève, sera retenue aussi bien pour la formation que pour l'enseignement-apprentissage. En résumé l'isomorphisme de la formation, pratique pédagogique utilisée en formation par le formateur, sera en résonance avec ce que l'enseignant fera avec ses élèves.

C'est cette démarche d'ingénierie pédagogique active professionnalisante, d'analyse de pratiques et d'accompagnement, que les experts-accompagnateurs ont constamment mise en œuvre eux-mêmes et illustrée pendant tous les différents ateliers de formation qu'ils ont assurés, afin que les formateurs bénéficiaires de la formation fassent eux-mêmes l'expérience de ces modalités de formation-action, partagent et construisent leur professionnalité de formateur expert.

Ce guide devrait aider d'autres formateurs à faire de même afin de former à leur tour des enseignants professionnels réfléchis, qui viseront l'amélioration du processus interactif enseignement-apprentissage, et des apprentissages des élèves.

The background is a solid red color. A large, thin white circle is positioned on the left side, partially cut off by the edge. A pattern of white rectangular bars, resembling a barcode or a stylized 'E' pattern, is repeated across the entire background, creating a textured effect.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

1. Ouvrages et chapitres d'ouvrages

- Altet, M.** (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.
- (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?*, De Boeck.
 - (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan.
 - (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses universitaires de France.
 - (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel et une culture professionnelle d'acteur ? Dans M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Presses universitaires de France.
 - (2007). De l'analyse plurielle de la pratique enseignante à l'identification de leurs effets et des compétences en jeu. Dans L. Talbot et M. Bru, *Des compétences pour enseigner ; Entre objets sociaux et objets de recherche*, Presses universitaires de Rennes.
 - (2008). Enseignants : quelles pratiques professionnelles. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Presses universitaires de France.
 - (2009). Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM, avancées et questions vives. Dans J. Clanet (2009) *Recherche/Formation des enseignants, quelles articulations ?*. Presses universitaires de Rennes.
 - (2011). Dans I. Vinatier, J.-Y. Robin, *Conseiller/accompagner : un défi de la formation*. L'Harmattan.
 - (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses universitaires de France.
 - **Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P.** (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. De Boeck.
 - , **Cros, M.** (2009). *L'accompagnement dans l'entrée dans le métier*. CIEP
 - , **Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P.** (2013). *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances*. De Boeck.
 - , **Lessard, C., Paquay, L. et Perrenoud, P.** (dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*. De Boeck.
 - , **Vinatier, I. et Robin, J.-Y.** (2011). *Conseiller/accompagner : un défi de la formation*. L'Harmattan.
- Ardouin, T.** (2017). *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Dunod.
- Arnaud, B. et Caruso Cahn, S.** (2019). *La boîte à outils de l'intelligence collective*. Dunod.
- Barbier, J.-M.** (1985). *L'évaluation en formation*. Presses universitaires de France.
- Beckers, J.** (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck.

- Berthelot, J.-M.** (1990). *L'Intelligence du social*. Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C.** et **Fablet, D.** (dir.) (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. L'Harmattan.
- Boud, D., Keogh, R., et Walker, D.** (1985). *Promoting Reflection in Learning: A Model. Reflection: Turning Reflection into Learning*. Routledge.
- Bourdieu, P.** et **Darbel, A.** (1966). *L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Les éditions de Minuit.
- (1970). *La Reproduction*. Les Éditions de Minuit.
- , **Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C.** (2021 [1968]). *Le métier de sociologue*. Éditions de l'EHESS.
- Charlier, E.** et **Biemar, S.** (2012). *Accompagner un agir professionnel*. De Boeck.
- Cifali, M.** (1994). *Le lien éducatif : contre-jour et psychanalyse*. Presses universitaires de France.
- Clanet, J.** (2009). *Recherche/Formation des enseignants, quelles articulations ?*. Presses universitaires de Rennes.
- (dir.) (2009). *Recherche/formation des enseignants*. Presses universitaires de Rennes.
- Contandriopoulos, A. P.** (1991). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. Dans T.-H. Lebrun, J.-C. Saily et M. Amouretti (dir.), *L'évaluation en matière de santé. Des concepts à la pratique*. Sofestec/Cresge, 15-32.
- Cristol, D.** (2011). *50 conseils pour développer l'envie d'apprendre : Former avec efficacité et originalité*. ESF.
- De Vecchi, G.** (2011). *Évaluer sans dévaluer, et évaluer les compétences*. Hachette éducation.
- Denis Cristol, B.** (2011). *50 conseils pour développer l'envie d'apprendre*. ESF.
- Dépelteau, F.** (2013). *La démarche de recherche en sciences humaines*. De Boeck.
- Develay, M.** (1997). *Peut-on former les enseignants ?*. ESF.
- Dewey, J.** (1933). *How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and company.
- Donnay, J., Bru, M.** (dir.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. De Boeck.
- Dubus, A.** (2006). *Notation de l'élève, comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*. Armand Colin.
- Étienne, R.** et **Fumat, Y.** (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?*. De Boeck.
- , **Altet, M., Lessard, C., Paquay, L.** et **Perrenoud, P.** (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*. De Boeck.
- Fabre, M.** (1994). *Penser la formation*. Presses universitaires de France.
- (2015). *Penser la formation*. Éditions Fabert.
- Ferréol, G.** (dir.) (1991). *Dictionnaire de la sociologie*. Armand Colin.
- Fumat, Y., Vincens, C.** et **Étienne, R.** (2003). *Analyser les situations éducatives*. ESF.
- Gomez, F.** (2001). *Le mémoire professionnel, objet de recherche et outil de formation*. De Boeck.

- Goyette, G., Lessard-Hébert, M.** (1987). *La recherche-action ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Presses universitaires du Québec.
- Grawitz, M.** (2000, 11^e édition). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Grimmett P. et Erickson G.** (dir.) (1988). *Reflection in teacher education*. Teachers College Press.
- Guibert, P.** (dir.) (2021). *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation. Méthodes et postures de recherche*. De Boeck.
- Gustafson, K. et Branch, R.** (2002, 4^e éd.). *Survey of Instructional Development Models*. ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- Hadji, C.** (1999). *L'évaluation démystifiée*. ESF éditeur.
- Harouchi, A.** (2010). *Pour un enseignement efficace : l'approche par compétences*. Le Fennec.
- Hensler, H.** (dir.) (1993). *La recherche en formation des maîtres*. Éditions du CRP.
- Hervieu, F.** (2014). *Guide du jeune enseignant*. Sciences Humaines Éditions.
- Hoggart, R.** (1970). *La culture du pauvre*. Les Éditions de Minuit.
- Holborn, P.** (1992). *Devenir enseignant*. Éditions Logiques.
- Honneth, A.** (2006). *La société du mépris*. La Découverte.
- Hook, P., McPhail, I. et Vass, A.** (2010). *L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive*. Chenelière éducation.
- Jorro, A.** (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Dunod.
- (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L.** (2018, 4^e édition). *La recherche en éducation : étapes et approches*. ERPI.
- L'Hostie, M. et Boucher, L.-Ph.** (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*. Presses universitaires du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, Ch.** (2002). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses universitaires du Québec.
- et **Lepage, Ch.** (2008) *Guide pour l'accompagnement d'un changement*. Presses universitaires du Québec.
- , **Lepage, C., Persechino, F. et Bélanger, K.** (2008a). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un leadership novateur*. Presses universitaires du Québec.
- Lang, V.** (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Presses universitaires de France.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P.** (1996). *La recherche-action : Théorie et pratique. Manuel d'autoformation*. Presses de l'université du Québec.
- Lazar, J.** (1985). *École, communication, télévision*. Presses universitaires de France.
- Le Boterf, G.** (2006). *L'ingénierie des compétences*. Eyrolles.
- Legendre, R.** (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.
- Maela, P.** (2016). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck.
- Marcel, J.** (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement*. Éducagri éditions.

- Martin, J.-P.** et **Savary, E.** (2017). *Formateur d'adultes : Se professionnaliser – Exercer au quotidien*. Chronique sociale/CAFOC de Nantes.
- (2017). *Intervenir en formation : 12 clés pour préparer, animer, évaluer*. Chronique sociale.
- Meirieu, P.** (2016). *Apprendre... oui, mais comment ?*. ESF Éditeur.
- Mialaret, G.** (1979). Culture. Dans G. Mialaret (dir.), *Vocabulaire de l'Éducation*, Presses universitaires de France.
- Musial, M.** et **Tricot, A.** (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck.
- Obin, J.-P.** (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Hachette éducation.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E.** et **Perrenoud, P.** (1996). *Former des enseignants-professionnels : Quelles stratégies, quelles compétences ?*. De Boeck.
- , **Perrenoud, P., Altet, M.** et **Desjardins, J.** (2014). *Travail réel des enseignants et formation*. De Boeck.
- Parent, F.** et **Jouquan, J.** (2015). *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ?*. De Boeck.
- Pastré, P.**, (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 403-417), Dunod.
- Paul, M.** (2016). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck.
- Perrenoud, P.** (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- (2010). Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Dans Perrenoud, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF Editeur.
- , **Altet, M., Lessard, C.** et **Paquay, L.** (dir.) (2008). *Conflits de savoirs et formation des enseignants*. De Boeck.
- Poumay, M., Tardif, J.** et **Georges, F.** (dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L.** (2022, 6^e édition). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Ria, L.** (dir.) (2015). *Former des enseignants au XXI^e siècle*. De Boeck.
- Ricœur, P.** (2004). *Parcours de la reconnaissance, trois études*. Stock.
- Roegiers, X.** (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck.
- (2007). *Analyser une action d'éducation et de formation*. De Boeck.
- Saint-Pierre, L.** (dir.) (2012). *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial, leçons tirées de l'innovation et de la recherche*. Université de Sherbrooke, collection « Performa ».
- Scallon, G.** (1999). *L'évaluation formative*. Éditions du nouveau pédagogique.
- (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du nouveau pédagogique.
- Schön, D. A.** (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.

- Schön, D. A.** (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass. National Institute of Education.
- Talbot, L.** (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?*. Armand Colin.
- Tardif, M.** et **Lessard, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.
- (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. De Boeck.
- et **Gauthier, C.** (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Presses universitaires de France.
- Tessier, G.** (1993). *Pratiques de recherches en sciences de l'éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Theureau, J.** (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Octares.
- Tupin, F.** (2004). *Démocratiser l'École au quotidien – De quelques choix à portée des enseignants*. Presses universitaires de France. (voir notamment au sein de cet ouvrage la partie intitulée « guide de lecture ».)
- Vacher, Y.** (2015). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck.
- Van der Maren, J.-M.** (2003, 2^e édition). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck.
- Vial, M.** et **Caparros-Mencacci, N.** (2007). *L'accompagnement professionnel*. De Boeck.
- Vinatier, I.** et **Altet, M.** (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.

2. Articles dans des revues scientifiques

- Alkin, M. C.** et **King, J. A.** (2017). Definitions of Evaluation Use and Misuse, Evaluation Influence, and Factors Affecting Use. *American Journal of Evaluation* 38(3). 434-50.
- Altet, M.** (1994). La professionnalité enseignante vue par les enseignants. *Revue Éducation et formations*, DEP, 37.
- (1999). Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. *Les cahiers du CREN*, CRDP Nantes.
- (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction des sciences de l'éducation. *Revue Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 2(52).
- , Guibert, P. et Perrenoud, P. (2010). Formation et professionnalisation. *Revue du CREN*, 10.
- Ardouin, T.** (2003). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? Petite histoire de l'ingénierie : Où en est l'ingénierie de la formation. *Éducation permanente*, 157(4).
- Bednarz, N.** (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.

- Blandin, B.** (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Éducation permanente*, 152(3), 199-201.
- Bourdoncle, R.** (1991). La professionnalisation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, INRP, 94.
- (1993). La professionnalisation des enseignants. *Revue française de Pédagogie*, INRP, 105.
- Connan, P.-Y.** et **Emprin, F.** (2011). Le portfolio numérique : quelles évolutions des usages et des représentations chez les formateurs d'enseignants ? *Sticef*, 18, 229-262. En ligne sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/10-connan-tice/sticef_2011_tice_connan_10.htm.
- Coulet, J.-C.** (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30.
- De Ketele J.-M.** (1993). L'évaluation conjugulée en paradigmes. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15-1, 25-37.
- Hatton, N.** et **Smith, D.** (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Jobert, G.** (1988). Identité enseignante et formation continue des enseignants. *Éducation permanente*, 96.
- Lenoir, Y.** (2014). L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique. *Recherche en éducation*, 19.
- Marcel, J.-F.** (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27/28, 41-64.
- Paquay, L.** (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16.
- Paulson, F. L.**, Paulson, P. R., et Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio?. *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Piot, T.** (2004). L'engagement professionnel des formateurs : mobilisation et réflexivité professionnelles en formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 11, 51-62.
- Roquet, P.** (2009). L'émergence de l'accompagnement : Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche & formation*, 62, 13-24.
- Samurçay, R.** et **Vergnaud, G.** (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Revue Carrefours de l'Éducation*, 10, 49-63.
- Scallon, G.** (1997). L'auto-évaluation : une tendance lourde en évaluation. *Vie pédagogique*, 103, 27-31.
- Vermersch, P.** (2001). Conscience directe et conscience réfléchie. *Expliciter*, 39, 10-31.

3. Supports pédagogiques

- Altet, M.** (2002). Développer le « Savoir analyser » à l'aide de « savoir-outils », Eduscol.
- (2018). *L'accompagnement en formation d'enseignants : démarche, posture et outils*. PPT. CRMEF Marrakech.
- (2022). Présentations PPT : 1. l'évaluation, cadre général et spécifique.
- (2022). Présentations PPT : 2. L'évaluation certificative des étudiants stagiaires.
- Éduc 2** (2018). Programme d'appui à l'éducation « Educ II ». Union européenne/ Royaume du Maroc.
- Endrizzi, L.** et **Rey, O.** (2008). Fiche de référence établie à partir du « Dossier d'actualité de l'IFE », n° 39, novembre 2008 : « L'évaluation au cœur des apprentissages ».
- GIP-FCIP** de Paris/CAFOC [consulté le 7 juin 2023]. Guide compétence clé, en ligne sur <https://guidecompetencescles.scola.ac-paris.fr>

4. Actes de colloque

- Altet, M.** (2000). *Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation*, Actes du Colloque de Sfax.
- Ardouin, T.** (2005, 23-24 juin). Dynamique des ingénieries de formation : entre démarches et domaines. « Se former à l'ingénierie de formation : diversité, temporalité et interdisciplinarité », Colloque franco-québécois, Tours.

5. Mémoires et thèses

- Faingold, N.** (1993). *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques* [Thèse de doctorat]. Université Paris 10 Nanterre.
- Rusterholtz, T.** (1991). Évaluation de la qualité des soins dans un service d'urgences : nouvelle approche théorique. Établissement d'un cahier des charges à l'hôpital de Nantes [Thèse de doctorat]. Université de Nantes.
- Tupin, F.** (1994). *Efficacité pédagogique et utilisation d'un medium privilégié (?), la télévision : Médiation culturelle - Médiation didactique* [Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation], Université Paris 5 Sorbonne.

6. Collection d'ouvrages

- « L'enquête et ses méthodes », collection 128, Armand Colin.

