

Former par le travail réel, quelle récolte des traces d'activité, quelles conditions ?

Guillaume Caron
guillaume-stani.caron@ac-lille.fr

Sommaire

Introduction.....	3
1. Cadre de travail.....	4
1.1. Cadre pratique	
1.2. Cadre théorique	
1.2.a. <i>Travail prescrit et travail réel</i>	
1.2.b. <i>Ingénierie de contexte et ingénierie de programme</i>	
1.2.c. <i>Cadre global de formation continue</i>	
1.2.d. <i>Entrée activité</i>	
1.3 Problématique	
1.4 Hypothèses	
1.5 Méthodologie	
2. Regard sur la formation continue.....	7
3. Lire ensemble le réel.....	9
3.1. Quatre étapes	
3.2. Choisir une modalité	
3.2.a. <i>Récolte de documents professeurs</i>	
3.2.b. <i>Récolte de travaux élèves</i>	
3.2.c. <i>Co-observations</i>	
3.2.d. <i>Captation vidéo</i>	
3.2.e. <i>Utilisation de vidéos génériques</i>	
3.2.f. <i>Questionnaires en ligne</i>	
3.2.g. <i>Instruction au sosie</i>	
3.2.h. <i>Entretien d'explicitation</i>	
4. Dans ma pratique.....	11
4.1 Trois exemples	
4.1.a. <i>Climat scolaire</i>	
4.1.b. <i>Evaluation</i>	
4.1.c. <i>Mathématiques</i>	
4.2 Différentes modalités	
4.3. Ce qui m'aide	
4.4. Ce qui me freine	
5. Confrontation aux regards d'autres formateurs.....	18
5.1. Des pratiques variées	
5.1.a. <i>Une adhésion massive</i>	
5.1.b. <i>Des modalités variées</i>	
5.1.c. <i>Des critères pour comparer les modalités</i>	
5.1.d. <i>L'attrait pour les vidéos génériques</i>	
5.1.e. <i>Certaines modalités qui divisent</i>	
5.2. Ce qui guide les choix de modalités	
5.2.a. <i>La mise en danger du formé comme préoccupation majeure</i>	
5.2.b. <i>La question du temps</i>	
5.2.c. <i>Fiabilité vis à vis du réel</i>	
5.2.d. <i>Le thème de la formation</i>	
5.3. Des thèmes plus favorables à l'approche par le réel ?	
5.3.a. <i>Quelques thématiques se dégagent</i>	
5.3.b. <i>Un sujet de controverse</i>	
5.4. Les conditions qui favorisent	
5.4.a. <i>Les conditions matérielles</i>	
5.4.b. <i>Le public</i>	
5.4.c. <i>La présence locale du formateur</i>	
5.4.d. <i>La compétence du formateur</i>	
5.4.e. <i>Le temps long</i>	
5.4.f. <i>Ce qui se joue en amont de la récolte des traces d'activité</i>	
5.4.g. <i>Le travail inter-métiers</i>	
5.5. La question de l'exploitation des traces	
6. Mise en perspective.....	26
6.1. Au regard des hypothèses	
6.2. Au regard des compétences du formateur	
Conclusion.....	29

Introduction

« Travailler implique de sortir du discours pour se confronter avec le monde. Le mot n'est pas la chose, et il va falloir que quelqu'un « se la farcisse la chose ». C'est bien structurellement que le travail réel est différent du travail théorique » (Davezies, 1993).

Dans le cadre de ma mission de formateur éducation prioritaire, une partie de mon travail consiste, en lien avec les pilotes, à accompagner les réseaux et leur permettre d'identifier et de faire émerger les besoins en formation. Dans ce cadre, j'ai donc l'occasion de participer à des conseils école-collège, à des conseils pédagogiques, des comités de pilotage ou des rencontres plus informelles avec les équipes. Lorsque nous y présentons notre rôle, les acteurs du réseau ont l'occasion de s'exprimer concernant la mise en place d'éventuelles formations. Les discours sont la plupart du temps ambivalents, entre satisfaction de pouvoir être formé et défiance envers des dispositifs de formation parfois mal vécus, en particulier lorsqu'il s'agit de modules à public désigné.

Les craintes exprimées sont très souvent les mêmes :

- « Nous ne voulons pas de formations déconnectées du terrain »
- « On va nous expliquer que ce qu'on fait n'est pas bien et on va nous dire comment faire »
- « On va nous présenter des choses intéressantes mais qu'on ne pourra pas appliquer dans notre contexte ».

Ces craintes exprimées a priori font largement écho à des difficultés que nous, formateurs, pouvons parfois rencontrer lorsque nous animons des stages. Comment éviter l'écueil de remettre totalement en question le travail des formés au risque de les déstabiliser ? Comment réussir à ancrer la formation dans les réalités locales, quotidiennes et ordinaires des enseignants à former ? Comment éviter que la formation et son contenu se heurtent à ce qu'on pourrait qualifier de refus de contexte (« Avec mes élèves dans ma classe, dans mon établissement, c'est impossible ») ?... ou à un argument souvent entendu en stage : « Ca, nous faisons déjà depuis longtemps », le « ça » restant vague et générique sans entrer dans les réalités quotidiennes.

Ces réalités auxquelles sont confrontés les formateurs ont été abordées lors des formations de formateurs que nous avons reçues dans le cadre du PNF¹ des formateurs éducation prioritaire à l'ESEN et à l'Ifé. En complément des apports sur l'apprentissage des élèves, nous avons longuement travaillé autour d'une approche de la formation par le travail réel. Ce prisme fait d'ailleurs l'objet de travaux récents sur la formation des enseignants par le centre Alain Savary ou la chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle ».

Ce mémoire est aussi né d'une frustration entre un idéal visé avec ce type d'approche et ce que j'arrive à en faire au quotidien avec des satisfactions mais aussi une forme d'incomplétude. C'est dans le but d'interroger cet écart et de tenter de progresser vers cet horizon que je me propose d'explorer les questions suivantes :

Quels peuvent être les fondements de cette approche, ses principes, ses intentions ? Quelles modalités pratiques peuvent être envisagées par le formateur pour « ramener le réel » en formation ? Ces modalités se valent-elles en termes d'efficacité, d'efficience ? Quels leviers et quelles difficultés pour le formateur ?

Je me propose pour cela d'exposer dans un premier temps le cadre pratique et théorique du travail. J'ai ensuite souhaité vérifier mon constat de départ en questionnant des enseignants et le regard qu'ils portent sur la formation continue. J'étudierai ensuite la manière dont cette approche peut se traduire sur le terrain et à quelles conditions elle peut être mise en place et devenir efficace.

1. Cadre de travail

1.1. Cadre pratique

Dans ce mémoire, je vais principalement m'intéresser à mes missions de formateur éducation prioritaire. Dans ce cadre et relativement à la lettre de mission [Annexe 1] qui m'est adressée par le recteur, je dois :

- « - participer au travail d'émergence et de formalisation des besoins de formation d'un réseau et assurer l'animation de formations. »
- « - participer à l'accompagnement et à la formation des collectifs d'enseignants, développés dans le cadre des temps de concertation
- écouter, synthétiser et apporter des éléments permettant de faire avancer la réflexion des équipes et l'émergence de projets
- participer à la dynamique créée par des dispositifs de co-intervention, co-observation en accompagnant les enseignants dans l'analyse des difficultés, en aidant à problématiser les situations professionnelles rencontrées. »

Il va donc être question de formation continue, essentiellement locale (à l'échelle d'un réseau, d'un établissement ou d'un bassin). La plupart de ces formations sont transversales mais certaines peuvent être disciplinaires (mathématiques).

1.2. Cadre théorique

Depuis quelques années, des travaux mettent en lumière une approche de la formation par le travail réel en lien avec les sciences du travail. Cette première partie tente d'en exposer les contours.

1.2.a. Travail prescrit et travail réel

« Le travail des enseignants fait l'objet de nombreuses prescriptions. Les unes portent sur les contenus à traiter, autrement dit le programme, d'autres sur les développements et les apprentissages à favoriser chez les élèves » (Paquay et al., 2014). Pour autant, une bonne connaissance du travail prescrit aux enseignants ne permet pas d'avoir une lecture fiable du travail effectif de ces derniers. Dans les faits, un décalage entre le travail prescrit et le travail réel s'installe au quotidien. « Ce qui est nouveau au cours de ces dernières décennies, c'est la théorisation de cet écart par les sciences du travail, l'ergonomie, la psychologie, la sociologie et l'anthropologie ». Cet écart est donc reconnu comme logique, voire comme « un signe de compétence et de responsabilité » (Paquay et al., 2014).

1.2.b. Ingénierie de contexte et ingénierie de programme (Le Bortef, 2003)

Dans la conception d'actions de formation, deux logiques peuvent donc servir de guide d'ingénierie :

- Une logique de programme : concevoir la formation à partir du prescrit pour le diffuser aux enseignants.
- Une logique de contexte : concevoir la formation à partir du travail réel pour faire évoluer les pratiques par l'analyse du travail.

Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand (2008) plaident pour une ingénierie de contexte : « Les interventions des tuteurs et des formateurs ne doivent pas prescrire mécaniquement l'activité des enseignants stagiaires mais venir enrichir le contexte de leur activité en relation avec leurs préoccupations actuelles ».

Ajoutons que dans le cadre des formations éducation prioritaire, le public est souvent désigné, inter-dégré et ancré dans un réseau. Partir du travail quotidien et des difficultés réelles des acteurs de ce réseau permet souvent de fédérer et d'obtenir l'adhésion du groupe.

Pour Philippe Perrenoud, « dès qu'un responsable d'une formation professionnelle accepte cette distance et comprend qu'elle est à la fois impossible à combler et souvent bénéfique, il se dit que la formation aurait intérêt à se référer au travail réel, à prendre en considération les activités les plus probables des travailleurs, les décisions qu'ils doivent réellement prendre, les problèmes qu'ils doivent réellement résoudre, les obstacles et les acteurs auxquels ils sont réellement confrontés non pas nécessairement pour renoncer au prescrit, mais pour préparer les futurs professionnels à s'en servir sans s'y enfermer. Il s'agit, autrement dit, de faire de l'écart un objet de formation, sans l'accroître inutilement par méconnaissance ou idéalisation de la manière dont le travail se fait » (Perrenoud, 2014)

Marc Durand (2009) identifie quatre raisons d'utiliser l'analyse du travail en formation:

- l'écart entre travail prescrit et travail réel
- « le travail constitue « une énigme » » (Schwartz, 1998), il est décliné en missions, en objectifs mais pas en moyens de les atteindre. » Lever cette opacité est nécessaire.
- la formation s'intègre dans une alternance avec le travail quotidien.
- analyser sa propre activité est porteur de développement professionnel et d'apprentissage.

1.2.c. Cadre global de formation continue

Il serait réducteur d'envisager les choses de manière binaire : d'un côté le prescrit qu'il faudrait occulter pour partir du travail quotidien d'un autre côté. Le pont entre les deux est nécessaire. C'est ce que développent Valérie Lussi Borer et Alain Muller (2014): « Il semble que, bien souvent, la distinction « travail prescrit vs travail réel » soit transformée en opposition. Or à notre sens, le travail réel n'est pas le négatif du travail prescrit. Le premier ne s'oppose pas au second, car il y a toujours du prescrit dans le réel. S'il y a « quelque chose » qui s'oppose au travail prescrit, ce sont (de manière très large) les conditions singulières de sa mise en œuvre. En fait on a affaire non pas à une dyade, mais à une triade : travail prescrit/conditions de mise en œuvre/travail réel. Dans cette triade, le travail réel joue le rôle de médiation entre les deux autres termes. »

Le centre Alain Savary (2016) propose cinq directions pour la formation continue (fig. 1 :

- Lire ensemble le réel, pour se placer dans une ingénierie de contexte. Il s'agit d'alimenter la formation par les difficultés ordinaires de classe : celles des élèves et celles des enseignants.
- Partager les références, pour faire des ponts entre analyse de l'activité, compromis et recherche. Les références permettent de mieux comprendre le réel, le segmenter.
- Faire connaître le prescrit, pour s'assurer que le cadre institutionnel soit compris et partagé. Le prescrit peut faciliter les choix, comme créer de vrais dilemmes professionnels.
- Oser les outils pour aider les enseignants à travailler et à bouger leurs compromis.
- Accompagner dans la durée pour gagner la confiance, tester, faire des retours.



Fig. 1 Cinq directions pour la formation continue (Centre Alain Savary)

Ces cinq directions nourrissent un équilibre et servent de guide dans la phase de conception de l'action de formation.

La direction qui va nous intéresser dans la suite est celle consistant à lire ensemble le réel. Si elle ne peut être vue totalement indépendamment des quatre autres, elle revêt une importance particulière si on se place dans une volonté de formation par le réel et donc dans une ingénierie de contexte. C'est aussi une étape délicate à mener pour de multiples raisons.

1.2.d. Entrée activité

Le réel existe-t-il ? La question mérite d'être posée car ce qui se passe ne s'observe que par le prisme soit des acteurs, soit d'observateurs. La dimension subjective intervient donc nécessairement. Cette subjectivité est totalement intégrée dans cette approche de la formation car, pour l'opérateur, elle fait partie intégrante de l'activité.

François Hubault définit l'activité professionnelle au cœur de ce conflit de logiques entre le travail prescrit et le travail réel. Celui qui travaille est donc au cœur de cette tension qui lui est propre et

réalise donc des compromis opératoires. L'activité réside donc dans ces compromis entre la « logique du prescripteur et celle de l'opérateur ». Les actions réalisées en sont la face visible. C'est à l'aune de ces actions que se dégage une mesure de l'efficacité par le prescripteur d'une part et par l'opérateur d'autre part. Ces mesures permettent d'ajuster l'activité (fig. 2). L'activité au travail ne se résume donc pas aux seules actions visibles mais s'étend assez largement aux questions permanentes générant ces compromis. Cette définition s'applique au travail enseignant. « Durand (1996) et Goigoux (2001) soulignent [...] que les enseignants sont soumis à de très nombreuses situations conflictuelles (incompatibilité entre plusieurs objectifs d'enseignement, incompatibilité entre objectifs et conditions d'enseignement, incompatibilité entre conditions et nécessités pour l'apprentissage, etc.) et à des dilemmes qui les conduisent à opérer des compromis ».

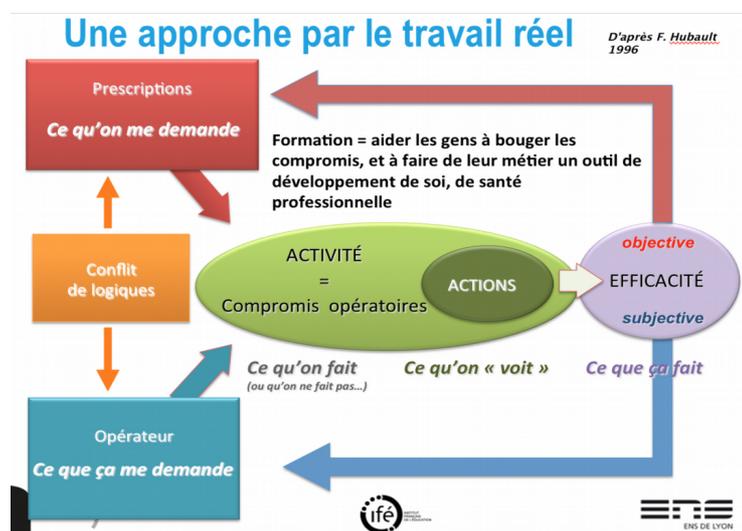


Fig. 2 Une approche par le travail réel (Centre Alain Savary)

Saussez et Yvon distinguent une entrée par la tâche d'une entrée par l'activité et plaident pour la seconde dans le cadre de l'analyse ergonomique. Elle « comporte deux volets : l'analyse de la tâche (ce qui doit être exécuté et comment cela doit être exécuté) et l'analyse de l'activité (la façon dont les personnes s'y prennent pour faire ce qu'elles ont à faire. Ainsi, l'activité déborde toujours la tâche qui l'organise. Il existe toujours un écart entre la tâche, la prescription et le déploiement de l'activité laborieuse » (Leblanc et al. , 2008).

Pour résumer, nous posons le cadre d'une « entrée activité » dans la formation que Luc Ria (2015) caractérise ainsi :

- « - qu'il est nécessaire de distinguer travail prescrit et travail réel ;
- qu'il est déterminant d'appréhender l'activité dans ses dimensions les plus fines et dans son contexte d'émergence ;
- que l'on apprend principalement en agissant et en conceptualisant ou en élaborant langagièrement son travail ;
- que l'entreprise de conception d'environnements de formation ne peut être que solidaire de l'entreprise d'analyse du travail réel ;
- que l'analyse des enjeux du travail enseignant requiert d'appréhender conjointement ses dimensions didactiques et pédagogiques (par l'analyse du travail). »

En résumé, il y a dans l'activité une face visible de l'iceberg (les actions) et la face invisible (le pourquoi de ces actions). C'est la conjugaison des deux qu'il convient de questionner en formation.

Dans l'analyse du travail, cette approche s'inscrit davantage dans le courant de la clinique de l'activité. Yves Clot explique que pour comprendre le travail, « il faut donc analyser à la fois l'activité et la subjectivité des acteurs ». Il y a donc dans cette notion de « réel », une part de subjectivité qui est en elle-même un objet de formation et qui guide les choix de l'opérateur. Les compromis s'ajustent avec la « variabilité interne (liée à son propre état) et externe (liée aux situations de travail) » (Durand, 2009). Ainsi, « les sujets mettent d'eux-mêmes dans l'activité » et « dans cet investissement personnel partiellement contrarié et empêché, se situe un potentiel de développement au travail et par le travail ».

A partir de cette approche ergonomique de l'activité, Patrick Picard, définit la formation « comme un temps, un espace, un groupe qui permet aux gens de bouger leurs compromis opératoires. »

1.3. Problématique

Une fois considérée cette approche de la formation qui préconise une place pour la lecture et l'analyse du travail réel, j'ai choisi d'interroger la mise en œuvre concrète sur le terrain. Comment cela se traduit dans les pratiques des formateurs concernés et formés à cette approche ? Mon questionnement s'intègre comme une mise en abîme : comment fait le formateur, à partir de cette « volonté », de cette « commande » de lire le réel, pour le mettre en œuvre, quels "compromis opératoires" fait-il au quotidien en fonction de son, de ses contextes. Qu'est-ce qui peut guider ses choix en termes de modalités ? Qu'est-ce qui favorise cette approche et peut la rendre efficace ? Qu'est-ce qui peut, au contraire, constituer des freins ?

Ce mémoire questionne davantage la récolte des « traces d'activité » que l'exploitation qui en est faite, même si les deux éléments sont nécessairement liés.

1.4. Hypothèses

A partir de ces quelques éléments de ma pratique de formateur, je propose plusieurs hypothèses concernant la manière de convoquer le réel en formation.

H1 : Derrière une volonté d'entrer par le travail réel se cachent des difficultés quotidiennes qui se traduisent par des compromis très divers sur le terrain.

H2 : Plusieurs critères interviennent lorsqu'un formateur choisit une modalité pour récolter le réel en formation. Celui de la « mise en danger » des formés me semble avoir une influence importante. La mise en confiance des stagiaires est donc une préoccupation forte des formateurs lorsqu'ils décident d'entrer par le réel en formation. La question de « l'acceptabilité » me semble centrale dans les choix opérés.

H3 : Le choix de la modalité dépend du thème de formation. Certains semblent plus favorables à une approche de la formation par le travail réel.

H4 : La présence du formateur localement sur un temps long dans une vraie logique d'accompagnement semble être une condition importante pour s'ouvrir les choix pour convoquer le réel.

H5 : La mise au travail inter-métier (enseignants, pilotes, coordonnateurs, formateurs...) est un facteur facilitateur important pour rendre cette approche de la formation efficace.

1.5. Méthodologie de travail

Afin d'explorer la problématique, je vais dans un premier temps tenter de poser un diagnostic partiel sur la formation continue pour vérifier mes constatations de terrain exposées dans l'introduction. J'ai pour cela récolté environ 200 réponses à un questionnaire dans le cadre d'une approche indirecte.

Je vais ensuite exposer quelques éléments de ma pratique de formateur autour de cette question des traces d'activités. Il s'agira ensuite de confronter les hypothèses ainsi que ma pratique avec des données recueillies auprès d'autres formateurs de la manière suivante :

→ Le questionnaire [Annexe 2] de 57 formateurs qui ont été sensibilisés à l'approche de la formation par le travail réel.

Les personnes interrogées sont toutes passées par des sessions de formation de formateurs à l'ESEN et à l'IFÉ dans le cadre du PNF des formateurs éducation prioritaire entre 2014 et 2016. L'objet de ce questionnaire est de voir comment ces formateurs se sont appropriés cette notion de formation par le travail réel. L'utilisent-ils dans leur quotidien de formateur ? Quelles modalités privilégient-ils ? Quels avantages et inconvénients, qui pourraient alors guider leurs propres compromis opératoires, identifient-ils pour ces différentes modalités ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Quels leviers utilisent-ils ?

→ Quatre entretiens individuels semi-directifs pour comprendre de manière plus qualitative ce qui se joue lorsqu'on veut utiliser le réel en formation. [Annexe 3]

Ces entretiens ont concerné quatre formateurs éducation prioritaire de l'académie de Lille : 2 du premier degré, EMF², et deux du second degré. Il s'agit ici de mieux comprendre de manière qualitative ce qui se joue pour les formateurs lorsqu'ils tentent de convoquer le réel en formation, de récolter et d'utiliser des traces d'activité.

2. Regard sur la formation continue

Afin de vérifier si le constat que j'ai pu formuler en introduction, lié à mon impression de terrain, était

pertinent, j'ai diffusé un questionnaire à des enseignants. J'ai pu obtenir plus de 200 réponses [Annexe numérique] de collègues qui n'étaient pas, par ailleurs, formateurs eux-mêmes.

Je leur ai proposé trois questions :

1) *Diriez-vous que les formations continues d'enseignants sont*

A : Très proches des réalités quotidiennes des enseignants

B : Assez proches des réalités quotidiennes des enseignants

C : Assez éloignées des réalités quotidiennes des enseignants

D : Très éloignées des réalités quotidiennes des enseignants

2) *Quel(s) reproche(s) feriez-vous principalement à la formation des enseignants ?*

3) *Que trouvez-vous de positif dans la formation continue actuelle des enseignants ?*

Plus de 70 % des enseignants ayant répondu considèrent que la formation est très éloignée (28%) ou assez éloignée (44%) de leurs réalités quotidiennes. Moins de 5 % trouvent qu'elle en est très proche. Le constat est donc plutôt négatif sur ce point.

Lorsque l'on demande de manière qualitative ce qu'ils reprochent à la formation, les enseignants évoquent très massivement un éloignement des réalités quotidiennes. C'est le reproche majeur mentionné. Cela se traduit par plusieurs types de réponses.

- Certaines concernent la non prise en compte des besoins dans la conception, le choix et le pilotage des formations. Ce « manque de lien avec les besoins » est mentionné par de nombreux collègues, créant ainsi à leurs yeux des formations qu'ils qualifient de « hors sol », avec des « commandes ineptes ». Certains reprochent ce « manque d'échanges en amont » qui pourraient permettre de mieux identifier les besoins des personnels et souhaitent que soient mieux pris en compte « les problèmes de métier ». Ils sont plusieurs à regretter que la formation ne s'adapte pas dans des parcours personnalisés en fonction des forces et faiblesses de chacun.

- De nombreux collègues évoquent le caractère « idéaliste » de la formation. Cet « éloignement des réalités », ce « manque de lecture du réel » tend à faire penser que ces stages n'ont « pas de lien avec la classe ». Ce qui y est proposé est qualifié « d'irréaliste », « d'infaisable dans nos classes » et fait dire aux formés que ceux qui pilotent ou qui animent les formations « n'ont aucune idée des réalités et des conditions de travail du terrain ».

- Il est aussi reproché régulièrement le côté « trop théorique » des formations avec un « manque de concret » et « d'utilité pratique ».

Si le caractère « descendant » est régulièrement évoqué, d'autres collègues semblent pourtant souhaiter des solutions clés en main « concrètes et utilisables en classes » et regrettent « les mises en activité », « en groupe » ou « ateliers ». Autres reproches antagonistes, le caractère « imposé » et « obligatoire » est vécu comme un problème pour certains alors que d'autres souhaitent justement une obligation de formation pour tous.

La vision pourrait être pessimiste mais les reproches se veulent parfois paradoxalement positifs. En effet, de nombreux enseignants évoquent comme principal reproche à la formation... « le manque de formation ». L'offre semble en effet assez disparate sur le territoire. Plusieurs collègues regrettent également que ces formations soient « trop courtes ». Ils constatent une succession d'actions ponctuelles avec « peu de cohérences entre elles ». Ils regrettent « l'absence de feed-back », « d'accompagnement dans le temps » et de « continuité ».

Quelques enseignants évoquent par ailleurs un « manque d'échanges et de réflexion sur les pratiques ».

Dans les points positifs de la formation actuelle, ce sont « les échanges entre collègues » qui reviennent le plus. Un quart des enseignants ayant répondu évoque spontanément cet aspect. Le verbe « échanger » est omniprésent dans les réponses à cette troisième question.

Pour d'autres c'est son existence même qui est positive.

Plusieurs collègues voient d'un œil positif les formations qui s'inscrivent dans leurs problèmes quotidiens, « quand elle est articulée avec le réel, à partir de situations vécues, des ressentis et dilemmes, quand on a l'occasion d'y réfléchir à plusieurs » ou « les formations initiatives locales qui permettent d'adapter les formations à la demande locale et d'impulser une nouvelle dynamique dans un établissement. »

Le constat que je posais en introduction semble plutôt partagé. Il est donc légitime de s'interroger sur une approche de la formation par le travail réel.

3. Lire ensemble le réel

3.1. Quatre étapes

Lire ensemble le réel n'est pas une tâche uniforme. Pour le formateur, nous proposons de la découper en quatre étapes (fig. 3).

Lors de la phase de conception de la formation, le formateur doit d'abord **choisir la modalité de récolte du réel**. Ce choix est influencé par plusieurs facteurs que nous étudierons dans la suite. Là aussi, le formateur effectue des compromis opératoires entre l'idéal formatif qu'il souhaite et le contexte réel de la mise en œuvre de sa formation.

Le formateur doit ensuite **récolter le réel** selon la ou les modalités qu'il a choisie(s). En fonction, les points de vigilance lors de cette étape pourront être plus ou moins importants.

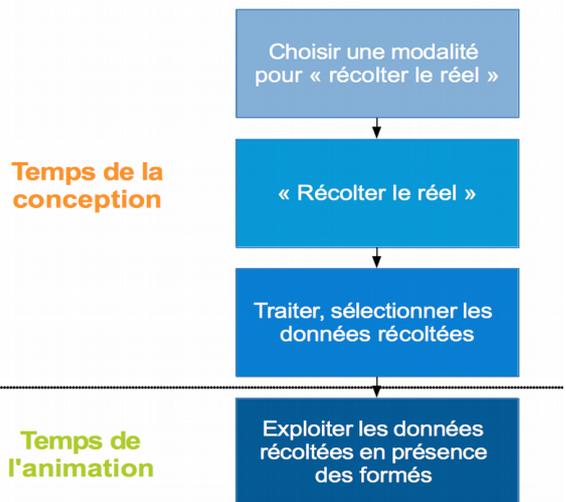


Fig 3. Quatre étapes

Une fois ces « données » récoltées, le formateur devra, en amont de la formation en présentiel, **traiter ce qu'il a récolté** afin que ce matériel soit exploitable efficacement en formation.

Enfin, il s'agira de **choisir les modalités de formation pour exploiter le réel**, réussir à l'utiliser pour interroger les compromis opératoires, les faire bouger en lien avec les quatre autres directions de la formation continue exposées ci-dessus.

Chacune de ces étapes peut être un passage à risque pour le formateur puisqu'il devra y faire des choix. Ce sont ces choix que nous allons interroger dans la suite : ce qui les guide, ce qu'ils induisent.

3.2. Choisir une modalité pour récolter le réel

Les possibilités pour récolter le réel sont multiples. Ont-elles la même efficacité ? Ont-elles le même coût pour le formateur ? Pour les formés ?

J'ai choisi de m'intéresser aux modalités suivantes :

3.2.a. Récolte de documents « professeurs »

Il s'agit de récupérer un corpus de documents créés par les enseignants. Il peut s'agir de fiches de préparations de séances, de séquences mais aussi d'énoncés de travaux donnés aux élèves, des sujets d'évaluations, des référentiels, des communications avec les familles...

3.2.b. Récolte de travaux d'élèves

Sur le même modèle, il est possible de récupérer des documents où on peut voir les travaux des élèves. Il peut s'agir d'écrits normés mais aussi d'écrits plus réflexifs.

3.2.c. Co-observations

Il s'agit d'observations mutuelles entre pairs. Un objet d'observation peut être défini.

3.2.d. Captation vidéo d'une séance

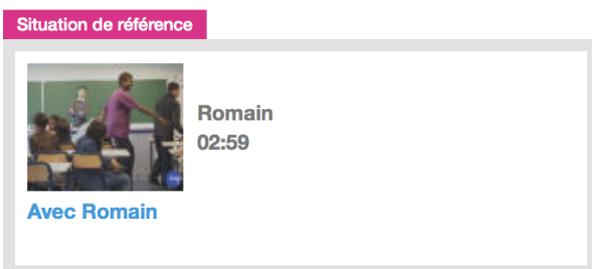
Pour récolter le réel, le formateur peut réaliser des captations vidéos de séances directement dans les classes des formés.

3.2.e. Utilisation de vidéos « génériques » (Type Néopass@ction, banque de situations didactiques Canopé)

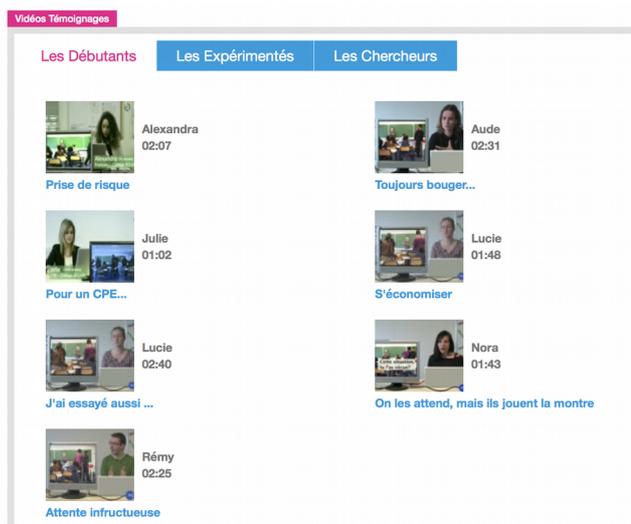
Le réel peut se donner à voir à travers des situations génériques. C'est l'objet de la plateforme néopass@ction par exemple, qui bien que centrée au départ sur les enseignants débutant, est également un bon objet de formation continue. Elle compile à travers des vidéos des situations

typiques sur neuf thématiques.

La plateforme s'organise autour d'une situation de référence et d'un retour sur cette situation par l'enseignant qui en est acteur. Nous sommes bien dans la logique « entrée activité » présentée précédemment puisqu'on observe ce qui se passe et on explique les choix et donc on donne à voir ce qui se joue intérieurement en termes de compromis :



La situation est également commentée par des pairs puis par des chercheurs. Des compléments sont également disponibles permettant, par exemple, d'observer une évolution professionnelle :



« Plus précisément, les débutants peuvent au travers des différentes ressources vidéo de Néopass@ction :

- se reconnaître dans l'activité de pairs ou « quasi-pairs »
- se déculpabiliser en identifiant les caractéristiques typiques d'une communauté débutante en train d'apprendre le métier
- comprendre la dynamique de transformation de l'activité débutante (et leur propre dynamique)
- se glisser par procuration dans les scénarios d'action d'autres débutants et en évaluer les effets sur les élèves
- apprendre d'autres modalités d'action qu'ils pourront tester concrètement dans leurs propres classes
- anticiper des scénarios non rencontrés jusque-là en capitalisant l'expérience acquise par d'autres pairs
- tirer profit des témoignages d'enseignants plus expérimentés pour prendre du recul par rapport à leurs préoccupations professionnelles. »³

3.2.e. Questionnaires en ligne

Utilisé en amont ou en intersession, le questionnaire en ligne permet de récolter des éléments sur du « déclaratif ».

3.2.f. Instruction au sosie

« L'exercice d'"instruction au sosie", mis au point à la Fiat dans les années 1970 par Oddone au cours des séminaires de formation ouvrière de l'université de Turin (Oddone & al., 1981), repose sur un travail de co-analyse au cours duquel un professionnel (l'instructeur) reçoit la consigne suivante : "Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?". »⁴

3 <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/finalites-de-neopass-ction>

4 Saujat, Fonctions et usages de l'instruction au sosie en formation initiale, http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf

3.2.g. Entretien d'explicitation

Elaboré par Pierre Vermersch, l'entretien d'explicitation est un entretien dont l'objet est de décrire au plus finement une activité réalisée avec une visée réflexive. Il a aussi pour but d'aller chercher les implicites de l'action.

4. Dans ma pratique

La plupart des stages que j'anime sont des stages « locaux » soit dans un réseau d'éducation prioritaire, soit dans un établissement, parfois à l'échelle d'un bassin. Dans ce cadre j'essaie d'appliquer les grands principes décrits précédemment, en particulier l'entrée par le travail réel. Lorsque j'envisage la conception d'une formation, j'ai en tête cette volonté de lire ensemble le réel. Je peux ainsi partir des préoccupations des enseignants, de leur contexte local et travailler autour des compromis opératoires de chacun.

Partant de cette volonté, je dois faire des choix pour tenter de le faire au mieux. A chaque formation, le contexte est différent et induit ces choix. Il arrive même dans de rares cas que je fasse le choix d'une ingénierie de programme en entrant par le prescrit ou des pratiques « modélisantes ».

Développons trois exemples de formation que j'ai pu mettre en œuvre avant d'interroger plus globalement cette approche de la formation dans mes pratiques de formateur.

4.1. Trois exemples de mise en oeuvre

4.1.a. Formation sur le climat scolaire

Dans un réseau REP+ pour lequel je ne suis pas le formateur référent, j'ai été sollicité pour animer un stage « climat scolaire, agir au sein de la classe ». L'accompagnement en amont de la formation a été réalisé par les deux formateurs éducation prioritaire référents du réseau. J'avais donc une commande claire basée sur un besoin local réel des équipes. Le public du stage était composé d'une vingtaine d'enseignants des deux degrés et le stage était prévu pour trois fois trois heures. Contrairement à des réseaux où j'ai l'habitude de travailler, je ne connaissais pas les collègues, ni les pilotes du réseau. Sur cette thématique, l'idéal pour moi aurait été de réaliser des captations vidéos dans les classes ou de mettre en place des co-observations. Compte-tenu du caractère plus ponctuel de mon intervention, j'ai choisi plutôt d'utiliser des vidéos génériques de la plateforme néop@ss pour partir du travail réel. En effet, elles mettent assez peu en danger les formés avec lesquels il n'existait pas une habitude de travail et une confiance mutuelle. En tant que formateur, je trouve que l'usage de ces vidéos est aussi économe en temps tout en ayant une bonne fiabilité vis à vis des situations réelles que peuvent vivre les collègues. En faisant ce choix, je me suis assuré également d'avoir des détails sur les gestes professionnels, en revanche je pouvais beaucoup moins interroger la nature des difficultés des élèves. Même si l'aspect didactique peut largement influencer sur le climat scolaire, j'ai pris le parti de ce compromis face à un public très varié. J'ai choisi également de renforcer l'entrée par le réel par une instruction au sosie sur la partie consacrée aux cinq premières minutes de classe. Enfin, j'ai compté sur la confiance instaurée lors de la première session pour essayer de récolter des récits de situations vécues par les stagiaires sur lesquelles nous pourrions travailler par la suite.

Cela se traduit par le conducteur de formation suivant :

Temps 1 – Bibliographie et quelques chiffres nationaux

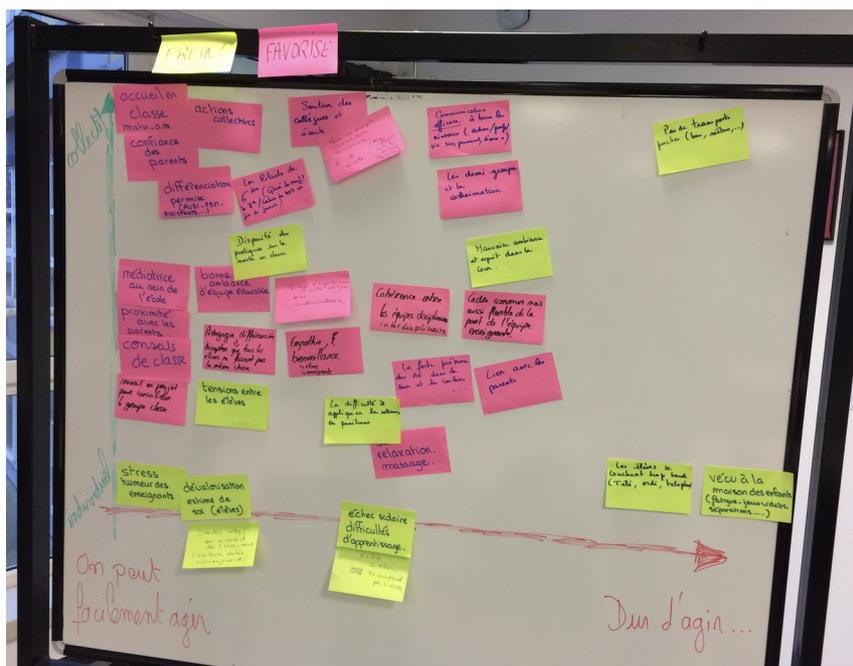
Ce temps a pour objectif de sourcer les informations et éléments qui ont permis de monter la formation. La bibliographie peut permettre aux collègues d'approfondir sur le sujet. Dans un deuxième temps, quelques chiffres sur les enquêtes nationales de climat scolaire sont donnés. Ils permettent de rassurer sur le ressenti des élèves et des enseignants sur le climat scolaire mais aussi de montrer qu'une part des élèves est en souffrance. Les relations entre pairs semblent être un des problèmes prédominants. Si on veut « agir au sein de la classe », ce sera un élément que l'on pourra prendre en compte.

Temps 2 – Ce sur quoi on peut agir

Par groupe : on note sur les post-it verts ce qui nous semble être des éléments qui ne favorisent pas un bon climat scolaire, sur les post-it roses, les éléments qui semblent le favoriser.

Chaque groupe va alors ensuite positionner ses post-it sur un tableau à deux axes : un axe « ce sur

quoi on peut agir facilement/ce sur quoi il est difficile d'agir » et un axe « ce sur quoi on peut agir de manière individuelle/ce sur quoi on doit agir collectivement ».



Il ne s'agit pas, à ce moment-là de porter un jugement sur les différents éléments, ni de s'exprimer sur les manques éventuels. Le tableau servira de « fil rouge » tout au long de la formation. On pourra y faire référence et le compléter par des nouveaux post-it au fur et à mesure.

Ce premier temps vise à poser la problématique d'une part et évacuer d'entrée les frustrations sur le sujet afin de glisser progressivement des éléments extérieurs sur lesquels on ne peut agir qu'à la marge vers les éléments didactiques et pédagogiques. Dans notre entrée par le travail réel, c'est aussi :

- un appui pour tenter de faire bouger les compromis opératoires ;
- un moyen de confronter le travail prescrit aux réalités quotidiennes du travail.

Temps 3 – L'entrée en classe

Temps 3.1 : Mes 5 premières minutes (instruction au sosie)

En binôme : « tu me remplaces demain, voilà comment je gère l'accueil des élèves et leur mise au travail en début de cours ou de demi-journée. »

La description se veut d'abord uniquement factuelle avant d'envisager le « pourquoi ».

Ce travail revêt plusieurs objectifs :

- Ramener l'ordinaire de la classe
- Echanger les pratiques
- Tenter de comprendre pourquoi les collègues font ces choix sur ce moment de la mise au travail des élèves

Temps 3.2 : 3 entrées en classe

Vidéos neopass@ction :

- Mise à l'épreuve
- L'écrit apprentissage
- Des règles économiques

Pour chaque vidéo :

- 1) Décrire ce qu'on observe
- 2) Prendre le risque d'interpréter la situation
- 3) Chercher des alternatives

Ce « mode de questionnement » permet d'éviter le jugement et se base sur l'analyse clinique de l'activité. « Il s'agit de développer une « culture de l'observation » : « un travail de mise en mots par les opérateurs de leur vécu, de leurs savoirs en actes, des modes opératoires concrets qu'ils mobilisent pour atteindre leurs objectifs » » (Faïta D. , 2007).

→ Visionnage des entretiens d'auto-confrontation afin de mieux comprendre le contexte et les choix des personnes filmées.

Intersession

Raconter une situation « à risque » sur le plan du climat scolaire qu'on a vécu lors de l'intersession
→ **Transmettre au formateur au moins 10 jours avant**

Temps 4 – L'autorité

Temps 4.1 : C'est quoi avoir de l'autorité ?

En groupe : Echanger sur la notion d'autorité. Prendre en note les points d'accord et de désaccord, les controverses.

Synthèse collective de ces points.

Temps 3.2 : Apport sur la notion d'autorité

Apports « théoriques » : Bruno Robbes [Annexe numérique]

Temps 5 – Le point de vue d'une CPE

Diffusion d'une vidéo de l'interview d'une CPE que j'ai réalisée [Annexe numérique]. L'objectif est de comprendre le rôle d'un CPE, d'un service de vie scolaire et d'interroger ce qui de leurs points de vue peut être vu comme des leviers favorables au climat scolaire et ce qui fait obstacle. Il s'agit aussi pour les enseignants de mieux comprendre les choix d'un CPE. L'interview comporte aussi des éléments sur la frustration vis à vis du métier afin de ne pas l'idéaliser mais de s'ancrer dans le réel.

Temps 6 – Analyse de situations

Analyse des situations récoltées lors de l'intersession

- 1) Décrire ce qu'on observe
- 2) Prendre le risque d'interpréter la situation
- 3) Chercher des alternatives

Temps 7 – Les facteurs du climat scolaire

Présentation des facteurs du climat scolaire (ressources Canopé)

- Facteurs à risque
- Facteurs protecteurs

Intersession

Temps 8 – Lecture croisée

Technique d'enseignement mutuel autour de quatre textes :

- Le silence n'a pas la parole
- Entretenir le calme dans une classe
- Dès les premiers jours
- Violences de l'école

Grille de lecture :

- Des idées intéressantes
- Des points de controverse

Temps 8 – Un dispositif de classe

Présentation : Une approche systémique de la classe pour agir sur le climat scolaire, exemple de mise en œuvre dans un réseau.

APPORT : compétences psycho-sociales, communication non violente

Temps 9 – Faire face aux incidents

Temps 9.1 : Analyse d'une situation

Par groupe : choisir une des vidéos du thème sur neopass@ction

- Comportements perturbateur
- Opposition au travail demandé
- Puniton contestée
- Chahut
- Conflit latent avec la classe
- Perturbations liées au contenu de savoir
- Chahut et intervention d'un autre professeur

Pour chaque vidéo :

- 1) Décrire ce qu'on observe
- 2) Prendre le risque d'interpréter la situation
- 3) Interroger les conflits de critères : qu'est-ce qu'on gagne ? Qu'est-ce qu'on perd ?
- 4) Chercher des alternatives

Présentation du travail de chaque groupe

Temps 9.2 : Quelques points de vue de chercheurs

Quelques vidéos de « chercheurs » sur ces situations (neopass@ction)

Temps 10 – Stratégie d'équipe

Par groupe : définir des grandes lignes d'action, des éléments négociables, non négociables...

4.1.b. Formation sur l'évaluation

Dans un collège éducation prioritaire, l'équipe a entamé une réflexion sur l'évaluation et la prise en charge de l'hétérogénéité. J'ai pu accompagner cette équipe sur une durée longue (un an et demi). Le début de l'accompagnement a surtout été centré sur la prise en charge de l'hétérogénéité. Ce premier temps fort a permis de mettre en place des co-observations au sein de l'établissement. Ces observations croisées ont été mises en place sur une durée d'un an. Elles ont eu comme objet de travail la personnalisation des apprentissages. Les visites entre pairs ont ainsi pu être orientées selon plusieurs angles de vue : l'observation des élèves et de leurs singularités au sein d'un groupe (sur le plan des difficultés, des stratégies de travail, des relations sociales), l'observation des gestes et stratégies pédagogiques et didactiques des enseignants.

Ce temps des co-observations a engendré une nouvelle réflexion sur l'évaluation. L'ensemble de l'équipe pédagogique s'est engagée dans un changement des pratiques évaluatives. Une nouvelle étape de l'accompagnement a ainsi pu débuter. Afin de partir du travail réel, j'ai mis en place en amont des sessions de formations en présentiel, un entretien collectif avec un panel d'enseignants du collège. L'objectif était d'une part de clarifier les attentes, de les traduire en besoin et d'expliquer les modalités de travail envisagées d'autre part. Mon entrée s'est faite par une récolte de documents qu'utilisent les professeurs pour l'évaluation : sujets d'évaluations, barème, référentiels... La connaissance des collègues et l'accompagnement mis en place depuis plusieurs mois m'a permis de les convaincre, durant cet entretien préalable, de me fournir un corpus de documents personnels pour tenter de percer la boîte noire que sont les pratiques évaluatives propres à chaque enseignant. J'ai ainsi pu m'appuyer sur une quarantaine de documents de natures différentes pour envisager les temps de formation plus formels.

Avant de les exploiter, j'ai d'abord procédé à une instruction au sosie sur la question de l'évaluation (« à partir de demain tu me remplaces, mes élèves ne doivent pas voir la différence, voici quelles sont mes habitudes concernant l'évaluation »).

Dans l'optique de faire de la différence entre travail prescrit et travail réel un objet de formation, nous avons ensuite confronté ce qui a pu être dit du travail réel au prescrit récent sur l'évaluation (loi de refondation, décret sur l'évaluation). Les stagiaires ont pu lister les « injonctions » sur le sujet. Voici le relevé de mots clés qu'ils en ont fait :

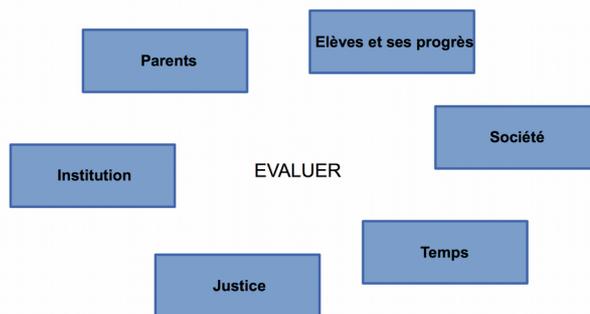
« Diversifier, valoriser les progrès, prendre en compte les efforts, évaluation bienveillante, mais exigeante, mesurer, accompagner, bilan périodique, bilan de fin de cycle, 5 domaines du socle,

attendus disciplinaires des programmes, connaissances, compétences, degré d'acquisition, informer, diagnostic, lisible pour l'élève, compréhensible pour les parents. »

Nous avons ensuite mis en lumière les tensions professionnelles qui pouvaient se jouer dans l'acte d'évaluer (schéma ci-contre).

Cette étape a été importante pour reconnaître la difficulté à prendre en charge de front toutes les prescriptions en tenant compte de ces tensions.

J'ai ensuite proposé au groupe de travailler autour d'un échantillon des documents récoltés selon les consignes suivantes :



→ *Dans un premier temps, chacun prend le temps de regarder l'ensemble des documents.*

→ *Puis chacun prend une évaluation afin de la « commenter » selon le protocole suivant :*

A tour de rôle :

- *On décrit les différents éléments observés sans interprétation —> Plusieurs exercices, une seule tâche, consigne détaillée/courte, barème présent, « critères »...*

- *On prend le risque d'interpréter (en évitant le jugement) sur les intentions de l'enseignant —> exemple : je pense que le barème est une aide pour l'élève au moment de la relecture, je pense que l'enseignant a voulu évaluer la restitution des connaissances, je pense qu'il s'agit d'une évaluation formative parce que ...*

- *On recherche des points communs avec sa pratique, puis des différences.*

A la fin de chaque document un débat peut s'engager.

Ensemble : on établit une synthèse à la lumière des évaluations et des échanges

→ *Qu'est-ce qui constitue une culture commune d'évaluation ?*

→ *Quelles sont les différences ?*

→ *Quelles problématiques soulèvent cet ensemble de documents pour les enseignants ? pour les élèves ? pour les parents ?*

→ *Quelles propositions, évolutions, alternatives nous semblent intéressantes ?*

Ce temps a été suivi d'un moment de régulation en équipe pour réfléchir aux compromis de chacun afin d'extraire une cohérence commune.

La formation, bâtie sur le travail ordinaire des enseignants de ce collège, a été enrichie par des apports de la recherche sur l'évaluation mais aussi des récits de pratiques collectives d'autres équipes qui ont été analysées.

L'évaluation de cette formation a montré une très forte adhésion des collègues aussi bien sur les contenus que sur les modalités choisies pour la mettre en œuvre.

4.1.c. Formation mathématiques en REP+

Dans un bassin comportant plusieurs REP+, une session de formation à destination des équipes de mathématiques a été programmée. Ce sont des équipes disciplinaires complètes qui ont été convoquées avec pour objectif d'impulser le travail collectif sur un sujet jugé prioritaire au niveau académique.

Nous avons orienté une partie du travail de ce stage autour de la modalité suivante :

→ Partager les constats sur la nature des difficultés des élèves et les mises en œuvres au fil du cycle

→ S'outiller par les ressources officielles et les apports de la recherche

→ Agir en élaborant un plan d'action collectif

A partir de ce schéma, nous avons décidé de laisser le thème mathématique de travail au choix de chaque équipe (une des 6 compétences mathématiques ou un des 5 thèmes du programme avec la possibilité de dégager un sous thème précis).

Pour la partie « s'outiller », nous avons prévu un dossier numérique avec de nombreuses ressources didactiques mais aussi des apports de la recherche. Nous avons aussi prévu de dérouler la démarche présentée sur la compétence « RAISONNER » [Annexe numérique]. Notre difficulté résidait davantage dans la première étape de la démarche : le partage des constats. Si nous avons des éléments de constats nationaux et académiques, notre intention était de partir de l'échelle

établissement ou réseau. Afin d'éviter des constats de surface, nous avons envisagé de partir de traces d'activités et donc d'entrer par le réel. C'est ainsi que nous avons envoyé le mail suivant aux stagiaires une semaine avant la formation :

« Dans le cadre d'un travail en équipe d'établissement que nous allons mener durant le stage, pouvez-vous amener quelques cahiers d'élèves ? Dans l'idéal quelques cahiers d'exercices et quelques cahiers de cours de cycle 4 (3 ou 4 de chaque), venant de classes d'enseignants différents, de niveaux de classe différents et de « types d'élèves différents ». »

Lors du présentiel, seule une équipe est venue avec des cahiers d'élèves.

Il s'agissait ici d'une session ponctuelle sans accompagnement inscrit localement. Nous n'avions prévenu les stagiaires qu'une semaine à l'avance et n'avions probablement pas suffisamment explicité les objectifs du travail à mener.

Il aurait été souhaitable de prévoir cette récolte dans le cadre d'une intersession en partageant ensemble l'intérêt d'avoir ces traces de réel pour avancer ensemble.

4.2. Différentes modalités

Dans les trois exemples précédents, j'ai utilisé 4 modalités différentes pour convoquer le réel : des vidéos génériques, l'instruction au sosie, récolte de documents professeurs, récolte de travaux d'élèves. Pour ramener le réel, il m'est arrivé d'utiliser différentes modalités.

Modalités que j'utilise fréquemment	Modalités que j'utilise parfois	Modalités que je n'ai jamais utilisées
Instruction au sosie Questionnaire en ligne Récolte de documents professeurs	Vidéos génériques Récolte de travaux d'élèves Co-observation	Captation vidéo Entretien d'explicitation

L'instruction au sosie est une modalité que j'utilise fréquemment. Je lui trouve de nombreux avantages. Elle met assez peu en danger les formés. Même s'ils parlent de leurs pratiques, ils gardent la main sur ce qu'ils veulent bien donner à voir de leur activité. Elle oblige également à donner des détails sur son travail avec une entrée presque clinique. Cela permet également d'impliquer tout le monde en début de formation en créant le groupe. On évite ainsi des postures idéologiques et les discours relevant davantage de doxa que d'ordinaire de travail. C'est aussi une modalité relativement économe en temps et assez pratique lorsque nous intervenons dans un réseau ou un établissement où nous n'avons pas l'habitude d'accompagner. En effet, l'instruction au sosie ne demande pas de récolte en amont. Par ailleurs, elle permet, dans une réalisation en deux phases (les faits puis le pourquoi), d'être réellement dans l'analyse de l'activité et non simplement de la tâche. En revanche, nous ne sommes pas à l'abri que certains éléments soient occultés par les stagiaires, soit involontairement, soit pour ne pas évoquer certains compromis opératoires avec lesquels ils sont moins à l'aise... et qui pourraient donc être particulièrement riches. C'est aussi une modalité centrée sur l'enseignant, assez peu sur les élèves et la nature de leurs difficultés. Si la formation a une entrée plus didactique, je n'utilise pas l'instruction au sosie.

Lorsque je vais dans un réseau ou un établissement où je n'ai pas l'habitude de travailler de manière régulière, le questionnaire en ligne me permet en amont de la formation de récolter un certain nombre d'informations. Cela peut me permettre de clarifier la commande et de la confronter avec les attentes réelles des stagiaires. Mais les réponses des questionnaires peuvent aussi être un objet de formation dans le sens où il permet d'obtenir des informations sur le travail réel des formés. C'est d'ailleurs souvent un moyen d'exprimer des difficultés et donc l'écart avec le travail prescrit.

Par exemple, en amont d'une formation sur la gestion de l'hétérogénéité, le questionnaire suivant a été envoyé à une équipe que je n'avais jamais rencontrée :

Questionnaire de préparation à la formation

Ce questionnaire a pour but de préparer la formation sur la gestion de l'hétérogénéité. Vos réponses sont anonymes et serviront uniquement dans le cadre de la formation.

- *Quels sont, pour vous, les différents types d'hétérogénéités auxquels vous êtes confrontés ?*
- *Quelles sont vos difficultés quotidiennes face à cette hétérogénéité ?*
- *Qu'avez vous déjà mis en œuvre dans vos classes pour tenter de la gérer ?*
- *Qu'aimeriez-vous mettre en place pour la gérer ?*

Si le questionnaire en ligne est très rapide à mettre en place et peut être envisagé sans mise en

confiance importante de l'équipe au préalable, il possède l'inconvénient de pouvoir rester dans le discours et non nécessairement dans les détails des gestes quotidiens. Son efficacité pour lire le réel est donc assez limité et il renseigne peu sur les difficultés des élèves. C'est une modalité pratique pour le formateur mais son incomplétude est à prendre en compte. C'est d'ailleurs souvent pour cela que j'essaie de la combiner avec au moins une autre modalité lorsque le stage est plus avancé et que la relation de confiance s'instaure.

Certaines modalités de récolte du réel dans mes pratiques sont fortement dépendantes des thématiques. La récolte de travaux d'élèves concerne davantage des stages où la didactique occupe une place plus centrale.

L'usage de la vidéo, particulièrement pertinente sur des nombreux thèmes de formation, est beaucoup plus complexe à exploiter lorsqu'on parle d'évaluation ou du travail de préparation de l'enseignant. Ce qui relève des gestes professionnels ou du travail de l'élève au sein de la classe est plus facilement « captable » en vidéo. En revanche, la part de l'activité hors classe des enseignants s'y prête beaucoup moins. L'entretien d'explicitation est alors probablement plus efficace mais je ne l'ai encore jamais pratiqué en formation. Je le remplace par l'instruction au sosie, plus simple à mettre en place au sein d'un groupe relativement nombreux. Là encore, il s'agit d'un compromis que j'opère en fonction de mon contexte.

Jusqu'à présent, je n'ai encore jamais utilisé la captation vidéo en classe. Il m'est arrivé dans certains réseaux de pouvoir filmer des entretiens d'élèves. Ce sont des réseaux où j'ai l'habitude de travailler, où les comités de pilotage sont réguliers et pour lesquels je suis systématiquement convié. En revanche, le passage au film dans la classe n'a pas encore été fait. Il est envisagé dans un réseau, celui où j'exerce également mes fonctions de professeur de mathématiques. Il est alors plus facile pour moi d'obtenir la confiance de certains de mes collègues. La question du matériel se pose également. Si l'équipement pour filmer un entretien individuel est assez limité, celui pour réaliser une bonne captation en classe est plus conséquent et nous ne l'avons pas facilement à disposition. Enfin, réaliser une vidéo demande un temps important pour le formateur. Il faut se déplacer dans le réseau, filmer les séances et monter ensuite les films bruts pour qu'ils soient exploitables. Il y a également un travail à mener sur les autorisations légales. Compte-tenu de ce « coût », c'est une modalité que je ne pourrais envisager que sur un accompagnement conséquent sur une période longue. Nous n'avons pas souvent ce confort au regard du nombre important de réseaux éducation prioritaire dans l'académie.

4.3. Ce qui m'aide

De manière générale, là où ma présence en tant que formateur est régulière, j'arrive beaucoup plus facilement à mettre en place une approche de la formation par le travail réel. La confiance des équipes s'installe progressivement. L'objectif est de construire une identité professionnelle de formateur qui accompagne le local plutôt que de s'inscrire dans une logique de prescription académique.

Par ailleurs, je constate que lorsque le travail est instauré avec les pilotes du réseau (chef d'établissement, IEN, IA-IPR), la mise en œuvre est facilitée. C'est une condition qui me semble nécessaire mais pas toujours suffisante. Un vrai levier fort est ma présence dans des temps parfois moins formels. Ces temps de rencontre avec les enseignants sont souvent particulièrement riches. Le caractère moins « normé » de ces moments fait qu'on se parle du travail ordinaire. C'est une richesse importante, à la fois comme matériau de formation mais aussi d'instauration d'une relation de confiance autour du travail réel. Enfin, lorsque j'arrive à avoir une collaboration étroite avec le coordonnateur du réseau, j'ai une facilité importante dans les choix que je peux faire. Il peut être un véritable relais pour un travail de récolte.

4.4. Ce qui me freine

A l'inverse, ce qui me met en difficulté pour concevoir mes formations selon cette approche, ce sont les commandes de formation qui m'arrivent sans que je n'aie pu être partie prenante de l'accompagnement qui a engendré cette demande. Une fois la demande connue, j'ai parfois la possibilité de me rendre dans l'établissement ou le réseau en amont mais ce n'est pas toujours possible pour des raisons de calendrier ou de distance. Ce sont en général les formations où nous pouvons nous retrouver en difficulté. Nous « perdons » parfois la première session de présentiel pour lancer un vrai travail de fond. Lorsque la demande n'a pas fait l'objet d'un vrai travail de consultation de prise en compte des difficultés ordinaires des enseignants, il est souvent complexe pour nous de faire adhérer à notre projet de formation.

Globalement, tout ce qui s'inscrit dans le temps court et dans le ponctuel se prête beaucoup moins à la formation par le travail réel. Je peux d'ailleurs faire la comparaison avec les stages à public volontaire du plan académique de formation que j'anime. Pour ces stages, je suis davantage dans une ingénierie de programme. C'est d'autant plus vrai que le public est varié et donc les contextes d'exercices particulièrement divers.

5. Confrontation des hypothèses aux données récoltées

J'ai pu interroger via questionnaire 57 formateurs formés à l'approche par le travail réel et mener 4 entretiens avec des formateurs de l'académie de Lille. J'ai pu en tirer des éléments pour explorer les hypothèses envisagées.

5.1. Des pratiques variées

5.1.a. Une adhésion massive

Lorsque l'on interroge les formateurs formés à l'approche par le travail réel, tous indiquent tenter de lire le réel en formation. Plus de la moitié déclare le faire à chaque stage (55%), un tiers à la plupart de leurs formations. Le reste des sondés utilisent cette approche en fonction du thème de la formation (12%).

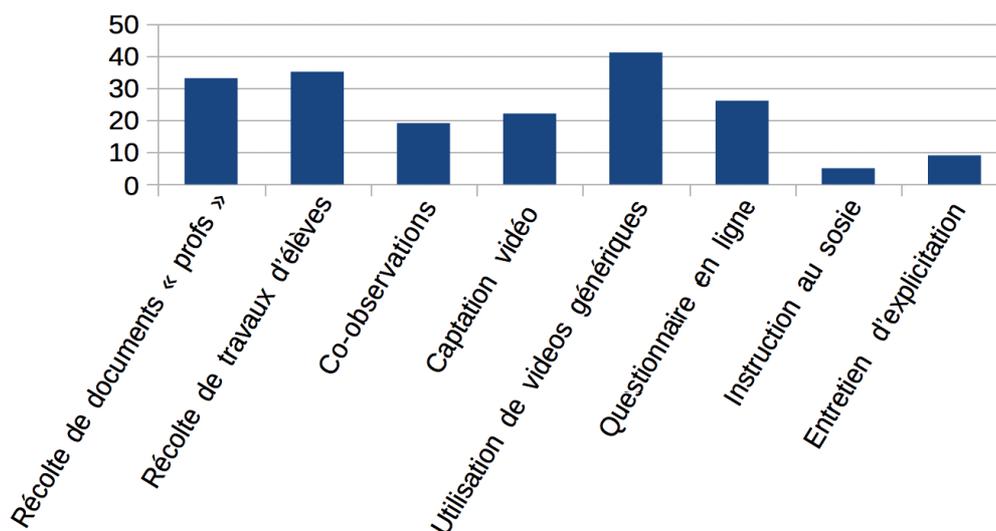
Quels avantages identifient les formateurs ?

Le principal avantage relève du fait que cette approche permet de mettre en place des formations « proches des réalités », en prise avec le « terrain » et les « difficultés ordinaires » des stagiaires. En bref, elles peuvent éviter des formations vécues comme « hors sol ». C'est aussi un bon moyen de se « parler du métier ». Plusieurs formateurs évoquent cet aspect. Lire le réel permet aussi « d'impliquer » les enseignants dans leur propre développement professionnel.

Les entretiens ont tous montré que les formateurs s'étaient fortement imprégnés de l'approche. « Je m'arrange tout le temps pour faire appel au réel », confie une formatrice. « Je suis convaincu par cette approche de la formation, je pense que même chez des collègues très méfiants vis à vis de la formation, on arrive à avoir l'adhésion si on arrive à leur faire mettre un doigt dedans une première fois », explique un autre.

5.1.b. Des modalités variées

Derrière cette adhésion unanime se cachent des modalités de travail diversifiées pour ramener le réel. L'utilisation de vidéos génériques est mentionnée par 84 % des formateurs sondés (tous formés à la plate-forme néopass@ction). La récolte de documents (travaux d'élèves ou documents professeurs) semble également être une pratique courante. Une petite moitié des formateurs sondés réalise des captations vidéos alors qu'un peu plus d'un tiers utilisent la co-observation. Alors que des pratiques comme l'instruction au sosie ou l'entretien d'explicitation restent plus marginales, le questionnaire en ligne est une modalité utilisée par plus de la moitié des formateurs concernés.



5.1.c. Des critères pour comparer les modalités

Une fois le constat posé, il est intéressant de s'interroger sur ce qui peut amener les formateurs à choisir une modalité plus qu'une autre. Pour cela je propose de définir cinq critères de comparaison des différentes possibilités de récolte du réel dans le but de former : Fiabilité vis à vis du réel, détails

sur les gestes professionnels des enseignants, détails sur la nature des difficultés des élèves, mise en danger des formés et temps nécessaire pour la récolte.

Nous pouvons également nous appuyer sur l'ergonomie pour évaluer la conception et le choix d'un outil. Cette approche catégorise l'évaluation en trois critères :

- L'utilisabilité
- L'utilité
- L'acceptabilité

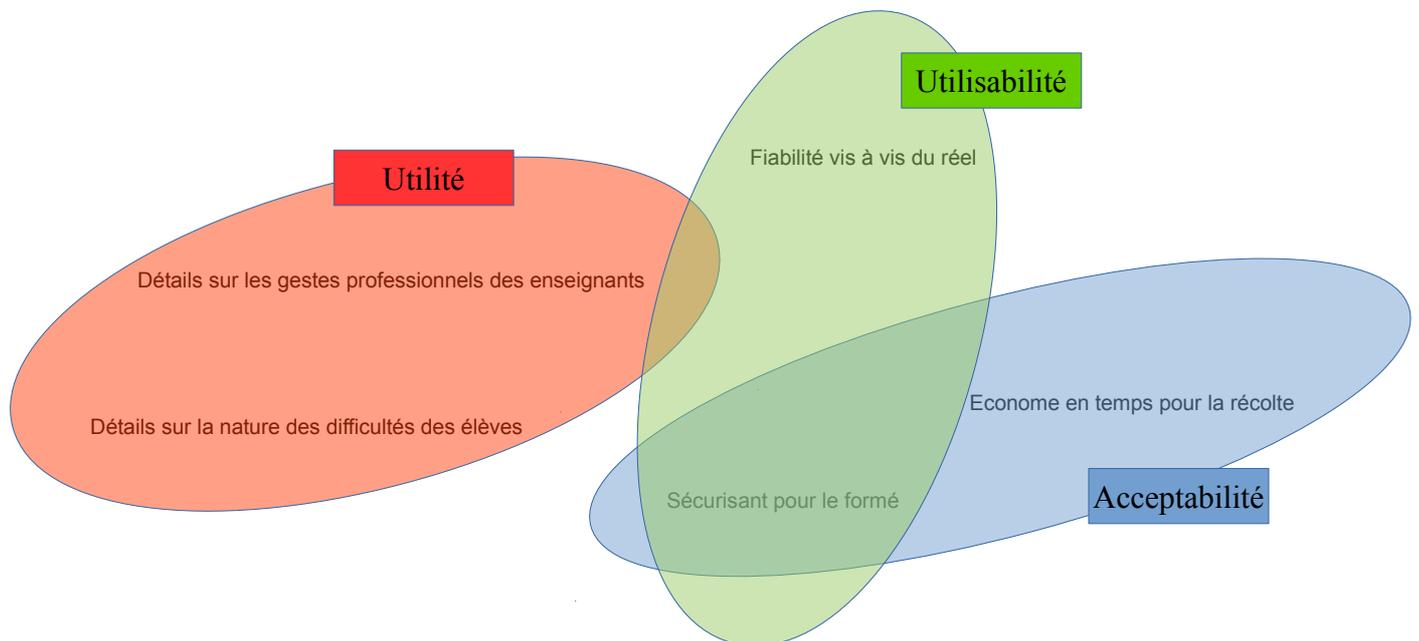
Chacun de ces critères peut être vu du point de vue du stagiaire comme du point de vue du formateur. Le centre Alain Savary les décline des points de vue du stagiaire et du formateur :

Critères ergonomiques de conception de formation :

Critères de conception	Utilité	Utilisabilité	Acceptabilité
Formateurs	Répondre à l'objectif, à la demande, à la commande	Permettre l'intervention, le guidage de l'activité des formés	Être compatible avec les critères auxquels il entend se soumettre
Stagiaires	Répondre à leurs besoins et à leurs attentes	Permettre l'activité attendue en situation	Être compatible avec les critères auxquels ils entendent se soumettre

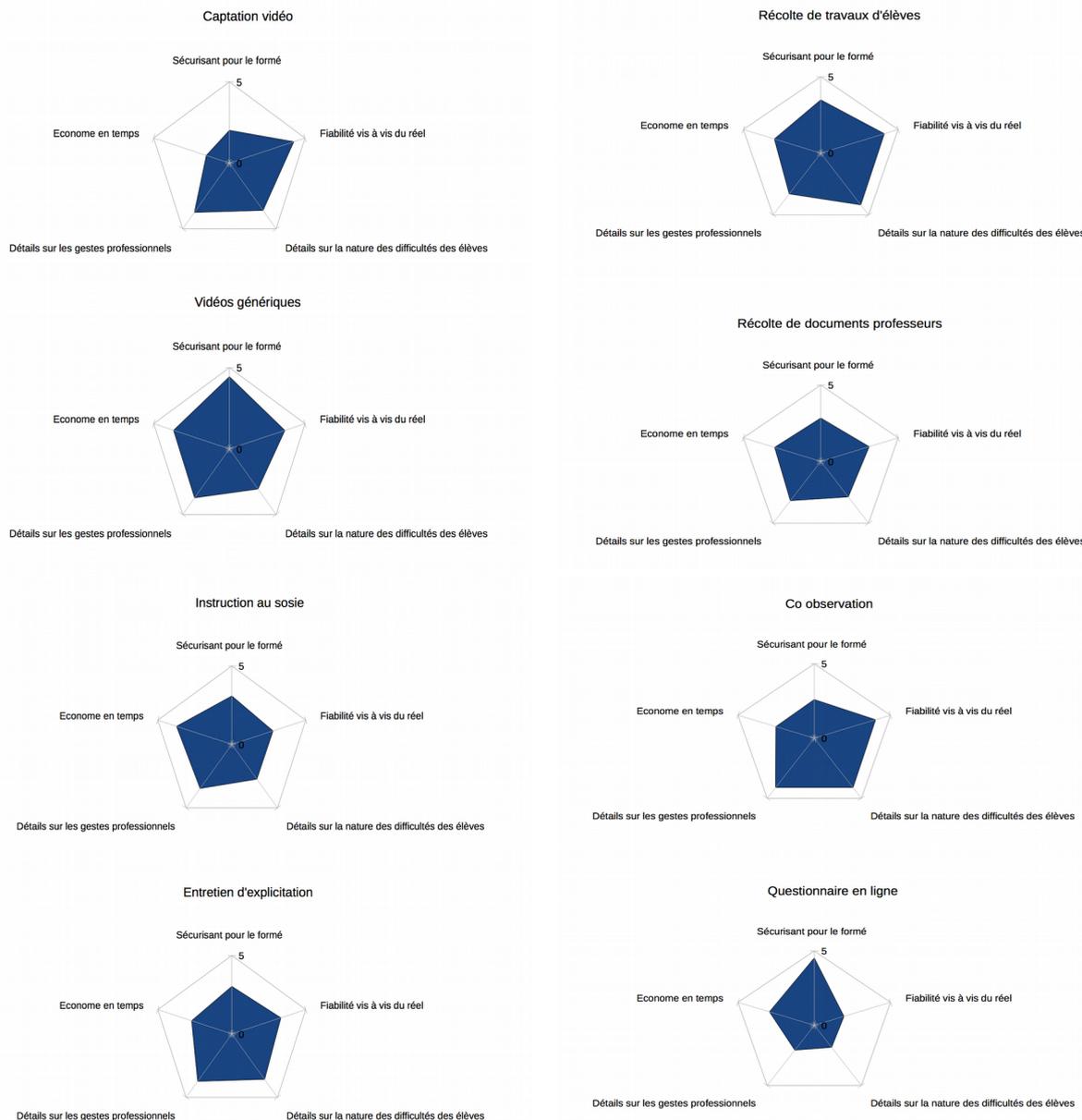
Pour la suite, je ne vais pas distinguer les deux points de vue mais considérer chaque critère de manière globale.

Nous pouvons alors catégoriser ainsi nos éléments de comparaison :



Comparer ces modalités n'a pas pour objectif de déterminer s'il en existe de meilleures que d'autres mais d'éclairer ce qu'on peut gagner et perdre avec chacune d'entre elles. Il s'agit aussi d'interroger à la fois l'efficacité et l'efficience de celles-ci et donc de comprendre ce qui peut guider les choix des formateurs.

Les formateurs ont positionné les différentes modalités pour chaque critère sur une échelle de 1 à 5. Nous obtenons ainsi un profil des différentes modalités pour convoquer le réel dans les diagrammes en étoile suivants :



5.1.d. L'attrait pour les vidéos génériques

Si l'on n'entre pas dans les détails des critères et qu'on s'intéresse à la moyenne des cinq, c'est l'utilisation de vidéos génériques qui récolte la meilleure appréciation de la part des formateurs. Cela coïncide avec l'utilisation massive de cette modalité. En revanche, le questionnaire en ligne est en moyenne assez mal « noté » alors qu'il est utilisé par plus de la moitié des formateurs.

Nous constatons par ailleurs que les trois modalités les plus utilisées par les formateurs sont celles qui ne possèdent aucun point faible.

5.1.e. Certaines modalités qui divisent

Si l'on s'interroge sur la diversité des pratiques, il est intéressant de nous focaliser sur les modalités qui ont récolté des notations dispersées. La récolte de documents professeurs et l'instruction au sosie sont celles qui obtiennent le plus de dispersion. Si pour l'instruction au sosie, elle est peu significative compte-tenu du faible nombre de formateurs utilisant cette modalité, pour la récolte de documents enseignants, on peut supposer que ce jugement contradictoire témoigne de pratiques et d'habitudes diversifiées.

Pour les autres modalités de récolte du réel, cette dispersion est plus ponctuelle. L'utilisation de vidéos génériques provoque un désaccord sur le temps de récolte (qui peut s'expliquer par une compréhension différente de l'assertion « temps de récolte » vu d'un côté comme le temps de

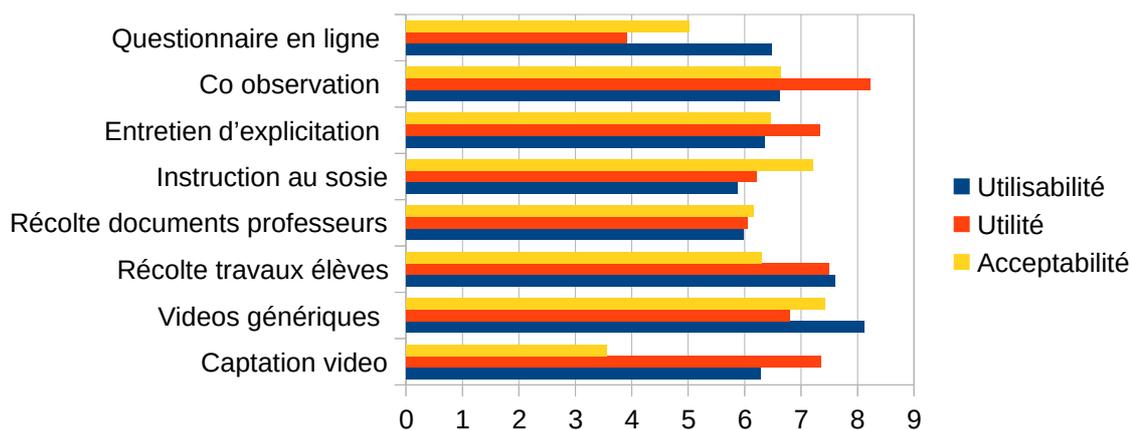
récupération et d'un autre le temps de visionnage et de préparation en amont) et sur les détails sur la nature des difficultés des élèves. Là encore, cela dépend fortement de l'angle d'utilisation de ces vidéos.

Plus surprenant, l'utilisation de questionnaires en ligne est parfois jugée très économe en temps, parfois non. La phase de traitement des données pour les rendre utilisables en formation est une justification donnée par quelques formateurs.

5.2. Ce qui guide les choix des modalités

5.2.a. La mise en danger du formé comme préoccupation majeure

Si l'on s'intéresse quantitativement au critère d'acceptabilité en fonction de la modalité, il est difficile de tirer des conclusions.



En revanche la partie qualitative de l'enquête nous indique que c'est une question centrale, en particulier l'acceptabilité pour les stagiaires (cette question de l'acceptabilité peut aussi être vue sous l'angle du formateur).

Lorsque l'on questionne les formateurs sur les difficultés à ramener le réel en formation, ils sont 46 % à évoquer cette question de la sécurité, de la mise en danger possible des stagiaires. Ils sont en effet soucieux de « garantir la sécurité des personnes filmées », évoquent « la peur du jugement, de la critique » ainsi que la difficulté qu'ils ont à proposer aux stagiaires leurs propres supports « sans qu'ils se sentent mis en difficulté ». Fort logiquement, lorsque les formateurs s'expriment sur les conditions qui favorisent la lecture du réel en formation, ils évoquent la confiance comme un levier majeur et parlent de « bienveillance », de « sécurisation », de « déontologie », d'« écoute », de « respect », de « cadre éthique » et de « climat de confiance ». Le mot « confiance » est prononcé spontanément par 30 % d'entre eux.

L'indication par les formateurs des inconvénients de l'approche par le travail réel nous informe également sur les difficultés quotidiennes qu'ils rencontrent et les compromis que cela peut générer.

La notion de « mise en danger » des formés revient comme un inconvénient important. C'est globalement le risque que la notion d'affect entre en jeu qui peut poser problème. Le côté « déstabilisant » de certaines modalités, en particulier la vidéo peut être un risque important. Le terme « violent » est d'ailleurs utilisé par deux formateurs si les précautions nécessaires ne sont pas prises. C'est aussi probablement pour cela que les vidéos génériques sont massivement utilisées.

Les entretiens ont également montré que cette question de l'acceptabilité est une préoccupation forte qui guide les choix des formateurs. Dans chaque entretien, c'est d'ailleurs le sujet central des échanges.

5.2.b. La question du temps

La question de la préparation en amont et du temps qu'elle génère est également vu comme un inconvénient par près de 20 % des formateurs interrogés. Il faut en effet « trouver les bons outils », prendre en compte « les difficultés de la récolte » qui « prend du temps ».

Lors d'un entretien, cette question a été évoquée dès le début par une formatrice : « Entrer par le réel, je ne le fais pas assez, pas assez bien et c'est ma plus grande frustration. J'ai sept réseaux et le suivi au plus près du réel m'est matériellement impossible ». Dans ce contexte, il est donc logique que ce critère guide les choix opératoires des formateurs. Si elle n'est pas toujours évoquée en tant que telle, elle est souvent présente implicitement dans l'explication des choix.

5.2.c. Fiabilité vis à vis du réel

Alors que la fiabilité vis à vis du réel pourrait être considérée comme le critère principal de choix, nous constatons qu'autour de ce critère s'opèrent des compromis. La crainte que j'exprimais vis à vis du questionnaire en ligne est partagée par les autres formateurs : la fiabilité vis à vis du réel est jugée très faible, pourtant plus de la moitié l'utilise. C'est la modalité que les formateurs estiment être celle qui met le moins en danger les stagiaires.

Les vidéos génériques jugées comme fiables vis à vis du réel par les formateurs laissent à penser qu'elles sont particulièrement bien choisies pour faire écho aux pratiques quotidiennes des formés. On peut toutefois se poser la question de savoir si on convoque effectivement le réel des formés par des situations génériques. Le contexte est-il le même ? Lors d'un entretien, une formatrice a expliqué s'être heurtée à cette difficulté en proposant des situations génériques. « Sur une formation sur enseigner plus explicitement, j'ai voulu exploiter des situations de classe que je jugeais comme représentatives. Ça n'a pas du tout fonctionné et je me suis retrouvée face à des stagiaires qui ne s'identifiaient pas du tout dans les situations que j'avais sélectionnées. Leur argument était simple : « Tant qu'on n'est pas à Tourcoing, on ne peut pas comprendre ce qu'on vit à Tourcoing ». On observe ici que si les situations génériques permettent une mise à distance sécurisante pour les formés, elles peuvent aussi de ce fait ne pas s'inscrire dans les réalités quotidiennes des stagiaires. Une autre formatrice qui a accompagné plusieurs équipes pour la mise en place du dispositif « plus de maîtres que de classes » souligne que « les contextes sont très différents d'une équipe à l'autre même au sein de territoires géographiquement proches ».

Un autre risque existe pour le formateur en utilisant des situations génériques. En effet, celles-ci peuvent être très proches de la réalité des formés mais ils peuvent toutefois la rejeter. Une formatrice a vécu une situation de ce type : « Sur la co-éducation, nous avons choisi une vidéo générique qui reflétait, à mon sens, la réalité vécue par l'équipe. On savait qu'elle pouvait générer des tensions et ce fut le cas, il y a eu un mouvement de recul vis à vis d'une situation difficile à accepter. Les stagiaires ont alors rejeté la situation en la jugeant éloignée de leur contexte ».

5.2.d. Le thème de la formation

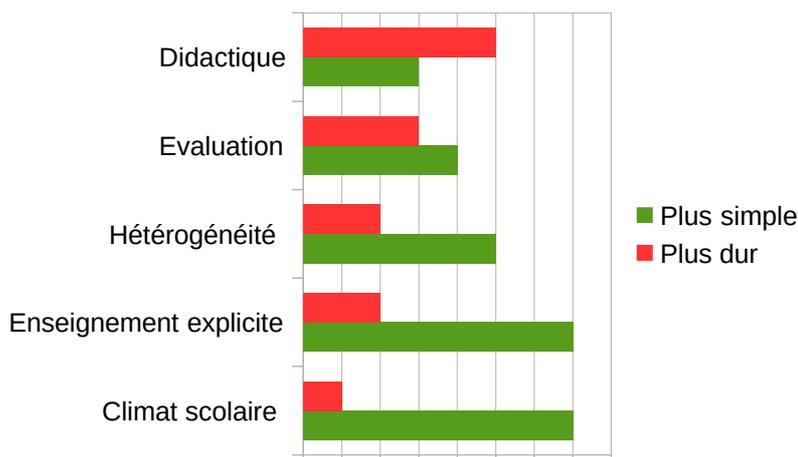
Les entretiens n'ont pas permis de percevoir un lien entre modalité choisie pour récolter les traces d'activité et thèmes de formation. Si ce lien existe, il n'est en tout cas pas toujours conscientisé chez les formateurs qui semblent davantage choisir leurs modalités en fonction de leurs habitudes de travail et des contraintes temporelles et surtout d'acceptabilité.

Toutefois, on constate que si la formation a pour objectif de se centrer sur la nature des difficultés des élèves, certaines modalités semblent à privilégier : La récolte de travaux d'élèves et la co-observation. A contrario, les questionnaires en ligne sont jugés inefficaces.

5.3. Des thèmes plus favorables à l'approche par le réel ?

5.3.a. Quelques thématiques se dégagent

Lorsque l'on interroge les formateurs formés à une approche de la formation par le travail réel sur les éventuels thèmes de formation qui y seraient plus favorables ou au contraire plus difficiles, il est peu évident de dégager une tendance. Les différentes thématiques sont parfois citées comme favorables, parfois comme défavorables. Le climat scolaire et l'enseignement explicite semblent être des objets de formations jugés plus simple à gérer dans une telle approche.



A contrario, ce qui touche à la didactique apparaît comme plus complexe si on s'intéresse quantitativement aux réponses données.

5.3.b. Un sujet de controverse

En revanche, les réponses qualitatives montrent des controverses sur ce sujet. Certains jugent de manière tranchée que cette approche est « plus simple sur des formations disciplinaires », qu'elle permet « de mieux analyser les erreurs » et la voient comme étant « plus dure sur les gestes et postures professionnelles ». D'autres ont un avis radicalement opposé l'estimant « plus difficile à mettre en œuvre sur des thèmes précis et disciplinaires » et « plus simple sur les gestes professionnels ». Il y a donc des différences importantes de pratiques chez les formateurs quand il s'agit de convoquer le réel et les objets de formation pour lesquels ils le font. Cependant une bonne partie des formateurs questionnés jugent que cette approche de la formation n'est pas dépendante du thème.

Les entretiens ont confirmé ces divergences d'opinions avec des avis tranchés.

Un premier considérant que l'approche par le réel peut concerner tous les thèmes. « A mon sens, c'est une base importante, j'en suis convaincue. Pour faire bouger les lignes, on ne peut pas faire autrement que prendre les gens là où ils en sont et les amener là où ils peuvent et comme ce sont des enseignants là ils doivent ». On notera au passage l'écart prescrit/réel relaté implicitement dans la phrase de la formatrice.

Lors d'un autre entretien, une formatrice a indiqué que cette approche était « plus adaptée aux questions de didactiques ». Pour elle, « cela engage moins, il n'y a pas d'état d'âme, nous avons des travaux de la recherche et les relations interpersonnelles interfèrent peu ». Par voie de conséquence, elle indique que les formations faisant davantage appel au relationnel sont nettement plus périlleuses lorsqu'on convoque le réel. Elle s'est d'ailleurs montrée très surprise vis à vis des résultats du questionnaire qui lui ont été présentés lors de l'entretien. En effet, le thème du climat scolaire, jugé comme plus simple à aborder par le réel, lui paraît complexe car « il engage fortement les représentations de chacun. »

Pour un troisième formateur, cette approche est quasi indispensable sur certaines thématiques de formation pour comprendre l'importance des détails. « C'est une condition nécessaire à l'efficacité de la formation dans certains cas comme « enseigner plus explicitement » ». Il indique être plus en difficulté sur d'autres thèmes. « Sur certains objets de formation, amener le réel donne l'impression à certains formés de devoir montrer ce qu'ils sont plus que ce qu'ils font. Ça me semble être le cas sur l'évaluation que je juge comme étant un indicateur fort des valeurs professionnelles de chacun. Quand on parle des pratiques d'évaluation, les stagiaires ont tendance à rester en surface et refusent d'ouvrir le coffre fort ».

5.4. Les conditions qui favorisent

Quelles sont les conditions qui favorisent l'entrée par le travail réel selon les formateurs ?

Une compilation dans un nuage de mots de l'ensemble des réponses des formateurs à cette question donne déjà une première impression concernant cette question :



Nous observons en réalité deux niveaux de réponses au questionnaire :

Niveau 1 : Ce qui relève des conditions contextuelles qui favorisent une approche par le travail réel : quel écosystème ? Quels préalables ?

Niveau 2 : Les conséquences de ces contextes et préalables.

C'est dans ce deuxième niveau que nous pouvons classer les réponses relatives à « la confiance », à « la sécurisation » ou au « cadre bienveillant ». Plus de 40 % des réponses l'évoquent.

De même, « l'adhésion » est mentionnée à plusieurs reprises sous différentes formes. Il est parfois question « d'implication du public », « d'acceptation » mais aussi « de publics réfractaires ». Le terme « enrôlement » qu'on peut classer dans ce deuxième niveau fait parfaitement la transition avec le niveau 1 puisqu'il est davantage sur l'action à mener pour atteindre ce niveau 2. La question qui nous intéresse davantage ce sont donc les conditions qui permettent d'instaurer cette « confiance » et cette « adhésion ».

Plusieurs conditions sont évoquées avec plus ou moins d'importance.

5.4.a. Les conditions matérielles

Elles sont assez peu évoquées dans les réponses aux questionnaires. Le « matériel » qu'il soit relatif aux locaux (salle, connexion...) ou à l'équipement nécessaire pour récolter (caméra, micro) ne semble pas être une question forte chez les formateurs. Ils sont peu à le mentionner. Les différences d'équipement entre académies, réseaux ou circonscriptions peuvent être importantes.

5.4.b. Le public

La question du public est un peu plus présente. Sa constitution semble avoir une influence, en particulier sur l'aspect « adhésion » évoqué précédemment. Elle serait plus simple avec un « petit groupe », « plus facile avec des débutants » et lorsque les stagiaires ont choisi de venir à la formation et/ou ont été partie prenante de la demande de formation.

5.4.c. La présence locale du formateur

Localement, ce qui semble favoriser l'approche par le travail réel, ce sont des « habitudes de travail » avec une « relation formateur/formé » qui s'installe progressivement permettant une « connaissance mutuelle ». De manière générale, la présence du formateur comme un acteur ancré dans le réseau, dans l'établissement semble être un facteur favorable. « La notion d'accompagnement est très importante, les gens nous font davantage confiance s'ils nous voient comme des accompagnateurs plutôt que comme ceux qui viennent leur expliquer ce qu'il faut faire », indique une formatrice lors d'un entretien.

Exemple : Sur le thème du co-enseignement, deux formateurs ont pu mettre en place une formation sur un temps long avec plusieurs présentiels. A l'issue du premier temps de stage, les stagiaires ont immédiatement répondu à la demande de captation vidéo des formateurs. « Trois quart des stagiaires se sont filmés ». Dans les entretiens que j'ai pu mener, c'est le seul exemple où la captation vidéo a pu être mis en place. Il est donc pertinent de s'intéresser aux conditions qui ont permis l'utilisation de la modalité que les formateurs jugent comme mettant le plus en danger les formas.

Dans ce réseau un des formateurs est référent depuis 2 ans et demi et est donc clairement identifié comme un acteur du réseau. Elle a pu y mener plusieurs formations et a accompagné régulièrement les équipes.

5.4.d. La légitimité du formateur

Sous différentes formes, les conditions de la compétence et la légitimité du formateur reviennent souvent dans les réponses des formateurs.

La « bienveillance » et la capacité « d'écoute » permettent de favoriser ce cadre de confiance. Plus que dans d'autres approches de formation, les formateurs évoquent ici l'importance d'une « déontologie » et d'une « éthique » professionnelle. Elle semble d'autant plus importante que la modalité choisie va mettre en danger les formés. Il s'agit ici de sortir du jugement et garantir les gardes fous nécessaires.

Il est d'ailleurs question de cela dans le référentiel du formateur « *L'action de formation, selon la définition contenue dans la circulaire DGEFP n° 2011-26 du 15 novembre 2011 (fiche n° 1), consiste à « conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire » du professionnel « à*

partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins ». La conduite de ce processus requiert de la part du formateur un engagement éthique qui se fonde doublement sur le respect de la personne en formation et sur l'éthique de la commande. »

Dans les questionnaires, deux formateurs précisent l'importance qu'ils soient eux-mêmes enseignants pour travailler selon cette approche. Ce point est également apparu comme un trait fort lors des entretiens. « Etre pair, ça aide », indique une formatrice, « on est facilement reconnu quand on est soi-même en REP+, on ne passe pas pour celui qui arrive et va prôner le « Ya qu'à, faut qu'on » ». Une autre formatrice indique que s'exposer soi-même est un bon levier : « à partir du moment où le formateur se déshabille devant les collègues, il a plus facilement l'adhésion car les problèmes sont partagés ». « Quand on se met dans la même situation que les stagiaires, qu'on se filme aussi, on gagne en crédibilité », indique un formateur. Il complète : « c'est beaucoup plus simple lorsque le formateur a encore un pied dans la classe ».

5.4.e. Le temps long

La question du temps est également primordiale. C'est l'installation de la formation (au sens large) sur un « temps long », avec, pourquoi pas, des modalités « hybrides » qui permettent de mettre à profit les intersessions qui conditionnent les réussites et multiplient les choix d'actions possibles. On peut alors parler de « continuité » et « d'accompagnement » y compris jusque dans la classe. A contrario, les actions ponctuelles et courtes apparaissent comme des terrains moins favorables.

Exemple : Une formatrice a relaté deux formations qu'elle a du mener sur le même thème (co-éducation). Dans un des réseaux, il s'agissait d'une seule session de 3h, dans l'autre de 3 sessions de 3 heures. Dans le premier cas, il lui a été impossible d'entrer par le réel. Dans le second, le premier temps de présentiel a permis de clairement exposer les finalités de la récolte des traces d'activité. Elle explique que « la confiance s'est installée et le temps long a permis de libérer la parole. Les stagiaires ont pu exprimer leurs peurs, leurs manques de savoir-faire sur certains sujets. Ils avaient l'espace pour le dire ».

5.4.f. Le travail inter-métiers

Le travail inter métier est régulièrement cité par les formateurs : le rôle et l'implication des pilotes, les relations avec les coordinateurs, les conseillers pédagogiques.

Un formateur a également observé que les réseaux dans lesquels ce travail d'approche par le réel était plus facile étaient ceux qui avaient justement des habitudes de travail en commun entre personnels. « Ca a été nettement mieux accepté dans les réseaux où les gens ont l'habitude de travailler ensemble. Là où il y a du co-enseignement, des classes inclusives, des ULIS, former par le réel a paru naturel aux collègues qui avaient déjà franchi le cap de montrer ce qu'ils font et réfléchir ensemble. C'est aussi vrai dans les écoles où il y avait un dispositif plus de maîtres que de classes ».

Exemple 1 : Dans la formation sur le co-enseignement exposée dans un exemple précédent ayant amené aux captations vidéos, le travail avec les pilotes a également joué un rôle central.

« Dans ce réseau, les pilotes premier comme second degré sont à l'écoute et nous mettent toujours dans les meilleures conditions ». « Nous avons pu, à l'issue des captations vidéos, prendre chaque petit groupe de 2 à 3 stagiaires pour regarder avec eux les vidéos et mener des entretiens d'auto-confrontation en petit comité le matin. L'après midi, il n'y a plus eu aucun problème pour que les gens s'exposent en grand groupe. Ce filtre du matin a clairement changé la donne ».

Exemple 2 : Une formatrice a eu l'occasion de mener un stage concernant la dictée à l'adulte. Elle explique que ce problème a été identifié sur un temps long en collaboration avec l'IEN qui l'a repéré comme étant une problématique forte au sein des classes. Le travail inter-métiers est ici un point de départ important. Mais la formatrice explique qu'il n'est pas suffisant. « Avoir une commande décidée par l'inspecteur peut nous mettre en difficulté ». Elle a donc décidé en début de formation de partager le problème avec les stagiaires en convoquant le réel. Elle s'est appuyée sur des documents que les professeurs ont apportés, « pour identifier et soulever le problème identifié par l'IEN mais avec les stagiaires ». Elle a complété cette récolte de traces d'activité avec une vidéo générique qui a permis de pointer les points de blocage sans mettre en danger les stagiaires.

5.4.g. Ce qui se joue en amont de la récolte des traces d'activité

La capacité du formateur à « expliquer », « expliciter » la démarche de formation en amont permet par ailleurs de favoriser l'adhésion. Dans les exemples de formations de ma pratique que j'ai développés

précédemment, ce temps a par exemple été important sur la formation concernant l'évaluation et il a clairement manqué sur la formation mathématiques. La rencontre en amont a clairement facilité l'adhésion et l'implication. Ce point a été confirmé dans tous les entretiens. La possibilité d'un premier temps en présentiel pour expliquer la démarche et ses enjeux est identifiée comme un facteur de réussite.

« Avant de récolter des traces, je pense qu'il faut un premier présentiel afin de définir ce qu'on va en faire et fixer ensemble les attendus », développe une formatrice.

5.5. La question de l'exploitation des traces

L'exploitation en formation des traces d'activité n'est pas l'objet central de ce mémoire mais cette étape conditionne nécessairement les choix en amont opérés par les formateurs.

5.5.a. De traces d'activité à objet de formation

Une difficulté réside, pour les formateurs, dans le fait de passer de données recueillies sur le réel en objet de formation. Pour le formateur, réussir à « centrer sur l'objet » peut être complexe. Il faut en effet éviter ce qu'une des personnes interrogées qualifie « d'effet parlotte » pour conserver le fil conducteur de la formation. En entretien, une formatrice pointe le risque de « faire du bavardage ». L'objectif est d'analyser l'activité pour en faire un objet de développement professionnel et non juste rester dans une description et une discussion de surface. Plusieurs formateurs évoquent d'ailleurs cette difficulté pour de nombreux stagiaires à être capable de prendre ce recul lorsque le réel est convoqué en stage, voire même la « demande de recette » qui leur est parfois formulée. Plus généralement, l'articulation globale de la formation est un sujet complexe dans cette approche. A quel moment le formateur apporte-t-il des apports pour aider à « conceptualiser dans l'action » ? A quel moment « ose-t-il les outils » ? A quel moment confronte-t-il le réel au prescrit ?

Lors des entretiens, une formatrice a expliqué avoir été mis en difficulté dans le cadre d'une formation sur le co-enseignement au moment de l'analyse des traces du réel. « Au moment de l'analyse, les stagiaires restaient dans le tout positif par peur d'entrer réellement dans les problèmes quotidiens » et explique ce qu'elle a mis en place pour « donner un cadre d'analyse » : « Nous avons fait une simulation en jouant en formation une situation de classe fictive avec deux faux enseignants, des faux élèves et des observateurs chargés de faire l'analyse. Notre objectif n'était pas le fond mais l'apport d'une technique d'analyse réflexive. Nous avons pu exploiter cette situation fictive en décrivant d'abord, en laissant la possibilité de questionner pour mieux comprendre les choix, en choisissant des observables précis, en interprétant séparément, en interrogeant les plus values, les moins values avant d'envisager des alternatives. Cette simulation a été un bon levier car nous avons évacué le risque de jugement ».

Lorsque les formateurs parlent des conditions qui favorisent l'approche par le réel, ils évoquent ces méthodologies précises qu'ils doivent avoir dans leur bagage. La capacité du formateur et ses connaissances en « analyse de l'activité » sont des conditions favorables. La nécessité d'avoir des « méthodologies » est importante pour permettre d'aller voir « ce qui fonde l'action ». Cela nécessite une « bonne préparation » à partir des données recueillies afin d'être fiable vis à vis du réel mais surtout cibler sur « des problèmes de métier ». Un formateur évoque à ce sujet le nécessaire « deuil de la complétude ». Nous sommes davantage ici dans les conditions qui permettent la réussite d'une approche par le travail réel plutôt que dans ce qui favoriserait son déclenchement. Dans le même registre, le choix des outils peut également être un facteur, pour démarrer, de « supports distanciés ». On peut comprendre le plébiscite des vidéos génériques.

5.5.b. Des utilisations à la finalité différente

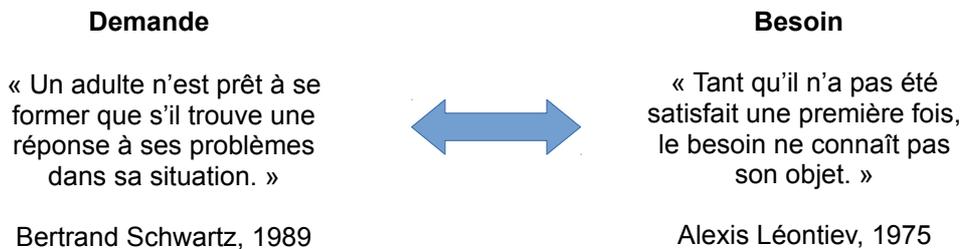
J'ai aussi pu constater des utilisations différentes des traces d'activités par les formateurs.

J'ai pu repérer trois catégories d'utilisation. Certaines peuvent tout à fait se cumuler chez les formateurs au sein de formations différentes, voire au sein d'une même formation :

→ Comme élément d'identification du problème

Les traces du réel permettent de cerner clairement les besoins, de « partager les constats », voir de « justifier la formation ». Lors d'un entretien, une formatrice a expliqué que c'était sa principale utilisation des traces d'activité, pour « savoir de quoi les enseignants ont besoin dans la réalité ». Il s'agit pour elle de partager les constats et mettre sur la table un problème professionnel qui va devenir un objet de formation. C'est aussi pour les formateurs des éléments qui permettent de traduire les demandes en besoins.

Ce couple proposé par Patrick Picard illustre cette tension que le formateur doit gérer :



→ Comme élément pour analyser les pratiques

Dans d'autres situations, ces traces de réel servent à analyser et comprendre l'activité. Des formateurs expliquent que « montrer le métier aide à le comprendre » et permet de « conceptualiser ». Il s'agit de « prendre conscience de sa propre pratique pour l'améliorer », de « faire le lien entre les pratiques professionnelles et les concepts didactiques et pédagogiques ». Ces utilisations s'inscrivent dans le courant de **la didactique professionnelle** : observer pour comprendre, conceptualiser et apprendre. Plusieurs formateurs ont d'ailleurs évoqué les gestes professionnels ou les postures à observer et comprendre comme clé de lecture de ces traces d'activité. Précisons que tous ont eu l'occasion de travailler avec Dominique Bucheton lors des formations à l'ESEN.

Toujours dans une logique d'analyser les pratiques grâce aux traces, on trouve l'idée de comprendre les compromis opératoires de chacun pour pouvoir les bouger. Il s'agit de « comprendre ce qui fonde l'action » avec l'idée de « faire bouger les lignes », de « déplacer les représentations », de « travailler sur l'existant pour faire évoluer les pratiques » ou « d'opérer des déplacements professionnels ». Nous retrouvons ici des méthodes plus proches de **la clinique de l'activité**.

→ Comme élément de transformations en cours

Quelques formateurs évoquent l'utilisation des traces d'activité en cours d'une formation sur un temps long. « Les stagiaires peuvent tester de nouvelles choses en intersession. On peut ensuite analyser les changements opérés, ce qu'ils y ont gagné, ce qu'ils y ont perdu ».

6. Mise en perspective

6.1. Au regard des hypothèses

H1 : *Derrière une volonté d'entrer par le travail réel se cachent des difficultés quotidiennes qui se traduisent par des compromis très divers sur le terrain.*

Les formateurs expriment des difficultés quotidiennes de mises en œuvre de l'approche par le travail réel sur le terrain. Pour autant, ces difficultés ne les empêchent en rien d'être massivement convaincus de l'importance de l'entrée activité et parviennent à la mettre en place en opérant des compromis à la fois sur la manière de l'introduire, de récolter les traces et de les exploiter.

H2 : *Plusieurs critères interviennent lorsqu'un formateur choisit une modalité pour récolter le réel en formation. Celui de la « mise en danger » des formés me semble avoir une influence importante. La mise en confiance des stagiaires est donc une préoccupation forte des formateurs lorsqu'ils décident d'entrer par le réel en formation. La question de « l'acceptabilité » me semble centrale dans les choix opérés.*

Si des critères de choix sont identifiés pour les modalités de récolte du réel, il existe des controverses sur certaines modalités. Cela peut laisser penser que l'appropriation personnelle par le formateur, ses habitudes et ses sensibilités de travail peuvent prendre le pas sur les critères.

En revanche, s'il y a un point où la quasi unanimité des formateurs se retrouve, c'est l'importance d'un espace « sécurisé » pour pouvoir analyser efficacement le travail. Elle se traduit presque par de la crainte chez le formateur de ne pas obtenir l'adhésion nécessaire. Ce degré d'acceptation que le formateur doit apprécier dépend aussi du contexte. Se pose alors la question de l'influence du formateur sur ce contexte pour se libérer les choix et se fixer sur d'autres critères de choix.

H3 : *Le choix de la modalité dépend du thème de formation. Certains semblent plus favorables à une approche de la formation par le travail réel.*

Le thème de la formation ne semble pas orienter fortement le choix de la modalité de récolte. C'est peut être davantage la manière dont le formateur va exploiter les traces qui peut influencer. Concernant

les thèmes qui seraient plus favorables à une approche par le travail réel, il y a clairement des divergences d'opinions. Pour certains, tous les thèmes s'y prêtent et doivent s'y prêter. Pour d'autres il existe des thèmes plus favorables mais, là encore, les avis sont parfois opposés.

H4 : *La présence du formateur localement sur un temps long dans une vraie logique d'accompagnement semble être une condition importante pour s'ouvrir les choix pour convoquer le réel.*

Nous l'avons vue, la question de la confiance et de la légitimité du formateur est importante pour engager un travail qui vise à une évolution des pratiques. Ces deux points semblent largement favorisés si le formateur est identifié comme un acteur du réseau. Les temps informels prennent toute leur place dans cette logique d'accompagnement.

H5 : *La mise au travail inter-métiers (enseignants, pilotes, coordonnateurs, formateurs...) est un facteur facilitateur important pour rendre cette approche de la formation efficace.*

Le travail inter-métiers est souvent évoqué par les formateurs. Il prend des formes différentes selon les contextes locaux et les personnes mises en jeu peuvent varier. Les formateurs s'appuient parfois fortement sur les pilotes, parfois sur le coordonnateur ou le conseiller pédagogique. Il peut s'agir parfois de facilitateur pour la mise en place de conditions favorables, d'autre fois d'experts pour identifier les besoins ou encore relais pour la récolte des traces qui peut être un moment chronophage.

6.2. Au regard des compétences du formateur

J'ai choisi de mettre en perspective les différents éléments avec les domaines de compétence du référentiel de compétences du formateur.

Penser – Concevoir - Elaborer

A travers ce mémoire, nous avons vu que dans l'approche par le travail réel en formation, la phase de conception revêt une importance capitale.

C'est déjà travailler en inter-métiers pour définir des besoins en fonction des demandes exprimées. Les exemples cités dans ma pratique ou par les formateurs interrogés montrent l'importance de la négociation des conditions matérielles, du choix du public (Désigné ? Volontaire ? Impliqué dans l'émergence du besoin ?), la taille des groupes pour garantir un cadre sécurisant pour lire ensemble le réel, le cadre temporel sur un temps long...

Entrer par une ingénierie de contexte, c'est aussi pour le formateur l'occasion de faire des choix autour :

- des modalités de récolte des traces d'activité déterminées en fonction de plusieurs critères dont le principal reste la mise en danger ou non des stagiaires mais qui peuvent être aussi le temps disponible pour le formateur, les habitudes de travail dans le réseau, l'implication plus ou moins importante des pilotes, des coordonnateurs, des conseillers pédagogiques. Le thème de la formation peut aussi être un critère même s'il n'y a pas consensus sur ce point.
- des ressources qui vont nourrir l'analyse du réel : quels apports de la recherche, quels outils ?
- du scénario d'exploitation avec des possibilités pour apprendre des méthodologies d'analyse avec les stagiaires.

Mettre en œuvre – Animer

Si l'animation en tant que telle n'a pas été au cœur de ce mémoire, elle apparaît toutefois en filigrane et conditionne à la fois les choix que l'on peut faire dans la phase de conception mais aussi ce que l'on pourra se permettre avec les stagiaires. La question de la légitimité du formateur s'est posée à plusieurs reprises. Elle se construit aussi durant ces temps d'animation. Cette confiance, jugée comme si importante par les formateurs dans une approche où on souhaite exposer les traces d'activité ne peut s'acquérir sans des techniques d'animation et de communication qui la garantissent. Si nous avons vu que la confiance s'appuyait sur des temps informels et une présence locale, elle passe aussi par :

- La capacité à installer le groupe afin de garantir à tous un espace sécurisant où la parole sera à la fois libre, bienveillante pour devenir exigeante sur le plan du développement professionnel.
- La capacité à expliquer, clarifier, expliciter la démarche de formation. Le positionnement d'un premier présentiel en amont de la récolte des traces semble être un levier fédérateur.
- L'exploitation pertinente des traces d'activité. Nous avons observé qu'elle s'appuie sur des méthodologies claires qui permettent d'éviter au maximum le jugement, d'apprendre à observer sans interpréter pour mieux comprendre ensuite pourquoi les professionnels font ce qu'ils font. Ces techniques issues de l'analyse du travail permettent de mieux envisager et analyser les alternatives et

ainsi faire bouger les compromis opératoires.

- La faculté des formateurs, en s'appuyant sur des ressources, à aider chacun à conceptualiser les actes plus ou moins conscients de son activité quotidienne et à mieux cerner la nature des difficultés des élèves.

Accompagnement l'individu et le collectif

L'importance du temps long a été clairement identifié comme un facteur favorisant l'analyse de l'activité. De nombreux formateurs indiquent vouloir être vus comme un « accompagnateur » plutôt qu'un acteur ponctuel qui vient porter une parole institutionnelle. Le formateur se situe alors comme un troisième pôle qui fait le lien entre la logique du prescripteur et la logique de l'opérateur. C'est en accompagnant les équipes et les enseignants qu'il peut interroger la confrontation de ces deux logiques. Cette interrogation qui va devenir une compréhension partagée peut aussi passer par des temps plus informels avec les professionnels mais aussi les pilotes, les coordonateurs. La formation gagne alors à avoir « un ancrage dans la classe ». C'est aussi la raison pour laquelle, les temps d'intersessions sont clairement à exploiter à la fois à distance, entre pairs ou en présence du formateur dans une logique d'accompagnement en dehors des sessions de stage purement formelles.

Observer – Analyser – Evaluer

Pour Roland Goigoux (2016), « la formation porte trois dimensions indissociables. La première, **observatoire**, est de mieux comprendre le travail de l'enseignant pour mieux intervenir, mieux l'aider. La deuxième, **conservatoire**, a pour fonction de transmettre les savoir-faire du métier. Les chercheurs, les formateurs ont une fonction de mémoire d'identifier et de diffuser ce qui dans l'histoire du métier a été construit comme des réponses jugées efficaces à des problèmes ordinaires de travail ou d'apprentissage. La troisième, **laboratoire**, vise à permettre aux enseignants d'expérimenter de nouveaux outils ou manières de faire et ainsi de modifier leurs connaissances et leurs conceptions. » Partir du réel, c'est donc apprendre à observer. Cela passe par la capacité du formateur à observer pour ensuite faire partager cet œil d'observateur aux formés pour qu'ils puissent mieux appréhender leurs choix et entrer aussi dans la dimension « laboratoire ». Savoir définir des observables, cibler l'œil sur ceux-ci pour mieux comprendre et évaluer l'action fait partie intégrante de cette approche de la formation.

Cet aspect évaluation concerne aussi les dispositifs de formation mis en place. C'est un sujet complexe pour le formateur. Il peut avoir des retours à chaud des stagiaires sur leur perception de la formation. J'ai par exemple donné le même questionnaire qu'aux 200 enseignants aux 18 stagiaires de la formation « climat scolaire, agir au sein de la classe » exposée précédemment :

- 1) *Diriez-vous que cette formation a été*
A : Très proche de vos réalités quotidiennes
B : Assez proche de vos réalités quotidiennes
C : Assez éloignée de vos réalités quotidiennes
D : Très éloignée de vos réalités quotidiennes

2) *Quel(s) reproche(s) feriez-vous principalement à la formation des enseignants ?*

3) *Que trouvez-vous de positif dans la formation continue actuelle des enseignants ?*

3 stagiaires ont trouvé la formation très proche de leurs réalités quotidiennes, les 16 autres l'ont trouvée proche. La tendance est donc totalement inversée par rapport au constat de départ. Est-ce parce que les questions concernent une formation précise plutôt que la formation en général ? Est-ce le travail d'anticipation des besoins qui a porté ses fruits ? Est-ce l'utilisation de traces d'activité ? Difficile à cerner pour le formateur.

Les stagiaires ont fortement apprécié « le format différent des animations pédagogiques où on nous explique de la théorie et ce qu'il faudrait faire » et pensent que « nous avons parlé et analysé des difficultés réelles que nous rencontrons sans angélisme ». Certains expliquent avoir retenu de « vraies pistes pour essayer de changer quelques éléments ».

Ils formulent toutefois quelques « reproches ». Certains auraient aimé des situations filmées directement dans leur établissement, d'autres se sentent encore en difficulté face à certains élèves qu'ils qualifient « d'incontrôlables » et pour lesquels ils n'ont pas trouvé encore de solutions.

Pour autant, évalue-t-on correctement une formation à partir du ressenti des stagiaires ? Ce qui nous informe davantage sur l'efficacité d'une formation se joue plutôt dans l'évolution des compromis opératoires quotidiens. Il est peu évident pour nous d'avoir ce retour. Idéalement dans le cadre d'un accompagnement sur le temps long, la récolte de nouvelles traces d'activité peut permettre de « mesurer » cette évolution. C'est ce qu'a décrit une formatrice sur une formation sur la dictée à

l'adulte. Elle a pu mesurer une nette différence en récoltant des traces d'activité identiques avant et après la formation. Elle a pu le faire en lien direct avec l'IEN et le conseiller pédagogique de la circonscription.

Au delà de la simple efficacité, difficile à cerner, former c'est aussi réussir à identifier « ce qu'on gagne et ce qu'on perd » lorsqu'on fait évoluer ses compromis opératoires. Cela passe aussi par l'analyse du travail nourri par des concepts que cette faculté peut se développer.

Conclusion

A travers ce mémoire, j'ai voulu interroger ma pratique d'une approche de la formation qui entre par l'activité des formés dans un contexte local. Un de mes objectifs dans ma problématique était de comprendre l'écart entre une mise en œuvre idéale que je souhaiterais mettre en place et la réalité de ce que j'arrivais à mettre en place dans mes formations.

J'ai d'abord pu approfondir mes connaissances théoriques en identifiant mieux ce qui fonde la formation par le travail réel mais aussi les différents courants qui exploitent les traces d'activité (didactique professionnelle, cour d'action, clinique de l'activité, approche mixte) avec des invariants mais aussi des spécificités.

En m'appuyant sur des exemples de ma pratique, j'ai pu mieux identifier les compromis opératoires qui m'amenaient à un sentiment d'incomplétude légitime. En interrogeant de nombreux formateurs aussi bien quantitativement que qualitativement, j'ai pu observer que tous se trouvaient dans cette situation de devoir choisir, renoncer, arbitrer. Pour autant, ces choix sont loin d'être uniformes et se nourrissent aussi bien par les contextes locaux (conditions matérielles, travail inter-métiers, nombre de réseaux...) que par les habitudes de travail individuel et les compétences spécifiques à chaque formateur.

J'ai aussi pu mettre en lumière quelques invariants favorisant cette approche de la formation :

- Le travail avec les pilotes
- L'ancrage du formateur comme un acteur du réseau favorisant des temps informels
- L'appui sur des relais locaux (coordonateur, conseiller pédagogique)
- Le partage de l'émergence des besoins en formation
- L'identification partagée de problèmes professionnels
- La non idéalisation de solutions à ces problèmes mais plutôt l'analyse réfléchie d'alternatives
- L'explicitation dans un présentiel de lancement des modalités de travail et de récolte des traces
- Des conditions libérant la parole : groupes restreints, temps long
- Des méthodologies sécurisantes et efficaces d'exploitation des traces
- L'exploitation des intersessions dans une logique observatoire et laboratoire
- L'accompagnement après la formation pour une évaluation ancrée dans la classe sur l'évolution professionnelle et l'activité des élèves

A partir de ces constatations, j'ai pour objectif de m'approcher de mon idéal dans un des réseaux où je suis référent sur une formation concernant le climat scolaire. Certaines conditions identifiées dans ce mémoire comme favorables sont réunies. C'est un réseau avec lequel je travaille depuis un an et demi, le travail avec les pilotes y est riche et régulier. J'ai déjà eu l'occasion de travailler avec les collègues à plusieurs reprises sur des temps de formation formels mais aussi des temps informels. C'est également un réseau où nous avons pu participer à l'émergence des besoins de formation en collaboration avec les enseignants. Il s'agira alors d'adapter le conducteur de formation « climat scolaire, agir au sein de la classe » en y intégrant des captations vidéos dans les classes du réseau avec des entretiens d'auto-confrontation. Mon ancrage dans le réseau devrait me permettre de le faire à plusieurs reprises afin d'interroger les changements qui pourront éventuellement s'opérer.

Il serait également intéressant de pouvoir suivre un groupe d'enseignants sur un temps long, à une fréquence régulière, dans le cadre d'un groupe d'analyse de pratique qui pourrait aborder sur un temps long différentes thématiques. La mesure des impacts sur la professionnalité des acteurs serait alors possible, ainsi que sur les acquis des élèves. Car c'est bien à l'aune de cela que l'utilité de toute formation se niche.

Bibliographie

- Centre Alain Savary, 2016, Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, [en ligne], <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/concevoir-des-formations> , Consulté le 10 avril 2016.
- Faïta, D., 2007, L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité, *Activités*, octobre 2007.
- Institut Français de l'Education, Plateforme Néopass@ction, [en ligne], <http://neo.ens-lyon.fr/neo> . Consulté le 10 avril 2017.
- Leblanc S., Ed., 2008, Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive, *Activités*, avril 2008.
- Mével Y, Ed., 2004, Développer la réflexivité enseignante par l'analyse réflexive des pratiques, IUFM Nord Pas de Calais.
- Paquay L., Ed., 2014, *Travail réel des enseignants en formation : quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques*, Louvain-la-neuve, De Boeck (Perspective en éducation & formation).
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. , 2016, La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 514 – 2016.
- Ria L., Ed., 2015, *Former les enseignants au XXIe siècle : Etablissement formateur et vidéoformation*, Louvain-la-neuve, De Boeck (Perspective en éducation & formation).
- Ria L., Ed., 2016, *Former les enseignants au XXIe siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Louvain-la-neuve, De Boeck (Perspective en éducation & formation).
- Saujat, F. 2005, *Fonctions et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*, [en ligne], http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf . Consulté le 26 février 2017.
- Vermersch P., 2011, *L'entretien d'explicitation*, ESF.

Annexe : Les différentes modalités pour lire le réel évaluées par les formateurs

Captation video

Sécurisant pour le formé	2,02
Econome en temps	1,53
Détails sur les gestes professionnels	3,75
Détails sur la nature des difficultés des élèves	3,6
Fiabilité vis à vis du réel	4,26

Moyenne 3,032

Videos génériques

Sécurisant pour le formé	4,44
Econome en temps	3,69
Détails sur les gestes professionnels	3,73
Détails sur la nature des difficultés des élèves	3,06
Fiabilité vis à vis du réel	3,67

Moyenne 3,718

Récolte travaux élèves

Sécurisant pour le formé	3,49
Econome en temps	3
Détails sur les gestes professionnels	3,3
Détails sur la nature des difficultés des élèves	4,19
Fiabilité vis à vis du réel	4,11

Moyenne 3,618

Récolte documents professeurs

Sécurisant pour le formé	2,84
Econome en temps	2,98
Détails sur les gestes professionnels	3,18
Détails sur la nature des difficultés des élèves	2,875
Fiabilité vis à vis du réel	3,13

Moyenne 3,001

Instruction au sosie

Sécurisant pour le formé	3,09
Econome en temps	3,74
Détails sur les gestes professionnels	3,47
Détails sur la nature des difficultés des élèves	2,74
Fiabilité vis à vis du réel	2,79

Moyenne 3,166

Entretien d'explicitation

Sécurisant pour le formé	3,03
Econome en temps	2,72
Détails sur les gestes professionnels	3,74
Détails sur la nature des difficultés des élèves	3,59
Fiabilité vis à vis du réel	3,32

Moyenne 3,28

Co observation

Sécurisant pour le formé	2,6
Econome en temps	2,52
Détails sur les gestes professionnels	4,11
Détails sur la nature des difficultés des élèves	4,11
Fiabilité vis à vis du réel	4,02

Moyenne 3,472

Questionnaire en ligne

Sécurisant pour le formé	4,53
Econome en temps	2,94
Détails sur les gestes professionnels	2,07
Détails sur la nature des difficultés des élèves	1,84
Fiabilité vis à vis du réel	1,95

Moyenne 2,666