HAL
open science

L'analyse de pratiques professionnelles en FLE : au coeur d'un dispositif de formation institutionnel

Dominique Boultareau

To cite this version:

Dominique Boultareau. L'analyse de pratiques professionnelles en FLE : au coeur d'un dispositif de formation institutionnel. Linguistique. 2011. dumas-00606178

HAL Id: dumas-00606178

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00606178v1

Submitted on 5 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN FLE

au cœur d'un dispositif de formation institutionnel

BOULTAREAU
Dominique

UFR des Sciences du Langage

Mémoire de Master 2 Professionnel

Spécialité Français Langue Etrangère

Sous la direction de M. Jean-Pascal SIMON

Année universitaire 2010-2011

Remerciements

à

Johana Osorno

Lina Alvarez

Saúl Gutiérrez

Patrick Deyvant

Nathalie Camson

Jean-Pascal Simon

Camille Zuiderduijn

Monique Waendendries

Ils sauront pourquoi…

Table des matières

Remerciements 2

Table des matières 3

INTRODUCTION 5

PARTIE 1: DES BESOINS, UN PROJET 9

1. CONTEXTE 9

1.1 Le contexte institutionnel et politique *9*

1.2 Le contexte humain *10*

1.3 Le contexte pédagogique *11*

1.4 Le contexte logistique et économique *12*

2. ANALYSE DES BESOINS 12

2.1 Commande initiale *12*

2.2 Commande annexe *14*

2.3. Les besoins institutionnels et politiques de formation *16*

2.4 Les besoins en formation *18*

3. LE DISPOSITIF / LES MOYENS MIS EN ŒUVRE 20

3.1. Un projet innovant *20*

3.1.1 Objectifs généraux du projet *20*

3.1.2 Objectifs opérationnels du projet *21*

3.1.3 Plan stratégique de formation et composantes du projet *22*

3.2 Problématique *35*

PARTIE 2 : CE QUE LA THÉORIE DIT 37

1. LE PROFESSIONNALISME EN VUE 37

1.1 Définition *37*

1.2 L'enseignant et la profession *38*

2. LA FORMATION EN QUESTION 41

2.1 Question de transformatiion *41*

2.2 Plusieurs types de formation *42*

2.3 Elaborer un plan de formation *47*

2.4 Les acteurs en question : formés et formateurs *50*

3. NOTRE CHOIX POUR FORMER À LA PROFESSION : L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES 53

3.1 Principales références théoriques *53*

3.2 Définitions/terminologie *56*

3.3 Objectifs de l'APP *58*

3.4 Les principaux ingrédients pour réussir une APP *60*

3.1.1 Les acteurs/les formés *60*

3.1.2 Le formateur : un rôle d'animateur/analyste *61*

3.1.3 Un contrat *61*

3.1.4 Former un praticien réflexif *62*

3.1.5 Une démarche à suivre *63*

3.1.6 Habitus, schèmes et savoirs *64*

3.1.7 Théorie/pratique *69*

PARTIE 3 : DES RÉSULTATS, UN PLAN DE FORMATION 72

1. DÉMARCHE ET MÉTHODOLOGIE 72

1.1 Des démarches multiples 72

1.2 Méthodologie de recueil 72

1.2.1 Recueillir du relativement prévisible 73

1.2.2 Recueillir de l'imprévisible 74

2. ANALYSE DES RÉSULTATS 80

2.1 Des besoins et des souhaits de formation exprimés 80

2.2 Des transformations vécues constatées 88

2.2.1 Réunion d'APP collective 88

2.2.2 Retours d'observations de classes 90

2.2.3 Impressions sur l'expérience d'observée et d'observatrice 92

2.2.4 entretiens avec des collègues collaborateurs 93

2.2.5 Bilan Opérationnel 94

2.2.6 Evaluation du projet 99

3. ABOUTIR A UN PLAN DE FORMATION INSTITUTIONNEL 105

3.1 Objectifs généraux plan de formation institutionnel 105

3.2 Objectifs opérationnels du plan de formation institutionnel 106

3.3 Composantes du plan de formation institutionnel 107

3.4 Bilan et perspectives 118

CONCLUSION 119

Index des schémas et tableaux 122

Annexes 123

Sitographie 124

Bibliographie 129

Résumé 129

INTRODUCTION

Je me souviens qu'en arrivant à l'Alliance Française de Medellin (AFM), il y a maintenant quatre ans, j'étais encore de ceux qui affirment ne pas envisager de « remettre les pieds à la fac ». Alors titulaire d'une maîtrise FLE et satisfait de mes premières années d'expérience dans le milieu, notamment en tant qu'enseignant, j'étais toujours prêt à me former mais par le biais de stages ou journées ponctuelles de formation continue parce que moins lourds et moins exigeants qu'une formation universitaire.

Les années passent, les manuels changent, les publics évoluent, les TICE s'affirment nettement, le TBI fait son apparition et l'individu s'adapte ou tente de s'adapter constamment à ces changements pour rester dans le système et, sinon le maîtriser totalement, pour le moins s'y sentir à l'aise. C'est ainsi que, presque à mon insu, je me suis retrouvé transformé au point de passer du « plus jamais la fac » il y a quelques années à « ça y est, je suis en M2 professionnel, à distance » aujourd'hui.

Certes, je ne me retrouve pas sur les bancs de l'université puisque j'étudie à distance. Pourquoi à distance ? Notamment parce que je travaille. Et pourquoi professionnel si je travaille déjà depuis plusieurs années dans ce même domaine? Au moins trois réponses me viennent immédiatement à l'esprit : c'est moi qui le veut, c'est la société qui le veut, c'est mon métier qui le veut. Chez quiconque, toute décision de se former est motivée par au moins une de ces trois réponses.

C'est moi qui le veut car généralement l'être humain ne se contente pas de ce qu'il a ou ce qu'il est, et même s'il ne cherche pas nécessairement la transcendance il tend à aller plus loin dans la découverte de lui-même, ne serait-ce que pour se rassurer et garder de la motivation. Ceci est valable tout au long de la vie.

Indirectement, c'est aussi la société qui le veut dans la mesure où elle constitue un système dynamique qui évolue constamment en imposant de nouvelles exigences. L'insertion de l'individu dans ce système dépend notamment de ses capacités à répondre à ces exigences ; une finalité de la formation est de contribue à cela.

Une fois l'insertion dans ce système réussie, un défi majeur est de parvenir à y rester. Les métiers évoluent constamment et exigent de leur acteurs qu'ils s'actualisent, voire qu'ils innovent.

Dernièrement, tous mes collègues de l'AFM, dont l'hétérogénéité des profils est importante, auront été amenés à s'interroger sur leur formation et notamment sur la valeur de celle-ci. En effet, fin 2009, un système a été mis en place qui tente de prendre en considération, de manière équilibrée et juste, l'expérience et la formation des enseignants. Il implique pour chacun d'eux un engagement à continuer à se former. Afin de rendre cela réalisable, l'Alliance doit être en mesure d'offrir à ses enseignants un programme de formation répondant à la fois à leurs besoins et attentes et aux exigences politiques, administratives, financières de l'institution elle-même, du réseau des Alliances, en somme, à cette forte tendance mondiale à la professionnalisation.

Autre tendance non négligeable, celle qui place l'apprenant-individu au cœur de sa formation et pour laquelle celui-ci exigera un suivi personnalisé. Jusqu'alors, excepté quelques séances informelles de tutorat et les formations ponctuelles proposées telles que des séminaires offrant une palette d'interventions sur des sujets divers, aucun dispositif complexe de formation n'avait été mis en place à l'AFM. C'est dans ce contexte et pour pallier à cette faiblesse que la mission d'élaboration du plan de formation 2011 pour les enseignants de l'AFM m'a été confiée.

Mais dans une telle dynamique mondiale de professionnalisation du métier de l'enseignant, quelles priorités accorder pour un programme de formation d'enseignants de FLE sur leur lieu de travail ? Doit-on privilégier avant tout les savoirs savants tels que le font les universités par des formations initiales ? Ou bien articuler théories/savoirs savants et pratique ? La pratique prévaut-elle ? D'autres dimensions sont-elles à considérer ?

S'agissant d'une démarche exploratoire effectuée sur le terrain, j'ai parié sur la mise en place d'un dispositif d'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP) comme moyen pour déceler des besoins prioritaires de formation chez les enseignants. L'analyse et l'évaluation de ce dispositif m'ont permis d'en valider et d'en retenir les activités les plus pertinentes sur lesquelles je me suis appuyé au moment de constituer le noyau dur du plan de formation - plus ample et plus complexe- proposé en 2011 pour l'ensemble du corps enseignant de l'AFM.

Entre fin août 2010 et fin février 2011, période effective du projet, j'ai mené des enquêtes, des observations, entretiens, des réunions dont l'analyse m'a permis d'orienter l'élaboration du programme de formation.

Pour rendre compte de ce travail de master professionnel, j'évoquerai, dans un premier temps, le terrain et ses implications ainsi qu'une description de ce que je me propose de

mettre en place pour répondre à ce défi de formation d'adultes enseignants en contexte professionnel.

Je développerai un cadre théorique afin d'objectiver mes hypothèses sur les paramètres à considérer en formation d'enseignants. Pour ce faire, j'aborderai les notions clés de professionnalisation, de formation, d'APP et les étroites relations que celles-ci entretiennent entre elles.

Enfin, par le biais d'une approche systémique j'analyserai les différents enjeux d'un tel dispositif. Une approche également ethnographique dans la mesure où le recueil de données - analyses réflexives, opinions et représentations essentiellement- émanant des futurs acteurs du dispositif me fournira de précieux indices, déterminants au moment de construire la plan de formation.

PARTIE 1: DES BESOINS, UN PROJET

1. CONTEXTE

1.1 Le contexte institutionnel et politique

Qu'est-ce qu'une Alliance ?

Une Alliance française est une association à but non lucratif qui a pour objet de diffuser la langue française. L'Alliance française a pour mission de « proposer des cours de français, en France et dans le monde, à tous les publics, de mieux faire connaître la culture française et les cultures francophones, dans toutes les dimensions et de favoriser la diversité culturelle en mettant en valeur toutes les cultures».»[1].

L'Alliance française de Medellin

L'Alliance est une des très rares organisations culturelles internationales présentes dans la ville. Elle a des relations étroites avec l'Ambassade de France en Colombie et rend compte de ses actions aux autorités françaises et colombiennes.

Plusieurs missions lui incombent :

Mission académique

- Enseigner la langue française tout en étant garante des examens officiels de français ;
- représenter un centre de ressources pour tous les étudiants de français ;
- proposer des projets de formation aux enseignants pour garantir l'excellence des formations qu'elle offre ;
- s'engager à tout mettre en œuvre pour conserver le statut d'institution qui promeut « L'Education pour le Travail et le Développement Humain » comme le stipule la Loi 1064 de 2006 émise par le Gouvernement colombien (Ministère de l'Education).

Mission culturelle

- diffuser la pensée française et francophone ;
- lutter contre le processus d'homogénéisation culturelle ;

[1] Article premier de ses Statuts. http://www.fondation-alliancefr.org/IMG/pdf/Statuts_Fondation_Alliance_francaise.pdf, dernière consultation : 23 mai 2011

- favoriser les échanges culturels nationaux et internationaux ;
- adapter la politique culturelle aux nécessités de Medellin. Par exemple, la Fête de la Musique est un événement qui a une incidence particulière car le public et les artistes s'approprient des espaces publics autrefois craints en raison de la violence, et elle permet d'exorciser les peurs.

Mission sociale

- « *Francés para todos* » : prise en charge de cours de français pour des enfants d'écoles publiques en langue française mais aussi engagement à leur faciliter, à eux ainsi qu'à leur famille, l'accès à la vie culturelle de l'AFM et de Medellin ;
- des bourses d'étude pour les artistes ;
- des bourses d'étude pour de jeunes adultes.

Note importante : la grande majorité des Alliances dans le monde sont dirigées par des fonctionnaires français dépendant directement du Ministère des Affaires Etrangères français. La politique d'une Alliance dépend directement des décisions du Directeur (soutenu par un Conseil d'Administration). Celui-ci est en poste pour une durée moyenne de quatre ans ; l'Alliance Française de Medellin a vécu un changement de direction en septembre 2009.

1.2 Le contexte humain

Le personnel enseignant de l'AFM est constitué de profils très divers. C'est pourquoi l'une priorité de formation devrait être de s'assurer qu'ils maîtrisent les *compétences de base* que requiert le métier d'enseignant. Pour un certainIl s'agirait là de rendre systématiques cette série de compétences minimales notamment évoquées par Perrenoud (2001).
Pour un certain nombre d'enseignants, l'AFM constitue une occupation temporaire plutôt qu'une institution à travers laquelle ils envisagent de se réaliser professionnellement à moyen ou long terme. C'est qui permet d'expliquer en partie, sinon un manque de professionalisme (pédagogique, méthodologique, didactique), au moins une hétérogénéité certaine.

Selon les cas, pour un enseignant l'AFM peut :

- lui permettre d'arrondir ses fins de mois ou de se faire de l'argent de poche (notamment pour les professeurs étudiant en université) tout en bénéficiant d'une protection sociale ;
- avoir la valeur de *gagne pain* pour subsister et ne pas se retrouver sans rien par *les temps qui courent ;*

- représenter une source de revenu pour certains routards ou époux/épouse de locaux français ou francophones (bien que l'on ait mis fin à ce type de recrutements, certains actuellement en poste en sont issus) ;
- constituer un lieu de passage pour un jeune professeur ou étudiant de FLE cherchant une première expérience dans ce domaine ;
- faire l'objet d'un réel projet de vie, de carrière dans le domaine du FLE.

Une des raisons principales de cette hétérogénéité est essentiellement due à des situations d'urgence qui ont amené l'AFM à autoriser l'intégration de profils aussi divers. En 2010, cela a encore été le cas puisque l'institution a connu un nombre de départs (assistanats, Français rentrant en France) relativement conséquents.

Nombre d'enseignants au 1er juillet 2009 : 58 profs

Nombre d'enseignants au 1er juillet 2010 : 42 profs

Notons qu'un accord avec une université locale (l'Université d'Antioquia-UDEA) permet à l'Alliance de disposer annuellement de quatre stagiaires, chacun devant donner 4 heures hebdomadaires de cours.

Le changement de direction survenu en septembre 2009 a entrainé une restructuration de l'organigramme ainsi que la redéfinition des catégories et grilles de salaires. Cette restructuration s'est traduite de différentes manières selon les professeurs. En effet, selon les cas, ce changement a entrainé des obligations ou des décisions telles que:

- passer le Dalf
- se former comme correcteur/examinateur Delf
- entamer un processus de formation initiale (Daefle, Profle)
- poursuivre ses études, formation continue en FLE
- des départs, des démissions

1.3 Le contexte pédagogique

Je n'entrerai pas ici dans le détail de l'offre et de la méthodologie pédagogique. S'agissant d'une Alliance relativement importante (plus de 3400 étudiants), il va presque de soi que nous disposons d'une offre diversifiée de cours : enfants, adolescents, collèges, adultes, intra et extra muros (universités, entreprises), FOS, certifications, ….

Je préciserai simplement que le point commun entre les enseignants qui intègreront le projet ici présenté est qu'ils enseignent à des publics de français général en interne ou en externe.

1.4 Le contexte logistique et économique

- Comme le mentionne Perrenoud (2001) "On attend des systèmes éducatifs une *efficacité accrue*, alors même que les budgets diminuent et que les conditions de travail et les publics sont plus difficiles". A l'AFM, un budget annuel de formation existe, mais celui-ci ne permet que de couvrir les divers frais afférents aux formations considérées comme prioritaires car d'ampleur nationale en faisant appel à des intervenants internationaux et du reste du pays.

Pour donner un ordre d'idée : il a été concédé par les directions que le suivi (partagé avec deux autres formateurs, certes) d'un stagiaire en formation initiale représentait pour un enseignant-tuteur une seule heure hebdomadaire de travail. Une heure de travail rémunérée comme heure administrative et non comme heure de cours, soit à un tarif inférieur. Un tel constat met bien en évidence le manque de reconnaissance et de valorisation de la mission d'enseignant-tuteur par l'institution.

- Le coût est une des raisons qui m'amènent à intégrer les TICE pour ce processus de formation. En effet, le suivi, l'accompagnement d'un professeur entrainant des coûts multiples, l'utilisation d'une plate-forme et d'un blog représenterait par conséquent une économie de ressources matérielles et humaines, d'énergie et de temps. On sait combien ce dernier est précieux pour un enseignant devant préparer ses cours, se déplacer dans la ville pour donner ses différents cours, etc.

- Participer à une telle action de formation relèvera donc d'une participation volontaire, dans le sens d'engagement personnel. Cela me semble assez idéaliste dans notre contexte dans la mesure où le volontariat implique nécessairement une disponibilité conséquente (et gratuite) qui n'existe chez aucun de nos enseignants.

Les Directions générale et financière ont tout de même accordé aux participants une reconnaissance financière symbolique qui leur sera remise au terme de l'expérience, à condition d'une évaluation positive (degré d'implication, de contribution…) de la part du chef de projet.

2. ANALYSE DES BESOINS

2.1 Commande initiale

C'est dans le contexte suivant qu'a surgit la demande. En effet, afin de couvrir les tâches de la directrice académique partie en congé maternité pour une durée de trois mois (fin aout-fin novembre), celles-ci ont été réparties entre différents collègues. Pour ma part, il s'agissait d'observer les classes d'un groupe d'enseignants des cours internes (intra-muros). L'analyse que

je prétends entreprendre portant principalement sur les profils jugés comme prioritaires (professeurs sans formation initiale et/ou avec peu d'expérience), je me suis mis d'accord avec la responsable des cours externes pour observer certains professeurs travaillant avant tout en cours externes (extra-muros), des observations qui normalement lui revenaient.

La directrice académique est également la personne chargée de planifier et organiser le plan de formation de l'institution. La mission essentielle qui m'a été confiée durant mon stage consistait donc à élaborer le plan de formation des enseignants de l'AFM pour 2011. Une mission qui m'a été confiée et que j'ai pu accomplir notamment grâce aux observations de classes.

Au-delà du besoin en ressources humaines pour palier l'absence de la directrice académique je mentionnerai d'autres circonstances qui viennent appuyer voire renforcer la pertinence de la commande.

La restructuration de l'institution fin 2009 a donné lieu à la création d'un nouveau système de catégories visant à harmoniser la grille des salaires du personnel enseignant. Certains professeurs ne se sont pas vus favorisés par cette nouvelle redéfinition au point qu'un malaise général s'est installé durant le premier semestre 2010. Dans le but d'apaiser le malaise, les directions générale et académique ont convoqué une réunion permettant à l'ensemble des enseignants présents d'exprimer leurs doutes, craintes, insatisfactions, souhaits, etc.

Parmi les sources d'insatisfaction mentionnées par ceux-ci on retiendra avant tout :

- Le fait que sur l'ensemble des nouvelles catégories créées, aucun des critères existant ne prenne en considération la participation aux sessions de formation continue proposées par l'Institution. Ainsi, un professeur sans formation initiale en FLE, qui enseignerait au sein de l'AFM depuis 5 ans et aurait suivi toutes les formations offertes (qu'il s'agisse de la venue d'experts internationaux ou de formateurs nationaux ou locaux) par celle-ci, ne verrait pas reconnus les savoirs et compétences acquis lors de ces formations ni considérées les remises en questions de pratiques professionnelles qu'elles auront pu entrainer.

A cela, viennent s'ajouter :

- Le fait, pour certains enseignants, de n'avoir bénéficié d'aucune forme d'accompagnement une fois embauchés bien alors qu'ils n'avaient aucune expérience en matière d'enseignement.

- La frustration et l'incompréhension, chez d'autres ayant été observés plusieurs mois auparavant, de n'avoir jamais bénéficié d'un retour sur leur pratique, d'aucune forme que ce soit.

- Un manque d'adéquation entre les formations proposées par l'institution et les besoins réels de ses enseignants. Dans leurs commentaires, ces derniers évoquent la récurrence d'aspects théoriques qui ne leur apportent pas d'outils immédiats et directement réutilisables en classe ou encore le traitement de nouveautés telles que le TBI (Tableau Blanc Interactif) qui, bien que son usage soit en plein essor actuellement, et notamment en France, ne représente pas une (encore) priorité dans notre contexte à Medellin.

Quelles qu'en soient les causes (ressources humaines, temps, communication…), ces dysfonctionnements et leur mise en évidence par le corps enseignant lui-même constituent une réelle invitation à y remédier.

- Dernier aspect justifiant la commande : le réinvestissement. En effet, en juin 2009, une petite dizaine de coordinateurs de l'AFM ont suivi une formation de trois jours menée par Monique Waendendries[2], professeure/formatrice à l'Alliance Française de Paris. L'idée était bien sûr d'appliquer par la suite ce que nous avions appris lors de cette formation or, le changement de direction et la restructuration nous auront immédiatement freinés dans le réinvestissement de ces pratiques professionnelles auxquelles nous avons été initiés peu de temps auparavant. L'intention ici est également de pouvoir réutiliser et appliquer la démarche exposée et proposée par la formatrice spécialiste de l'observation de classe.

2.2 Commande annexe

Début juillet 2010, j'ai été informé par la Directrice académique de la venue d'une stagiaire FLE (de l'université locale UDEA actuellement professeure à l'AFM) dans mon cours régulier du samedi matin (4h/semaine) sur l'ensemble du deuxième semestre. Il m'était demandé de l'accompagner en tant que formateur de terrain ; deux autres formateurs de son université l'encadraient par ailleurs.

[2] Conceptrice de l'unité « Guidage et Observation de classe » du Daefle.

J'ai finalement considéré cela comme un défi supplémentaire, favorable pour moi dans la mesure où il s'inscrivait presque naturellement dans le projet que j'entreprenais. J'ai ainsi intégré certains éléments de cet accompagnement dans mon projet.

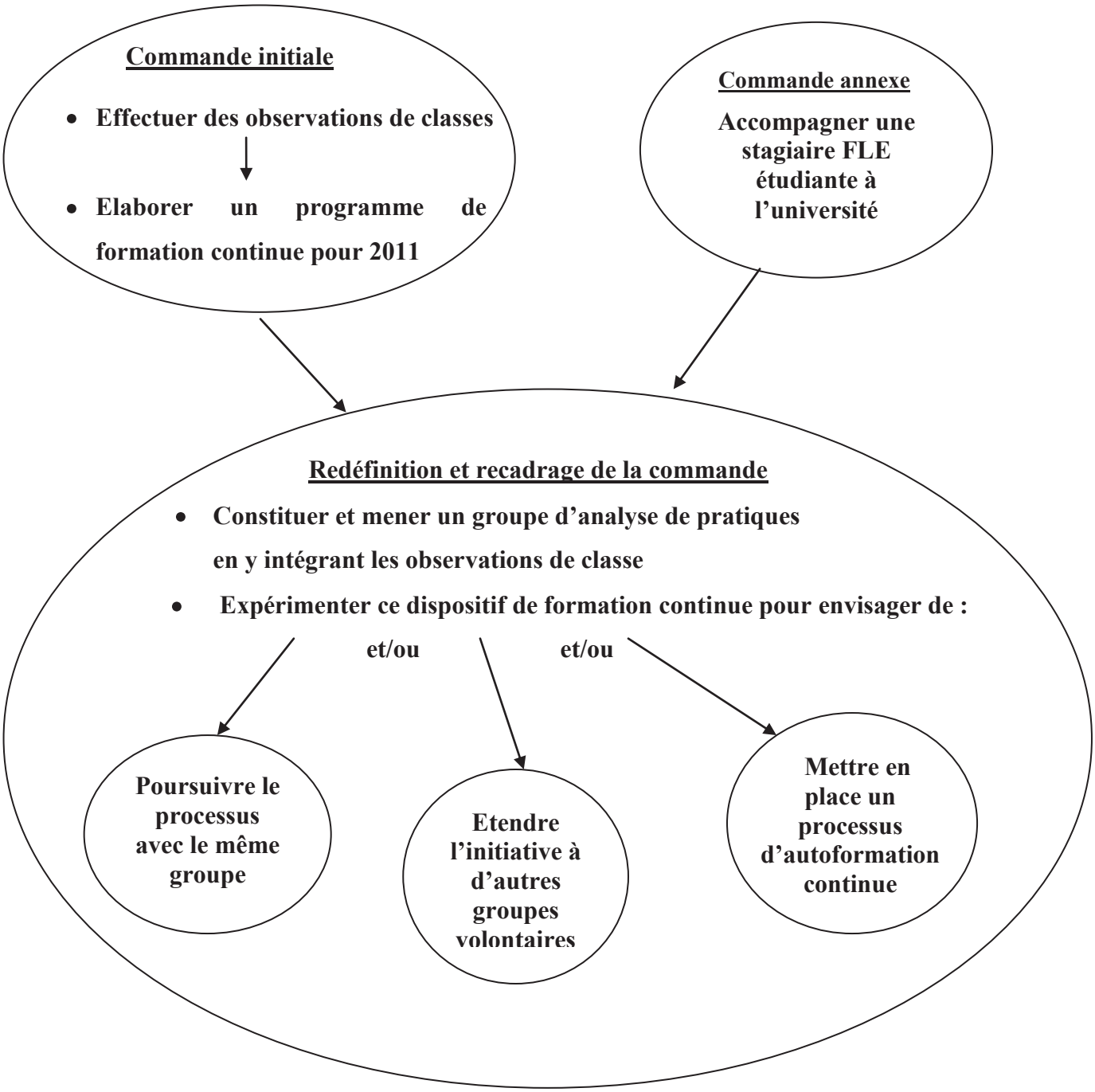


Schéma n°1 : *présentation synoptique de la commande*

2.3. Les besoins institutionnels et politiques de formation

Afin de pouvoir participer activement de la dynamique de politique linguistique, l'AFM doit constamment poursuivre ses efforts pour rester compétitive sur un marché chaque jour plus fleurissant (de nombreux centres de langues tentent de s'attirer le public de l'Alliance notamment en jouant sur les tarifs, l'orientation Québec, préparation aux certifiactions françaises DELF/DALF etc…) tout en essayant de conserver son statut de référence en matière de diffusion et d'enseignement des langues et cultures françaises et francophones.

Continuer à tendre vers l'excellence et à faire la différence dans le domaine du FLE implique qu'il faut nécessairement avoir une équipe d'enseignants reconnus comme professionnels, donc formés *comme il se doit*, c'est-à-dire dotés de certaines compétences et connaissances méthodologiques, pédagogiques, didactiques, … du domaine concerné.

Il va de soi que les attentes et exigences de l'institution auprès de ses enseignants devront rester relatives à leur niveau de formation mais l'acquisition d'un tronc commun, de bases communes s'avère indispensable ne serait-ce que pour les raisons et obligations suivantes :

- Enseigner à l'AFM, signifie diffuser la langue et la culture françaises dans un cadre institutionnel et implique donc que l'on s'engage à en respecter les fondements et les valeurs, ainsi que la ou les méthodologies[3] et les pratiques recommandées, voire défendues. Tout cela notamment dans un souci d'harmonie et de cohérence auprès du public.

- Répondre aux exigences émises par la *Secretaría de Educación Nacional*, soit une série de critères dont le tableau ci-dessous est un exemple :

Si le programme établit qu'il mène les apprenants au niveau …	**Les enseignants de ce programme devront avoir un niveau…**
C2	C2
C1	C2
B2	C1
B1 ou moins	B2

Tableau n°1 : *Niveau CECR exigé chez les enseignants selon le niveau enseigné*

[3] CHARDENET, P., L'évaluation des apprentissages en didactique des langues, cours CNED Master 2, p.18
pour désigner un ensemble cohérent de procédés, techniques et manuels, repérable chez un auteur de manuels, un groupe de recherche, un éditeur ou pendant une période historique, on pourra parler de « méthodologie ». PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, 1988.

- Appliquer les critères répertoriés dans le référentiel conçu dans le cadre de la démarche qualité des Alliances françaises (Cf. Annexe nº 1), domaine "**pédagogie et enseignement**", parmi lesquels :

« 2. Dans le cadre du contrôle qualité les visites de classe font l'objet d'un protocole distribué aux enseignants ;

3. Chaque visite de classe donne lieu à un compte rendu rédigé par le référent pédagogique et signé par l'enseignant ainsi qu'à un entretien dans un très court délai ;

4. Dans le cadre du contrôle qualité, des visites de classe sont régulièrement organisées par le référent pédagogique ; »

Remarque : Le tableau suivant sert de référence pour l'évaluation de tous les antécédents éducatifs de l'enseignant dont son expérience d'enseignement. Précisons que le respect des niveaux de maitrise de la langue cible présentés dans le tableau n°1 est un critère à satisfaire absolument. En appliquant ces critères, l'institution doit obtenir au moins 80% du total de CV remplissant les conditions publiées.

Tous les enseignants doivent avoir…	**S'ils ont…**	**ils doivent…**
…une maitrise de la langue française validée par un certificat reconnu internationalement	…achevé des études universitaires dans le domaine de l'enseignement des langues,	…être en mesure de le justifier par un certificat d'études ou un titre universitaire.
	…achevé des études universitaires dans un domaine d'enseignement autre que celui des langues,	…être en mesure de présenter un certificat de connaissances en pédagogie des langues ou de certifier de 'cours d'entrainement' à l'enseignement des langues.
	…achevé des études universitaires dans un domaine autre que celui de l'enseignement,	
	…un parcours universitaire inachevé ou aucune étude universitaire,	…être en mesure de justifier une expérience d'enseignement de deux années minimum en sus d'un certificat de connaissance en pédagogie des langues.

Tableau n°2 : *Prérequis exigés selon la formation et l'expérience des enseignants*

- Un autre besoin pour l'AFM, comme pour toute autre institution d'ailleurs, est de tendre vers une **cohésion** maximale entre les membres du corps enseignant, ainsi qu'entre tous les employés de la même institution. Dans notre cas précis, on s´attardera particulièrement sur la relation qu'entretiennent les professeurs entre eux en tant que collègues et détenteurs de savoirs partagés. Le respect, la reconnaissance, le dialogue, la confiance, le partage, l'entraide, … sont des éléments de premier ordre à considérer d'autant plus si l'on prétend mettre l'accent sur le travail collaboratif.

2.4 Les besoins en formation

Les besoins en formation des enseignants sont multiples mais une priorité serait de pallier les manques au niveau de la formation initiale.

La nouvelle échelle de catégories est conçue de sorte que tout professeur n'ayant pas de formation initiale en FLE (qu'il ait peu ou beaucoup d'expérience d'enseignement) se voie obligé d'entreprendre une formation dès cette année ou l'année prochaine. Ne disposant pas d'une réelle équipe d'experts confirmés, l'AFM a préféré, pour cela, s'en remettre à l'Alliance Française de Paris offrant le DAEFLE (Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Etrangère). S'agissant d'une formation à distance, l'AFM envisage de proposer un accompagnement aux enseignants désireux de la suivre. Cet accompagnement serait assuré par deux de nos professeurs, l'un en Master 2 de FLE avec 6 ans d'expérience d'enseignement du FLE, l'autre étant titulaire d'un master 1 avec 20 ans d'expérience.

Lorsque la formation initiale n'est pas encore entreprise et/ou que de réels besoins en formation continue se font sentir, une forme d'accompagnement permet d'apporter le soutien nécessaire aux enseignants concernés. C'est dans ce sens-là que s'est orienté mon travail.

Il s'agissait d'effectuer une visite de classe dans au moins un des cours de ces enseignants et de les inviter à engager un travail continu (d'au moins quatre mois) d'autoanalyse et de réflexion sur leurs pratiques professionnelles.

Dans le cadre de mon stage j'ai donc monté un projet d'Analyse de Pratiques Professionnelles dont j'allais me servir pour élaborer le plan institutionnel de formation 2011 pour l'AFM.

Choix des participants

Au moment où je lançais le projet, l'équipe enseignante était constituée de 42 enseignants. Ceux-ci étaient répartis sur 5 catégories (cf. Annexe 2), selon qu'ils étaient moins expérimentés et moins formés (catégorie 1) ou au contraire plutôt expérimentés et formés (catégorie 5), comme suit :

Catégorie	Nombre d'enseignants
1	8
2	10
3	10
4	10
5	4

Tableau n°3 : *Répartition des enseignants de l'AFM selon leur catégorie*

Dans un premier courrier collectif accompagné d'un article de Altet (2002) (qui, me semble-t-il, décrit de manière explicite et accessible en quoi consiste l'APP) j'ai informé l'ensemble de l'équipe de mon projet.

Ensuite j'ai lancé une invitation ouverte aux enseignants des catégories 1 et 2 selon certains critères. La difficulté était de procéder à une invitation sélective la plus juste et la plus fondée qu'il soit. Je me suis notamment basé sur les critères suivants :

- Degré d'implication à l'Alliance / volume horaire travaillé ;
- aisance à se déplacer, à participer aux réunions en présentiel, aux observations ;
- type de public enseigné : je n'ai en effet pas soumis la proposition aux professeurs de collèges afin de ne pas trop allonger la liste de problématiques rencontrées (contexte : établissement scolaire, publics ados, manuels utilisés…).

3. LE DISPOSITIF / LES MOYENS MIS EN ŒUVRE

3.1. Un projet innovant

3.1.1 Objectifs généraux du projet

Finalités	**Buts**	**Objectif Général**	**Objectifs opérationnels**
-L'Alliance française a pour mission de : ▸ « proposer des cours de français, en France et dans le monde, à tous les publics ▸ mieux faire connaître la culture française et les cultures francophones, dans toutes les dimensions ▸ favoriser la diversité culturelle en mettant en valeur toutes les cultures».[4] -Répondre à des exigences imposées par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) colombien dont la mission est de garantir aux Colombiens l'accès à « une éducation pertinente et de qualité qui renforce les compétences basiques et contribue au développement éthique et effectif des citoyens dans un monde globalisé. »[5]	-Appliquer les critères répertoriés dans le référentiel conçu dans le cadre de la démarche qualité des Alliances françaises (mars 2010), domaine "pédagogie et enseignement". -Conserver le statut d'institution qui promeut "L'Education pour le Travail et le Développement Humain para el Trabajo y el Desarrollo Humano" comme le stipule la Loi 1064 de 2006 -Favoriser la cohésion sociale au sein de l'institution entre les membres du corps enseignant -Professionnaliser le corps enseignant -Faire acquérir des compétences nouvelles -Se démarquer, garantir la qualité, satisfaire aux attentes de clients	Mettre en place un dispositif complexe de formation par l'écriture réflexive, l'analyse de pratiques individuelles et collectives	-Elaborer un programme d'activités cohérentes et progressives -Mettre en place les outils/ supports nécessaires au fonctionnement du dispositif -Appliquer un processus d'observation de classe -Proposer et assurer des moments de rencontres entre enseignants impliqués
INGÉNIERIE POLITIQUE	**INGÉNIERIE DE LA FORMATION**		
		INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE	

Tableau n°4 : *Déclinaison des finalités, buts et objectifs du projet d'Analyse de Pratiques*

[4] http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157798_archivo_pdf.pdf dernière consultation : 23 mai 2011
[5] http://www.fondation-alliancefr.org/spip.php?rubrique1 dernière consultation : 23 mai 2011

3.1.2 Objectifs opérationnels du projet

Les objectifs opérationnels du dispositif, détaillés ci-dessus, correspondent à des objectifs généraux de l'ingénierie pédagogique et de formation tels qu'ils apparaissent dans le tableau ci-dessous. Chaque objectif général comprend une série d'objectifs opérationnels faisant référence ici aux actions que le chef de projet doit réaliser pour impulser le développement des savoirs et savoir faire chez les participants. Certains de ces objectifs opérationnels ont leur place dans différents objectifs généraux même si cela ne ressort pas de manière explicite dans le tableau. Nous nous situons ici dans une perspective d'enseignement.

Objectifs généraux	**Objectifs opérationnels**
Elaborer un programme d'activités cohérentes et progressives	-Lire, s'informer, intégrer des notions et des idées sur l'analyse des pratiques professionnelles, le travail réflexif, le travail collaboratif, la formation continue, l'observation de classe, … -Concevoir des tâches et activités invitant les enseignants à construire des savoirs et outils aidant à faire face aux situations les plus problématiques et emblématiques. -Assurer la continuité et la dynamique du projet ; relancer, provoquer, déclencher l'expression et l'attitude réflexive
Mettre en place les outils/supports nécessaires au fonctionnement du dispositif	-Développer l'autonomie et la prise en charge personnelle -Inciter à l'autoformation -Développer une attitude réflexive chez les enseignants -Aider les enseignants à mettre en mot, formuler leurs idées - Créer des espaces virtuels de réflexion, de partage, de construction
Elaborer et mettre en oeuvre un processus d'observation de classe	-Accompagner un enseignant avant, pendant et après son observation de classe -Effectuer des observations de classe -Encourager l'enseignant et l'aider à s'autoévaluer -Aider l'enseignant à analyser la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle s'est inscrite la séance -Mener des entretiens préalables et post-observation -Rédiger des rapports d'observations
Proposer et assurer des moments de rencontres entre enseignants impliqués dans le projet	-Animer des réunions -Aider les participants à trouver des ressources en eux - Favoriser le développement d'une attitude collaborative, d'entre-aide entre les participants -Aider à construire une identité professionnelle individuelle et collective

Tableau n°5 : *Déclinaison des objectifs généraux et opérationnels du projet d'APP*

La perspective d'apprentissage est observable dans le calendrier prévisionnel (cf. point suivant). En effet, dans ce calendrier, les objectifs concernant directement les enseignants impliqués apparaissent clairement sous forme de tâches.

3.1.3 Plan stratégique de formation et composantes du projet

Ce document (cf. Annexe n°3) permet une lecture rapide et globale de la progression que j'ai proposée aux membres du groupe avant le début même du projet. Tel un contrat d'apprentissage, le programme de ce projet prend en considération les points suivants : le temps, les tâches et leurs objectifs, les modalités, les acteurs, l'évaluation. Ici je fais tout de mëme figurer les tâches et et activités avec leurs objectifs.

CALENDRIER PRÉVISIONNEL

Tâche 1 : DÉFINIR L'ENSEIGNANT

Activité 1 : Faire ressortir les représentations de chacun sur la notion d'enseignant : activité de remue-méninges.

Activité 2 : Analyser des données : faire ressortir les représentations collectives dominantes sur la notion d'enseignant.

Activité 3 : (Re)constituer un référentiel de compétences de l'enseignant : réfléchir sur et prendre conscience des compétences impliquées dans l'activité enseignante.

Tâche 2 : SE DÉFINIR COMME ENSEIGNANT

Activité 1 : Situer ses actions, ses compétences en tant qu'enseignant à partir d'un référentiel de compétences /s'auto-évaluer. Faire le lien entre des critères 'savants' et 'des schèmes d'action propres'.

Activité 2 : Identifier ses points forts et ses points à améliorer : prendre du recul sur sa propre pratique. A partir de ses représentations sur ce qu'est un point positif, lister ceux qui font partie intégrante de son habitus. Même principe pour les points à améliorer. Problématiser les points à améliorer et penser à des remédiations.

Tâche 3 : PLANIFIER UNE ACTION D'ENSEIGNEMENT

Activité 1 : Réfléchir sur la genèse d'un cours, d'une séance. Quand commence une séance de cours selon vous ?

Activité 2 : Envoyer et présenter une préparation de cours/fiche pédagogique (FP) personnelle (de tous les jours) : prendre du recul sur sa pratique quotidienne (une des tâches quotidiennes fondamentales de la pratique enseignante).

Activité 3 : Réfléchir sur les ressources mobilisées ainsi que sur le souci majeur rencontré au moment d'élaborer sa FP

Activité 4 : Elaborer une FP type destinée à l'institution : faire preuve de professionnalisme, formaliser sa préparation et donc sa réflexion. (Montrer qu'on peut faire le plus si nécessaire, même si on fait moins quotidiennement)

Activité 5 : Analyser les fiches des autres participants et les commenter par questionnement : réfléchir sur la cohérence de l'enchainement et la pertinence des activités, la planification du temps, des modalités de travail… Soulever et résoudre de manière collective et constructive d'éventuels incohérences, manques, …

Tâche 4 : OBSERVER ET RÉFLÉCHIR SUR DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Activité 1 : Réfléchir sur l'acte d'enseignement en classe, ses composantes et leur relation. Qu'est-ce qui vous semble le plus important à observer dans une classe ? Question invitant à se détacher de soi et dont la réponse reflètera la perception de l'enseignant : focalisation plutôt sur l'enseignant, les apprenants, les interactions entre ces deux parts ?

Activité 2 : Observer une situation d'enseignement vidéo et/ou in vivo : analyser des pratiques professionnelles, soulever et résoudre de manière collective et constructive d'éventuels incohérences, manques, …

Activité 3 : S'entretenir avec l'enseignant observé, échanger -sans juger- sur les pratiques professionnelles du collègue, comparer avec les siennes…

Activité 4 : Rédiger le rapport d'une expérience d'observation de classe : comparer avec sa position lors de l'activité 1 de cette tâche et analyser les éventuels changements de représentations. Poser à l'écrit des constats sur les pratiques.

Tâche 5 : PLANIFIER, ANALYSER ET RÉFLÉCHIR SUR SES PRATIQUES DE CLASSE (À L'AIDE D'UN ACCOMPAGNATEUR)

Activité 1 : Planifier sa séance et s'entretenir avec l'observateur en amont : dédramatiser l'observation, se mettre en confiance en assumant sa préparation par la présentation, l'explication et l'appui de ses choix.

Activité 2 : Être observé(e) : tenter de concilier naturel et professionnalisme malgré la présence de l'observateur, maîtriser ses émotions au point de pouvoir réfléchir dans l'action, …

Activité 3 : Analyser la situation d'enseignement apprentissage dans laquelle s'est inscrite la séance afin d'en tirer les points positifs, les points à améliorer et les remédiations à prévoir (auto analyse guidée : décrire, analyser, critiquer, innover).

Tâche 6 : RAPPORTER SON EXPÉRIENCE / PARTAGER SES ANALYSES

Activité 1 : Rapporter au groupe son expérience d'enseignant(e) observé(e). Dévoiler ses impressions, les profits tirés d'une telle expérience, … Construire sa position en tant qu'enseignant, s'affirmer.

Activité 2 : Analyser collectivement, mettre en commun les pratiques observées et analysées et l'auto analyse.

Tâche 7 : FAIRE LE POINT SUR SES COMPÉTENCES ET SUR LE PROCESSUS

Activité 1: Rédiger une synthèse réflexive sur son expérience du projet : analyse clinique.

Activité 2 : Dresser un bilan de la construction réalisée chez chacun et chez tous en reprenant le référentiel.

Tâche 8 : DRESSER UN BILAN/SE PROJETER

Activité : Dresser un bilan du processus de formation, se projeter, émettre des souhaits.

Tableau n°6 : *Déclinaison des objectifs généraux et opérationnels du projet d'APP*

Le temps

Un cadrage temporel s'imposait qui incluait des échéances pour chacune des tâches proposées à l'intérieur des neuf mois qu'aura duré mon stage (du 12 juillet 2010 au 12 mars 2011).

Tout d'abord, je me suis donné le premier mois pour continuer et approffondir les lectures sur les différents thèmes en lien direct avec le projet. Une première étape fondamentale pour moi

puisqu'elle m'a permis de me construire un socle de connaissances nécessaires pour être en mesure de :

- justifier mes choix d'élaboration du plan, tendre vers une progression la plus cohérente qu'il soit ;
- mieux cerner les domaines et dimensions impliqués dans ce dispositif ;
- anticiper certains doutes, questions voire problématiques que les participants seraient susceptibles de soulever ;
- partir plus confiant, limiter les tatônnements.

Ensuite, j'ai proposé un enchainement relativement serré des différentes tâches sur les trois premiers mois, avec environ 2 tâches par mois, pour des raisons d'organisation mais également de motivation. En effet, au risque de voir les participants s'essoufler en fin d'année, j'ai misé sur un accomplissement de plus de 75% des tâches avant la période des fêtes.

Par ailleurs, le fait de disposer d'une certaine marge (moins chargée) avant la fin de mon stage m'aura permis d'être plus souple, de tolérer assez facilement les éventuels reports, et de mieux appréhender la phase d'évaluation du projet assez souvent délaissée par manque de temps.

Enchainement des tâches et objectifs

Malgré les nombreuses lectures effectuées et la prise en compte des souhaits émis par les enseignants lors de la réunion des professeurs du premier semestre 2010, j'ai suivi une démarche heuristique au moment d'élaborer le dispositif dans son ensemble. La démarche suivie pour la progression et l'enchainement des tâches est de type descendant (Nacher & Panijel, 2006) : on part du général pour aller vers le particulier. Reprenant le modèle d'une séquence didactique telle qu'on la conçoit pour un cours de FLE j'ai tenu à proposer une progression cohérente et économique qui soit le plus efficace possible.

Il s'agit de commencer par le métier d'enseignant, l'enseignant et les grandes compétences de celui-ci. Ensuite, partir de ces grandes compétences formalisées sous forme de référentiels vers des micro-compétences observables concrêtement dans la pratique de l'enseignant ou la pratique d'un collègue. Enfin, s'attarder plus précisément, par la réflexion, sur certaines de ces compétences afin d'en assurer la contruction, le développement, la modification, le renforcement. La démarche prend fin (provisoirement puisque l'idée est que les cycles de reconstruction se perpétuent) avec une auto évaluation se traduisant par une réflexion sur soi en tant qu'enseignant, d'un recensement de ces compétences mise à l'épreuve au travers du projet d'APP.

Par ailleurs, des contraintes d'ordres divers (temps, ressources, déplacement, …) m'auront orienté dans la prise de décisions pour l'élaboration du projet. Il s'agissait de fixer un cadre à l'intérieur duquel une certaine marge de manœuvre soit possible. Une enquête de mi-parcours aura par exemple permis des réajustements en cours de projet.

Huit grandes tâches, chacune déclinée en plusieurs activités, m'auront permis de réaliser ce parcours de formation professionnalisante. L'idée était également de proposer des macro-tâches permettant une certaine marge de manœuvre à l'intérieur d'intérieur de chacune d'elles, comme le défend justement Boissinot (2010) : « L'approche par compétence a ses limites : très rigide et utilitariste tournée vers les résultats, les standards. Or, être professeur ne se limite pas à observer et à reproduire des gestes. Devenir enseignant nécessite d'abord d'acquérir une distance critique par rapport à sa discipline et à la manière d'exercer son métier.»
C'est là qu'a surgi la question des savoirs à privilégier dans un cadre institutionnel avec un public particulierement hétérogène (seul 20% de diplômés en FLE) et dans une dynamique professionnalisante.

Le choix des tâches

Bien que je valide les propos de Perrenoud (1998) lorsqu'il affirme qu'un « formateur d'enseignants a du mal à se déprendre de l'idée qu'il incarne une forme de maîtrise, voire d'excellence, ou au minimum une figure acceptable de la profession. S'il pensait le contraire, comment pourrait-il avoir de soi assez d'estime pour prétendre former autrui ? », je dois rappeler que je ne suis pas expert ni n'ai reçu de formation portée spécifiquement sur la formation d'enseignants.
Cependant, j'ai bien conscience que la proposition de certaines tâches de ce projet sont le pur fruit d'une transposition de savoirs, savoir faire, savoir être. Des savoirs acquis notamment lors de cette même formation de Master 2 par le biais des modules d'enseignement, je pense tout particulièrement à celui sur l'évaluation duquel je me suis directement inspiré pour les tâches 1 et 7 et plus largement avec la notion d'approche clinique.
Parmi les autres tâches, un élément central : les observations de classe. En visant un processus d'accompagnement et sans oublier d'intégrer des dimensions réfléxives, collaboratives, identitaires j'ai proposé l'observation de collègue par les participants (tâche 3 par le biais d'enregistrement et de photo, tâche 4 *in vivo*) avant que ces derniers ne soient eux-mêmes observés par moi-même (tâche 5).

<u>Le cas de la tâche 1</u>

Il n'est plus à démontrer que de nos jours, et plus encore en contexte professionnel, la notion de compétence tient une place prépondérante à l'heure de définir et situer un acteur social dans la

société, son parcours, ses projets. Dans le monde professionnel, on assiste, depuis les années 70, à un recensement puis un classement des compétences nécessaires pour telle ou telle profession. Au québec, par exemple, depuis les années quatre-vingt-dix, des réformes donnent une place prépondérante aux exigences concernant la professionnalisation en systématisant l'utilisation de référentiel de compétences. Boissinot (2010) souligne cet aspect en mettant en avant le mariage forcé entre deux visions du monde : « L'identification des compétences dialogue en effet avec celle d' « indicateurs de performance » participant d'une culture rationnaliste (…) peu compatible avec les conceptions humanistes traditionnelles de l'enseignement. »

Le Québec a effectué un classement de 12 grandes compétences générales de l'enseignant dans lesquelles s'inscrivent d'autres plus précises.

En proposant une activité sur les référentiels, notamment basée sur celui du Québec (2001)[6], mon souci était notamment de :

- Rappeler ou faire prendre conscience aux enseignants des dimensions et compétences 'régissant' leur profession.
- Leur proposer des définitions de leurs propres compétences et savoirs, une mise en mots afin de formaliser leurs propres compétences.
- Leur permettre de confronter différents référentiels pourqu'ils constatent par eux-mêmes qu'il n'y a pas une perception unique de leur profession et ainsi les inviter à réfléchir sur ces différentes dimensions et compétences pour construire leur propre référentiel.

En invitant les participants à reconstituer un référentiel adapté à chacun d'eux, je prétendais leur faire créer leur propre portfolio/grille d'autoévaluation. En se situant dans chacune des compétences, ils pouvaient en effet recenser leurs points positifs/atouts et leurs points à ameliorer/défis en début de projet, idéalement à la moitié, et en fin de parcours.

L'utilisation d'une telle liste de compétences constitue ainsi un outil de mesure (et donc d'évaluation) des progrès et transformations vécues lors du projet de formation. Une faiblesse du dispositif semble être de ne pas avoir reposé clairement sur l'acquisition d'une ou de quelques, et encore moins de la totalité, de ces compétences. En effet, chaque tâche et activité n'est pas nécessairement conçue pour mettre à l'épreuve une par une les douze grandes compétences (cf. supra). Quoiqu'il en soit, la reprise de ces compétences en fin de parcours pour évaluer les progrès doit amener l'enseignant à transposer ses savoirs et les compétences qu'il mobilise vers les grandes compétences officiellement référencées.

[6] http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf dernière consultation : 23 mai 2011

Par ailleurs, cette tâche sur les référentiels ayant eu une appréciation plutôt négative (« inutile, complexe, manque de cohérence entre les compétences attendues dans le référentiel colombien et la réalité colombienne, fastidieux, long »), j'ai opté pour ne pas imposer la reprise du référentiel annoncé initialement pour le bilan de projet.

Bien que la lecture en soit moins limpide, je comptais alors sur les synthèses pour faire ressortir les atouts, les défis et les apports sur l'ensemble du projet au niveau opératoire.

Un souci majeur pour moi au moment d'élaborer l'ensemble des tâches était de faire en sorte que les enseignants-apprenants soient au cœur du projet de formation, au cœur de leur propre formation, qu'ils en soient même la matière première dès que possible. L'idéal aurait été de les faire participer également au choix des tâches et des objectifs dès le début comme le suggère Barbier (1983, vol 63, pp.47-60) : « *A travers les pratiques d'analyse des besoins et plus largement à travers l'intervention des intéressés dans la détermination des objectifs, ce qui serait recherché serait bien sûr une précision plus grande dans la définition de ces objectifs, mais également une adhésion des intéressés à ces objectifs.* »

Des réajustements suite aux demandes des participantes auront tout de même pu se faire dans le dernier tiers du projet.

La tâche 2, invitant à une réflexion sur l'être enseignant, ainsi que toute les autres tâches favorisant également la réflexion sur les pratiques enseignantes, les échanges, la construction collective de réponses, auront permis de situer les participants en acteurs principaux de leur formation.

Les modalités

Dans le souci de répondre à différentes réalités, à différents profils mais également d'éveiller, de mobiliser, de développer diverses compétences j'ai souhaité proposer trois modalités principales de travail :

Le blog

Le choix d'inclure le blog comme support complémentaire à l'usage des participants à ce projet aura été largement influencé par mon expérience de Master 2. De plus, au moment même où j'entamais le projet, un réseau de blogs des Alliances Françaises de Colombie[7] hébergés par Ning voyait le jour :

L'idée n'était surtout pas de perturber les enseignants en leur imposant l'usage de cet outil. Il s'agissait plutôt de :

- les inviter à l'utilisation des TICE ;

[7] http://letraitdunionfrancophone.com/ dernière consultation : 23 mai 2011

- créer un espace rassurant propice à l'écriture réflexive, à la prise de recul par l'écrit, sur leurs pratiques professionnelles ;
- offrir un espace plus rassurant pour certains profils individuels moins à l'aise en groupe.

Cet outil aura donc fait office d'alternative à un journal de bord plus privé ou encore à l'échange de vive voix pour celles ou ceux qui souhaitaient formuler régulièrement ou ponctuellement leurs impressions et réflexions sur leurs pratiques, voire échanger.

Le Tuturat A Distance

Le TAD[8] est mis en place à travers une plate-forme Claroline choisie par le réseau colombien des Alliances Françaises pour héberger différentes ressources, parcours pédagogiques, cours et parfois même du Tutorat A Distance. J'ai choisi de l'utiliser comme support principal puisqu'il permet de présenter, d'animer en partie, et surtout de gérer la progression du projet de manière structurée. Là encore, j'ai proposé une approche par le biais des TICE, mais contrairement au blog, auquel la participation était absolument libre, chaque membre du projet devait savoir s'orienter et manipuler la plate-forme au risque de ne pas être informé des tâches, des délais à respecter ou encore de ne pas avoir accès aux documents fournis : lectures, consignes, formats…

Un tel outil permet *a priori* (les résultats diront si certains représentent plutôt des inconvénients) de :

- Familiariser les enseignants aux TICE et à leurs avantages tels que la facilité d'accès, le mode d'échange asynchrone
- Favoriser les échanges entre participants (forum)
- Offrir une vision d'ensemble structurée du projet avec notamment plusieurs degrés de profondeur facilitant une meilleure hiérarchisation des tâches, activités, ressources…
- Offrir un espace virtuel commun de partage : ressources, remise de travaux, forum (favoriser les échanges)

Avoir accès en quelques clics à des statistiques sur le taux fréquentation, de téléchargement de ressources, d'interventions des participants (concerne le chef de projet uniquement)

Présentiel

Au milieu de cette course contre le temps, que la société entreprend chaque jour avec un rythme plus effréné, les enseignants ne sont pas en reste. Qu'il s'agisse de courir pour aller dispenser des cours dans trois sites différents, d'allier travail et études ou encore travail et vie familiale…, dans

[8] http://tadmedellin.alianzafrancesa.org.co/claroline/course/index.php?cid=APP_REFLEXIVE dernière consultation: 23 mai 2011

tous les cas cette hâte quotidienne laisse une disponibilité très restreinte. L'enquête préalable (cf. Annexe nº4) a d'ailleurs confirmé cela en partie puisque sur les quatre personnes répondant, deux annonçaient d'emblée n'avoir qu'une heure par semaine à consacrer au projet, les deux autres s'annonçant plus disponibles avec plus d'une heure par semaine (en fait, un d'eux a abandonné le projet après quelques semaines).

Ce phénomène de manque de temps pose un réel dilemme si l'on considère les voeux évoqués plus bas dans la même enquête : 3 sur 4 souhaitent participer à des réunions d'échanges entre collègues. Ceci soulève la question suivante : comment concilier manque de temps et désir d'échanges ?

Certes, des outils tels que le blog et la plate-forme peuvent favoriser les échanges mais échanger sur des pratiques observées en se retrouvant autour de l'objet d'observation renforce l'identité collective et professionnelle en permettant de construire à plusieurs des réponses à des problèmes précis. Rege Colet (2006) va dans ce sens lorsqu'il affirme que « Les observations menées sur la construction du savoir professionnel montrent que celui-ci prend forme au sein d'une communauté de praticiens qui partagent les mêmes normes et valeurs sur ce qui constitue la pratique professionnelle. L'apprentissage d'un métier est alors à considérer comme un processus d'admission au sein de cette communauté. »

Par ailleurs, la culture de l'écriture n'a pas, en Colombie, la place prépondérante qu'on lui accorde en France. En Colombie, l'oral est privilégié en contexte scolaire. Ainsi, l'aisance et la richesse de l'expression s'en ressentiront à l'écrit. C'est pourquoi, afin d'optimiser la qualité des analyses et réflexions sur les pratiques professionnelles in vivo ou in vitro (Robo, 2001), j'ai tenu à proposer des moments de rencontre en présentiel où la langue ne devrait pas représenter un obstacle à la réflexion et à l'expression.

Je distinguerai trois types de rencontres selon le rapport interpersonnel qu'elles impliquent :

- réunions et travaux pratiques

L'objet de réflexion ne concerne pas directement le(s) participant(s) et sa/leur performance en classe. Il s'agit de réfléchir collectivement :

-sur l'action d'enseignement d'un professeur n'ayant pas de rapport direct avec les participants ou ayant accepté que son travail soit utilisé comme matière première pour un acte de formation ;

-sur des pratiques évoquées, des prises de position, des techniques et des outils utilisés par chaque participant dans leur métier d'enseignant ;

-sur des outils et techniques théorisés, formalisés tels que des référentiels, format de fiche pédagogiques, …

Etant donné qu'il s'agit de rencontres de groupe, tout ce qui relève de la pratique des enseignants présents doit pouvoir être diffusé, observé et discuté sous leur autorité et leur contrôle, afin de garantir une certaine desinhibition et d'éviter tout jugement, ce qui est difficile à garantir lorsqu'il s'agit d'une vidéo où la personne est ouvertement exposée et impuissante face aux faits passés. Ces rencontres de réflexion commune constituent des moments forts de construction aussi bien de savoir que d'identité professionnelle.

- entretiens

Ces entretiens, que j'assimile volontiers à ce que Chauvet (1997) nomme, dans le domaine du bilan de compétence et de l'explicitation, « la prise de conscience accompagnée », constituent des moments privilégiés aussi bien pour l'enseignant que pour l'accompagnateur. En effet, lorsqu'un climat de confiance parvient à être instauré, le guidage plus ou moins directif marqué par le tuteur facilite l'ouverture et la réflexion sur l'individu et ses attitudes, ses savoirs et ses actions… L'enseignant peut ainsi découvrir des choses sur lui-même en prenant du recul et en réfléchissant sur ses pratiques. Pour sa part, le tuteur, qui analyse les propos de l'enseignant pour juger de leur pertinence et cohérence et de la capacité de celui-ci à se construire une identité, doit faire preuve de bienveillance, de tact, de compréhension.

Les propos recueillis peuvent également donner des indices sur la précision des questions formulée par le tuteur lors du guidage de l'entretien. L'enseignant comme le tuteur doivent donc voir en l'entretien un moyen de s'auto-évaluer, l'un depuis une perspective d'apprentissage, le second depuis une perspective d'enseignement.

- observations de classe

Lors d'une observation, le contact entre l'observé et l'observateur est implicite mais la situation d'enseignement apprentissage constitue un message intermédiaire constant entre ceux-ci.

D'un côté, l'enseignant marionnetiste (Perrenoud, 2001) met tout en œuvre pour exprimer et mettre en avant ses différents savoirs et son professionnalisme. De l'autre, le tuteur est présent en tant que spectateur confirmé dans l'art d'enseigner, totalement réceptif, disposé à recevoir le message dont il analysera les nombreuses composantes dans les moindres détails. Une analyse qui lui sert de matière première pour l'entretien post observation.

Dans les trois cas, il s'agit de :

- éviter tout jugement ;
- réfléchir sur des pratiques, dans un souci de professionnalisation de celles-ci ;
- partager, construire ensemble, tout en s'affirmant individuellement et construisant ainsi son identité d'enseignant professionnel ;

- de se retrouver entre collègues, 'en société', à partager des savoirs communs, réfléchir sur les défis communs donc prioritaires.

Les acteurs

Les enseignants concernés

Comme je le mentionnais plus haut, le projet d'APP était destiné à certains enseignants en particulier afin de répondre à des besoins prioritaires de formation aussi bien pour les enseignants eux-mêmes que pour l'institution.

Sur les sept enseignants sollicités en début de projet et intéressés au premier abord, seules deux enseignantes y seront restées totalement impliquées et assidues. Parmi les cinq autres, lorsqu'ils se sont manifestés, c'est le motif du manque de temps qui a été évoqué pour justifier le non engagement (trois cas) ou désengagement (deux cas).

Voici un tableau récapitulatif des participants intéressés en début de projet. Seules Johana et Lina auront suivi l'ensemble du projet.

Professeur	**Carolina**	**Omar**	**John**	**Andrés**	**Ana**	**Léa**	**Mauricio**
Age	24	22	21	26	**28**	**30**	30
Nationalité colombienne	x	x	X	x	**x**	**x**	x
Formation initiale	Licenciatura en lenguas extranjeras 6 semestres	-	-	Pregrado en Licenciatura en lenguas extranjeras	**formation en pedagogie enfantine 1 ans**	**8 semestres en langues étrangères**	
Spécialisation autre	3 semestres universitaires en chimie pure	-	Génie biologique	6 semestres universitaires en philologie espagnole	**-**		musique
Années expérience enseignement d'une langue	4 ans AFM	18 mois AFM	(2 ans auxiliaire aux profs d'anglais) 12 mois AFM	18 mois AFM	**6 mois AFM**	**6 mois assistanat en France + 3 mois enseignante en maternelle**	(anglais, musique 4 ans) 18 mois AFM
Niveau de français	DALF C2	DALF C2	DELF B2	DALF C2	**DALF C2**	**DELF B2**	DALF C2
Habilitation Delf	-	B2	-	B2	**B2**	**-**	B2
Daefle, autre	-	-	-	-	**-**	**-**	-

Tableau n°7 : *Profil des enseignants intéressés par le projet au 20 aout*

Si nous observons les profils des deux enseignantes impliquées dans le projet, nous constaterons que se dessine d'un côté un cas ayant une courte expérience d'enseignement en enseignement du FLE (6 mois au moment de commencer le projet), une expérience ponctuelle de formation initiale essentiellement héorique en pédagogie enfantine, surtout axée sur la psychologie des enfants et le dialogue avec ceux-ci) et une expérience de formation continue (l'habilitation correcteur DELF) ; de l'autre côté, une universitaire arrivant presque à terme de son cycle de formation initiale avec une première expérience d'enseignement d'une langue en tant qu'assistante.

Deux profils qui se complètent d'une certaine manière, dans la mesure où l'une dispose de fondements, de savoirs d'ordre théoriques (alors que l'autre s'appuiera plutôt sur son expérience concrète avec les publics de l'AFM qu'elle 'affronte' quotidiennement.

Enseignants-formateurs

Je tiens également à présenter brièvement les deux enseignants-formateurs qui auront contribué au bon déroulement de la tâche 4 en acceptant d'être observés et en donnant de leur temps pour échanger avant, et surtout après l'observation participant ainsi à la dynamique de développement d'identité professionnelle chez les participantes. Par ailleurs, ils ont témoigné de cette expérience, ce qui m'a donné des éléments supplémentaires pour l'analyse des résultats que nous verrons par la suite.

Charles : 27 ans, titulaire d'un DPAFP-FLE, enseignant de l'AFM depuis septembre 2009, habilité correcteur DELF. Son expérience de formation initale à l'Alliance française de Paris a été fortement consolidée par de nombreuses observations de classes.

Sebastián : 28 ans, titulaire d'une licence en langues modernes (français-anglais) et actuellement en Master 2 de FLE avec l'Université de Montpellier, 8 ans d'expérience d'enseignement du FLE à l'AFM. Il a passé une année en France en tant qu'assistant de langue espagnole en collége.

Les directions

Contrairement au plan de formation institutionnel pour lequel elles se sont beaucoup investies, les directions m'ont laissé une marge de manœuvre presque totale pour l'élaboration et la gestion de ce projet. Je les tenais informées de mes actions, des éventuels besoins matériels (emprunt d'appareil photos, matériel informatique, usage de la plate-forme dans le cadre de mon projet,…) et des enseignants avec lesquels je travaillais. En somme, j'avais le feu vert de l'institution pour réaliser ce projet, innovant aux yeux de celle-ci.

L'évaluation

Je tiens avant toute chose à établir une distinction entre évaluation **dans** le dispositif et évaluation **du** dispositif.

L'évaluation **du** projet / plan d'enseignement

L'évaluation du projet aura été marquée clairement par deux moments de réflexion par les participants sur les différentes tâches proposées, leur pertinence, leur cohérence.
La première invitation à évaluer ce dispositif s'est traduite par un questionnaire remis à mi-parcours, juste avant l'étape centrale d'observation des participants par le tuteur (cf. Annexe nº 5). Plus que d'apporter des remédiations en tant que telles, il s'agissait avant tout de savoir quelles étaient les activités de formation considérées comme prioritaires par les enseignants.
Les précisions et justifications apportées par les commentaires de l'enquête constituent bien évidemment des indicateurs précieux pour remédier à certains paramètres d'une activité (modalités, temps imparti, ressources fournies…). C'est lors d'une réunion initialement prévue pour aider les participantes à préparer oralement leur synthèse écrite sur le projet (Bilan Opérationnel tâche 7) que des demandes concrète m'ont été adressées par les enseignantes, il s'agissait d'avoir :

- l'occasion d'observer le tuteur sur plusieurs jours avant d'être observée à leur tour ;
- l'opportunité de se retrouver pour échanger sur les pratiques.

Cette évaluation aura permis de faire des choix et prendre des décisions au moment d'élaborer le plan 2011.
Le second temps fort d'évaluation a été réalisé en fin de projet pour permettre un bilan complet reprenant une à une les tâches et activités (cf. Annexe nº 6).
Il s'agissait donc d'évaluer :

- un outil d'ingénierie de formation professionnelle continue dans sa globalité ;
- les compétences du formateur ;
- les activités dans leur unité et au sein d'un tout ;

Ce second temps n'entrainera cependant pas de réajustements immédiats du plan de formation institutionnel.

La place de l'évaluation **dans** le dispositif / plan d'apprentissage

Avant toute chose il me semble important de rappeler que les participants à ce projet se sont portés volontaires. De plus, avant de commencer, il leur a été précisé que l'observation effectuée lors du projet serait à caractère formatif et ne saurait donc avoir de conséquences négatives pour

leur évaluation institutionnelle annuelle. Soulignons que la valeur symbolique de la récompense financière annoncée en début de projet pour tous les participants s'investissant pleinement dans le projet n'aura représenté en aucune manière un distracteur chez la motivation de ceux-ci. En effet, leur engagement aura été inconditionnel.
La part d'investissement représente un critère d'évaluation évident mais qui sera resté implicite puisque celle-là a été soit nulle ou quasi nulle pour cinq d'entre eux, soit inconditionnelle pour les deux autres. Ce critère est tout à la fois implicite et pertinent puisque synonyme d'une grande responsabilité, compétence clé en formation professionnelle. Je me permets de joindre (cf. Annexe nº 7) un message électronique que j'ai envoyé aux directions afin se souligner l'engagement remarquable de la part d'une des participantes au projet d'APP. Cet envoi adressé aux directions est par ailleurs l'occasion pour moi de les remercier pour l'entière confiance et le soutien qu'elles m'ont accordé.

C'est logiquement une évaluation de type formatif qui a dominé cette aventure de formation continue en contexte professionnel. L'Analyse de Pratiques Professionnelles repose d'ailleurs sur cela cela : des réajustements permanents, la construction d'un habitus à partir de constats établis sur ses propres pratiques. Une réflexion autoévaluative et donc formative permanente sur l'action par le biais d'entretiens, d'observations, de réunions aboutissant sur une reconnaissance de ces compétences. Nous approfondirons la question dans le cadre théorique.

Parmi les tâches proposées certaines incluaient des activités évaluatives concrètes :

OBJET D'ÉVALUATION	TYPE D'ÉVALUATION
Tâches concernant directement l'échange de pratiques :	-Evaluation formative -Autoévaluation
Tâches concernant l'observation	-Evaluation formative -Autoévaluation
Tâches concernant l'analyse clinique	-Evaluation formative -Autoévaluation

Tableau n°8 : *Type d'évaluation en jeu selon la nature des tâches du projet*

Le seul fait de formuler des objectifs constitue un pas franc vers l'évaluation. Cette transparence va impliquer une exigence de la part des participants envers le formateur et réciproquement. Avec Barbier (1983 Vol. 63 p.51), on reconnaitra que « l'identification des objectifs de la formation (est) le premier acte ou le pré-requis de toute démarche d'évaluation : la précision

d'un acte d'évaluation est affirmée comme dépendante pour une large part des objectifs de l'acte de formation auquel il correspond. ».

Chaque objectif prend la valeur d'indicateur de performance aussi bien pour l'enseignant-apprenant, qui peut ainsi se situer et prendre conscience de ses acquisitions ou réfléchir sur ce qu'il lui manque pour atteindre l'objectif, que pour l'enseignant-formateur qui peut remettre en question sa proposition de formation : type d'activité, consigne de l'activité, cohérence et/ou pertience de celle-ci, ….

3.2 Problématique

Bien que l'énoncé de plusieurs problèmes puisse faire l'objet d'une seule et même problématique, l'écueil à éviter sera celui de la dispersion dans les deux axes principaux que sont l'accompagnement d'une stagiaire formée mais sans expérience pratique d'enseignement et la gestion d'un groupe d'enseignants quelque peu expérimentés mais sans formation initiale. Essayer d'articuler ces deux axes autour d'une problématique commune permettrait d'éviter le risque d'une telle dispersion.

Si je garde en ligne de mire la demande qui m'a été faite d'un programme de formation continue pour 2011, l'évaluation de mon travail dans le projet constitue une information précieuse sur la pertinence ou non de reconduire, en collaboration avec d'autres enseignants de l'institution, un tel processus dans le cadre d'une formation continue.

Si on reprend à notre compte les propos de Perrenoud (2001) « Une démarche clinique de formation orientée vers une pratique réflexive devrait donner les moyens d'un *développement professionnel continu*, personnel et collectif. » comme hypothèse de départ de notre travail. On peut soutenir que l'analyse des pratiques professionnelles peut être au cœur de la formation continue d'un groupe de professionnels.

La mission de fond qui m'a été confiée par l'AFM durant mon stage a été d'élaborer un plan de formation institutionnel à partir des observations de classe. Une telle formulation de ma mission permettait de mettre en mots clairement les attentes concrètes de l'institution, un plan de formation fonctionnel à élaborer et des observations de classe à effectuer. Deux missions qui incombent en règle normale à la directrice académique dont j'ai eu la charge pendant son congé maternité. En me basant sur les attendus de cette mission, j'ai pu aboutir à une problématique pour mon projet, problématique invitant à se poser un ensemble de questions.

Grâce à cette première partie nous avons pu prendre connaissance du contexte dans lequel s'inscrit notre réflexion. Tout d'abord, nous avons constaté que de la nouvelle politique de professionnalisation de l'AFM ont surgi de nouveaux besoins quant à la formation de son corps

enseignant. Sur le plan académique, la réponse à ces besoins doit se traduire par la mise en place d'un plan de formation institutionnel pour 2011.

Certains éléments de ce plan (DAEFLE, habilitation DELF, …) sont prédéfinis par le système de catégories salariales, cependant, un effort majeur s'avére nécessaire pour le suivi et la formation continue des enseignants. C'est ce qui m'a amené à mettre en place un projet centré sur l'Analyse de Pratiques Professionnelles. L'analyse des références existant dans ce domaine ainsi que l'analyse du travail fourni durant ce projet permettront de confirmer ou d'infirmer que cette approche peut constituer le cœur d'une formation professionnelle continue.

PARTIE 2 : CE QUE LA THÉORIE DIT

La deuxième partie de ce travail se développera en trois temps. Tout d'abord nous définirons le contexte dans lequel nous évaluons : un contexte professionnel ; Ensuite, nous reviendrons à l'objet principal de la demande, c'est-à-dire l'élaboration d'un plan de formation ; Enfin, nous nous attarderons sur la démarche de formation vers laquelle nous nous engageons : l'Analyse des Pratiques Professionnelles.

1. LE PROFESSIONNALISME EN VUE

1.1 Définition

J'aborderai la profession par la synthèse de plusieurs tentatives de définitions scientifiques de cette notion. Je mentionnerai certains chercheurs qui s'y attèlent mais qui divergent sur le nombre et le nom des dimensions constituantes de la profession. Ces dimensions varient et se déclinent en trois à six points selon les auteurs :

- *Six traits professionnels*, pour Flexner (1915), cité par Cogan (1953) ;
- *quatre sens ou quatre points de vue*, pour Claude Dubar (1998) ;
- *trois champs sémantiques associés à trois types d'usage*, pour Claude Dubar (1998) ;
- *réalité triple avec trois axes*, pour Desbonnets reprenant Dubar (1998) ;
- *le triple enjeu*, reformulé par Desbonnets (1998) ;
- *trois traits professionnels,* pour Parsons repris par Dubar et Tripier (1998) ;
- *six caractéristiques,* pour Wilensky (1964), cité par Boissinot ;
- *quatre principes fondateurs,* pour Wilensky (1964), cité par Dubar et Tripier (1998) ;
- *six caractéristiques*, pour (Lemosse, 1989, p. 57), cité par Perrenoud (1994) ;
- *six facettes distinctes*, pour Paquay, citées par Scheepers (2008).

Des définitions qui prétendent donner les contours mais également l'essence de la profession. Les notions les plus récurrentes, et les plus consistantes selon moi, sont les suivantes : formation, légitimité scientifique, monopole d'activité, expertise, déontologie, éthique, groupe social, accomplissement de soi, construction d'identité, autonomie, responsabilité, gagner sa vie. Je tiens à souligner ici que je n'ai pas intégré la notion d'altruisme, pourtant récurrente dans les définitions des sociologues. Parsons (Boissinot 2010) notamment, parle d'un trait de la profession comme « celui qui oppose le professionnel qui rend des ''services performants à des patients ou à des clients'' au businessman qui est ''engagé dans la poursuite de son profit personnel'' en vendant des produits à des consommateurs ». Je nuance ces propos car je considère que même un acte de bénévolat est intéressé, il intéresse vivement et directement la (bonne) conscience de celui qui le réalise. De plus, sans parler de bénévolat, la société capitaliste dans laquelle nous vivons pousse l'Homme chaque jour davantage vers l'individualisme et la compétition.

1.2 L'enseignant et la profession

Essayons maintenant de définir la profession qui nous concerne directement, celle d'enseignant. La complexité de ce métier implique un développement permanent, une formation continue tout au long de sa pratique ne serait-ce que pour s'adapter à l'évolution des publics, aux tendances méthodologiques, aux progrès technologiques et donc aux nouveaux rapports enseignant/apprenant. Le métier d'enseignant est défini comme complexe voire comme « métier impossible » (Cifali, 1896) reprenant le terme proposé par Freud. Perrenoud (1993) parle de « métier de la prise en charge de personnes » dans lequel « aussi excellente soit-elle, la formation n'est par garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels. »

Le principal outil de travail de l'enseignant est sa personne or, rien n'est plus complexe que l'être humain. Former un enseignant implique former l'individu de sa globalité. Contrairement à un métier technique reposant sur des compétences exécutées presque machinalement donnant très peu de place à l'erreur, le métier d'enseignant et l'application réussie des savoirs qu'il implique dépend de l'environnement humain dans lequel il évolue. Malgré le caractère machinal que peuvent avoir certaines procédures dans le métier d'enseignant, l'application de celles-ci se fait en société, au contact direct de personnes, c'est-à-dire de cultures, d'histoires, d'éthiques, de valeurs, d'affects, … de personnalités complexes, en somme. Perrenoud (1996) ajoute que « Les enseignants ne sont pas jugés sur l'efficacité de leur action pédagogique, mais sur sa conformité aux standards définis par le système éducatif. » C'est ainsi que le métier d'enseignant est parfois considéré comme une semi-profession mi chemin entre un métier d'exécutant et une vraie profession…

De nos jours, on distingue deux modèles d'enseignants: le modèle a compétence minimale et le modèle à professionnalisme ouvert. Selon l'Organisation pour la Coopération et le DEveloppement (OCDE), le premier semble être celui vers lequel on tend le plus actuellement. Une telle considération de l'enseignement le compare à un « système de livraison » également appelé « prolétarisation » par Perrenoud (1994). Dans un temps donné, à un rythme donné, dans des conditions relativement précises, l'enseignant est chargé de tenir un programme donné le plus professionnellement possible. Parler d'attitude professionnelle dans pareilles circonstances ne semble pas totalement compatible au regard de la liberté limitée dans la prise en charge de ses fonctions. Il faudrait parler d'attitudes, c'est-à-dire de certaines attitudes professionnelles (tel que la gestion de groupe, par exemple) ou de professionnalisme serré.

Le deuxième modèle « situe l'enseignant au centre du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. […] Les enseignants sont considérés comme des leaders innovateurs, capables de

s'améliorer eux-mêmes, d'analyser leurs propres actions, d'identifier les besoins des élèves et d'y réagir, enfin, d'évaluer le résultat de leurs interventions […] » (Perrenoud, 1994).

Avec ces deux modèles, nous voici au cœur de l'enjeu de formation continue/professionnelle des enseignants. Perrenoud (1993) poursuit en ajoutant que « le modèle à compétence minimale ne suffit plus », ce pour diverses raisons :

- ✓ raison politique : tous les pays développés ainsi que ceux en voie de développement placent au premier rang de leurs priorités la formation des générations futures ; de plus, « des changements rapides et importants se manifestent sur le marché de l'emploi et convergent tous dans le sens d'un rehaussement du niveau de formation de base requis pour fonctionner, de façon active, dans la société et obtenir un emploi » comme l'affirme très justement le gouvernement québécois :

- ✓ raison technologique : elle est une conséquence de la raison précédente. A l'intérieur de ce rehaussement du niveau de base, les efforts réalisés se traduisent notamment en acquisition de matériel adapté aux nouvelles technologies (TICE) ;

- ✓ raison scientifique / didactique : que l'on perçoive les approches d'enseignements du FLE (et des langues de façon plus générale) comme des modes ou de vrais courants, les faits sont là : le marché des outils pour l'enseignement s'inscrit dans une tendance, à laquelle on doit s'adapter pour rester dans la course ;

- ✓ raison sociologique : l'évolution des individus, de leur manière d'être et de leurs habitudes. L'accentuation du rapport à l'autre par la distance avec les nouvelles technologies amène à transformer les comportements et notamment les codes de communication entres les individus.

Si nous reprenons le contexte de l'AFM, nous devons reconnaitre que le modèle qui semble dominant est le premier. Malgré son caractère associatif, une Alliance française, pour pouvoir subsister, doit en effet suivre une politique commerciale en proposant une offre de cours à un public client. Cette offre de service place les enseignants dans une situation de livreur de service payant. Nuançons tout de même en rappelant que le choix d'un tel modèle n'est pas du ressort des enseignants puisqu'ils subissent un système politico-socio-économique qui continuera à dicter sa loi avant tout. Ne tombons pas non plus dans la victimisation et reconnaissons qu'il peut exister une perception extérieure de ces deux modèles. Ce qui vient d'être mentionné correspondrait à la façade, aux représentations que la société peut se faire de tel ou tel type

d'enseignement. Seule la réalité cachée, la vision depuis l'intérieur, permet de savoir effectivement à quel type de professionnalisme on a affaire. A partir du moment où ils assument leurs responsabilités, qu'ils « … suivent le programme, respectent l'horaire, et utilisent les méthodes et les moyens d'enseignement conseillés ou prescrits ils sont " couverts ". Ce sont les limites de leur liberté et de leur responsabilité. » (Perrenoud, 1996). C'est finalement par la façon de jouer de et dans ce champ de liberté au sein du cours qu'il anime qu'un enseignant dépeint le modèle qu'il suit.

Un des défis pour l'institution est de professionnaliser son équipe d'enseignants, une action faite depuis l'intérieur mais qui devrait se refléter par la suite sur la façade : l'Alliance comme une association offrant des services uniques pour la promotion des cultures francophones et de la langue française, non pas ou non plus de façon artisanale mais professionnelle. L'effort à fournir est donc d'amener cette large proportion d'enseignants non formés initialement à l'adoption d'attitudes plus professionnelles : nous sommes alors dans le développement professionnel ou encore la formation continue ou la formation professionnelle.

Pour ce faire, la méthode de formation centrée sur l'analyse des pratiques constitue une priorité. Elle est la plus adaptée à notre contexte –situation d'urgence, d'immédiateté des besoins- et surtout parce qu'elle ne prétend pas apporter des réponses mais plutôt donner des outils pratiques qui permettront aux enseignants une approche plus réfléchie de leurs pratiques c'est-à-dire de former des praticiens réflexifs.

Ces urgences sont essentiellement d'ordre pratique et méthodologique, mais s'inscrivent avant tout dans un cadre professionnel. Ce sont sur ces besoins prioritaires que nous mènerons notre réflexion. L'Analyse de pratiques professionnelles permettra de faire déceler par les enseignants eux-mêmes leurs besoins prioritaires, de les aider à les exprimer et de les accompagner dans la recherche de remédiations. Prenons un exemple simple : pour un enseignant il peut s'avérer plus urgent et utile à première vue de savoir comment guider les apprenants dans la compréhension d'un document sonore que de créer des séquences pédagogiques. Dans pareil cas, le rôle de l'institution consiste à tout mettre œuvre pour assurer le développement et l'affirmation professionnels de l'enseignant en commençant par l'urgent mais également le visible aux yeux du public, des apprenants. Ces derniers pourront percevoir le manque d'aisance d'un enseignant à les aider à apprendre, à les guider alors qu'ils n'auront pas l'occasion de savoir si ce même enseignant est en mesure de créer ou non des outils pédagogiques.

La formation initiale formalisée étant assurée par les universités et autres institutions (Alliance Française de Paris notamment), nous nous interrogerons sur les contenus à proposer dans le cadre d'une formation continue en contexte professionnel.

2. LA FORMATION EN QUESTION

Si l'on garde en ligne de mire la commande initiale exprimée par l'institution, il ressort clairement que l'objet principal en est la formation. Une raison essentielle de cette demande est, pour l'institution, de tendre vers une professionnalisation de son corps enseignant. Notre réflexion portera tout particulièrement sur le choix des moyens à adopter pour parvenir à proposer un dispositif de formation professionnalisante qui soit le plus cohérent, pertinent, économe et réaliste.

2.1 Question de transformation

Avant d'aborder les différentes perspectives de formation existantes, je souhaiterais apporter un éclairage sur le terme même de formation. Si l'on prend la définition du Nouveau Petit Robert (1994) voici ce que l'on trouver :

-**Formation** n.f. – 1160 ; lat. *formatio*, de *formare*→former 1♦ Action de former, de se former : manière dont une chose se forme ou est formée.

Passons directement à la 5ème acceptation s'approchant le plus de notre contexte -l'enseignement-apprentissage- :

- 5♦ (XXè) Education intellectuelle et morale d'un être humain **(→développement)** ; moyens par lesquels on la dirige, on l'acquiert (**→éducation, instruction**) ; résultats ainsi obtenus **(→connaissances, 2.culture**).◊ SPECIALT Ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier ; leur acquisition. Formation des jeunes. **→apprentissage**. →Formation professionnelle, continue, permanente des adultes. **→recyclage**. Stage de formation **(→qualifiant).** Suivre une formation en informatique. Personne sans formation **→qualification**. Formation pédagogique des maitres. ◊ CONTR. Déformation, destruction.

La présence des différentes notions diverses telles que ''éthique'', ''humain'', ''connaissances théoriques et pratiques'', ''technique'' reflètent déjà la dimension complexe de la formation. De plus, on peut voir une dimension temporelle forte avec également des mentions qui poussent à reconnaitre la formation comme une action, un moyen et/ou un résultat.

Il est intéressant de constater que ''déformation'' est mentionné comme contraire de ''formation'' alors qu'il y contribue puisqu'un moment de la formation est la déformation, voire même la destruction de représentations, de connaissances, de savoirs.

Il me semble important de rappeler ici que la formation implique une transformation (du latin *trans-formare* : former au-delà) de son être, de ses savoirs, de ses savoir faire. Les propos de

Perrenoud (1994), allant dans le même sens que ceux de Piaget sur l'apprentissage, ne font que confirmer cela : « La formation est alors à la fois déconstruction, explicitation, critique, remaniement, intégration de ces savoirs à d'autres, fondés sur d'autres légitimités et d'autres provenances ». Former c'est, par ajout de connaissance(s) nouvelle(s), venir déformer un capital de connaissances déjà existant pour en reformer un nouveau pas fusionnement entre le nouvel apport et le capital de base.

Approchons-nous du domaine qui nous touche, la didactique des langues. Galisson et Puren (1999), vont dans ce même sens de transformation, en ces termes pour définir la formation :
« Processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et savoir-être (attitudes, comportements) mis en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et dans l'apprentissage (formation à l'apprentissage). » La notion de transformation ne consiste pas en l'intégration en bloc d'un modèle tout fait, mais en un processus de métissage entre certaines formes de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) internes et externes à l'individu ; ceci moyennant une remise en cause de ses propres convictions, représentations, et procédures. La dimension systémique de l'enseignement et de l'apprentissage est bien présente. Une dimension de fond que l'on retrouve dans les différentes tâches proposées dans le projet d'APP. Pour exemple, j'ajoute qu'une observation de classe à elle seule permet une remise en question des différentes composantes de ce système complexe qu'est une séance de cours.
La démarche de formation permet de conscientiser ces postures, les remettre en cause, et les faire évoluer. Enfin, je peux moi-même témoigner de la justesse des propos de Chardenet[9] lorsqu'il affirme que « le premier réflexe du formateur est de reproduire, au moins en partie, ce qu'il a vécu pendant son parcours de formation ». En témoigne la tâche concernant les représentations, comme activité initiale de formation, et celle consistant à effectuer un bilan opérationnel en suivant une démarche clinique.

2.2 Plusieurs types de formation

Le processus de formation peut prendre des dimensions diverses selon le contexte, les contenus et les acteurs qu'elle mobilise mais également selon le moment où elle intervient. Voyons les différentes déclinaisons existantes :

- La formation initiale

[9] CHARDENET, P., L'évaluation des apprentissages en didactique des langues, cours CNED Master 2, p.8

Pierre Dominicé (1990, 1996), cité par Perrenoud (2001) écrit : " *Il n'y a pas de formation initiale, il n'y a que des formations continues* ". Perrenoud étant un fervent défenseur de l'articulation théorie-pratique de la formation initiale, on comprendra qu'il reprenne à son compte ces propos allant dans ce sens. 'Initiale' est donc ici à prendre au sens temporel de sa valeur, c'est-à-dire qu'elle sous-entend le début d'un engagement officiel, administratif, dans une formation, et non pas qu'elle est dénuée de toute pratique, même une place prépondérante est accordée à la transmission de savoirs savants, la construction de savoir-faire professionnalisant n'apparaissant bien souvent qu'en fin de cycle (M1, M2, IUFM).

- La formation en alternance, l'accompagnement, l'insertion professionnelle

Francine d'Ortun & Joanne Pharand (2007) parlent d'insertion professionnelle : « L'insertion correspond à la période transitoire entre la formation initiale et la formation continue. » Selon moi, le fait de distinguer cette période de transition contribue à cristalliser le lieu commun qui existe déjà sur la franche opposition entre les formations initiale et continue.
Pour sa part, Perrenoud ne fait pas la distinction entre formation initiale et insertion puisqu'il considère la période de stage (d'accompagnement, tutorat) comme partie intégrante de la formation initiale dont les objectifs sont la construction de savoirs, d'une identité et de compétences professionnelles.

- La formation continue

La formation professionnelle tient sa place dans ce même type de formation puisque la caractéristique principale des personnes en formation continue est qu'elles exercent une activité professionnelle : « La formation continue s'adresse à des gens qui travaillent » Perrenoud (2001). Cités par Francine d'Ortun et Joanne Pharand (2007, p.137), Gervais et Lévesque (2000) affirment que « l'entrée dans la profession marque le début de la construction de l'identité de l'enseignant et de son engagement dans la formation continue ». Le doute subsiste ici quant à ce que les auteurs entendent par 'entrée'. La période d'insertion professionnelle, ou de transition, mentionnée plus haut ne semble donc pas considérée comme une entrée à part entière dans le métier.
Bien que souvent un choc de la pratique ou « praxis choc » se manifeste lors de cette période de premières confrontations avec les réalités de la profession, je ne peux souscrire à l'idée que cette entrée effective, administrative (la signature d'un contrat) dans la profession marque le début de la construction de l'identité de l'enseignant. Mes premières représentations du métier sont nées alors que j'étais encore sur les bancs de l'université en formation initiale. Celles-ci ont par la suite évolué lors de mon premier stage, toujours dans le cadre de ma formation initiale. Je tiens à ajouter une contradiction complémentaire. Je me trouve actuellement en master 2, formation

diplômante professionnalisante qui marque la fin d'un cycle de formation initiale. Par le seul fait d'être professionnel je dois me considérer en formation continue alors que j'ai repris des études d'un cycle de formation initiale. Je peux affirmer que je me considère en formation initiale d'ingénierie de la formation.

- La formation tout au long de la vie

Ce concept de la formation est récent ; il s'est vu officialisé par la décision du Conseil constitutionnel n° 2004-494 DC du 29 avril 2004 qui la déclare conforme à la Constitution et la nomme «loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social» [10]. Elle est interprétée comme un effet de mode ou, à l'opposé, une réelle volonté de répondre aux exigences et défis de la société. Le paradigme de la formation tout au long de la vie peut être utilisé comme un moyen de réponse à la diversité des profils et des compétences attendues des enseignants. Cette perception de la formation constitue, à mon avis, plus un type de formation qu'un moyen ou qu'un paradigme en tant que tel. Son premier rapport ici est celui au temps. Je compléterai cette vision de la formation par une définition d'Albero (2002) « se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe a priori qui nous serait donnée de l'extérieur", cette existence est une construction permanente.» En somme, vivre, exister c'est se former constamment. La diversité étant ce qui caractérise le mieux le corps enseignant de l'AFM, je placerai notre contexte dans cette catégorie.
Ces appellations ont finalement toutes un point en commun : celui d'un rapport au temps et à la pratique effective du métier visé, lequel permet par ailleurs d'en différencier certaines.

Si nous devions traduire ce rapport de façon schématique, nous pourrions obtenir ceci :

1 Formation initiale →	**2** Insertion professionnelle→ ou accompagnement→ ou alternance →	**3** Formation continue Formation professionnelle
1 théorie→	**2** articulation théorie–pratique →	**3** pratique

→ → → Formation tout au long de la vie → → →

<u>Tableau n°9</u> : *schéma de la place de la théorie et de la pratique selon le type de formation*

[10] http://www.assemblee-nationale.fr/recueil-lois/2004/recueil-2-2004.pdf dernière consultation : 23 mai 2011

- Des paradigmes

Dans l'enseignement, quelque soit le type de formation auquel on a affaire, une variété de modèles, d'approches, de paradigmes existent qui permettent d'inscrire la formation dans une certaine philosophie. Précisons que la notion de « paradigme » est utilisée par les chercheurs (Zeichner, 1983 ; Paquay, 1994) pour décrire « l'ensemble des croyances, des expériences et des valeurs, pour percevoir la nature, l'objectif et le processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'activité professionnelle des enseignants ». La réalisation d'un modèle de formation repose donc sur les caractéristiques du paradigme choisi. Je listerai ici les paradigmes évoqués par Zeichner et Paquay, repris par Sacilotto-Vasylenko (2007, p.179), en les confrontant avec les trois types de formations d'enseignants distinguées par Ferry :

Le paradigme de la formation « académique » : En formation initiale, il s'agit du modèle de transmissions de savoirs savants instauré de longue date notamment dans les universités. En formation continue on le verra plutôt comme un moyen d'actualiser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires.

Pour sa part, Ferry (1984, p.64) parle de « formation centrée sur les acquisitions ». Une formation permettant d'abord acquérir « les connaissances et les modes de raisonnement propres à la discipline à enseigner ». Ce qui concerne la pratique est perçu comme une application de la théorie. On rejoint d'ailleurs ici le modèle applicationniste largement répandu au Canada dans les années soixante. Les étudiants sont forts d'une *doxa* et de théories censées guider leur action sur le terrain. On apprend des contenus, des méthodes, des techniques. La logique à l'œuvre est celle de la succession de la pratique à la théorie.

Le paradigme de la formation « technicienne » :

Les chercheurs analysant le travail des enseignants à partir des fonctions et des tâches à réaliser ont contribué à l'élaboration des programmes de formation par compétences. Pour chaque compétence spécifique, un module de formation est créé. Ainsi, les compétences sont acquises progressivement. Les modules de formation et les séminaires thématiques sont privilégiés. Très souvent utilisé en formation continue, ce paradigme favorise l'entraînement technique des enseignants en en actualisant des connaissances et des savoir-faire. Les centres de langues à l'étranger suivent régulièrement ce modèle en faisant venir des experts locaux ou francophones (France et Québec notamment), ou en créant des ateliers animés par leurs propres enseignants.

C'est en partie à ce modèle que j'ai eu recours lors de l'élaboration du plan de formation institutionnel. Il est certainement le plus répandu puisqu'il est systématique pour tous les centres de langue, son caractère ponctuel demande moins d'engagement : il ne s'agit pas là de la mise en place d'un dispositif complexe de formation mais plutôt de l'organisation d'une formation

ponctuelle d'une journée, ou tout au plus quelques journées. Pour rester compétitifs, les centres doivent se mettre à jour constamment ; il s'agit donc d'une dynamique à suivre qui se trouve formalisée par les exigences politiques. Le fait que l'AFM appartienne au réseau colombien des Alliances françaises l'implique dans une dynamique de formation annuelle dont elle peut profiter voire en être le centre d'accueil pour certaines interventions. A titre d'exemple, concernant les innovations, le recours à ce modèle a permis d'actualiser l'équipe enseignante sur l'usage pédagogique du Tableau Blanc Interactif (TBI).

Le paradigme de la formation « personnaliste », également appelée « approche individuelle »
L'accent est mis sur la personnalité de l'enseignant qui peut changer le contenu et l'organisation de la formation. Paquay (1994) ajoute que *« selon le paradigme personnaliste, l'essentiel d'une formation consiste dès lors à « devenir-une-personne-en-relation »*. Il pointe l'importance de la communication et de la construction des relations entre les acteurs de la formation. Ainsi, les programmes de formation permettent aux enseignants de s'exprimer, de communiquer, d'analyser leurs relations dans un climat de confiance.
Cet aspect renforcé de l'humain dans la formation se retrouve, aussi bien dans le projet d'Analyse de Pratiques Professionnelles que dans le plan de formation avec le tutorat, il en constitue d'ailleurs un objectif.

Le paradigme « artisanal » de la formation :
En formation continue, ce paradigme met l'accent sur le développement des savoirs pratiques pour aider les enseignants à mieux exercer leur métier. Les dispositifs tels que les stages, l'observation de classe, les échanges avec les collègues permettent d'atteindre les objectifs de ces programmes. Selon Perrenoud (cité par Paquay, 1994), l'enseignant ne peut réussir son action pédagogique en appliquant seulement des théories et des règles apprises en formation : l'enseignant fonctionne comme un bricoleur ou un artisan qui rassemble des matériaux disponibles pour construire son enseignement.
Nous rejoignons ici la « formation centrée sur la démarche » telle que la décrit Ferry (1984, p.65), repris par Jourdan (2010, p.98) : « La pratique se transfère d'une pratique à une autre, sans le besoin d'un passage par la théorie. Ils procèdent par tâtonnements, par démarches successives qui se corrigent l'une l'autre, donnant progressivement naissance à ce qui deviendra peut-être leur théorie. » Il ajoute que « c'est du reste ce que font les enseignants qui n'ont pas reçu de formation ».
Ce modèle, essentiellement orienté sur la pratique, reste, de tous, celui que nous avons privilégié avant tout, notamment en raison du manque d'expertise des accompagnateurs (qu'il s'agisse du

projet d'APP ou du plan de formation) et du manque d'aisance et d'expérience avec les savoirs disciplinaires chez les participantes.

La recherche et développement sur/pour la formation : également appelée recherche-action

Ferry (1971, 1983) utilise le terme de « centré sur l'analyse », ou encore d'*affranchissement*, pour décrire le modèle de la formation reposant sur l'articulation de la théorie et de la pratique. Il préconise une place importante pour la formation continue qui permet de dépasser les approches superficielles et factices de la formation initiale. La pratique et la théorie dialoguent dans un rapport de va-et-vient permanent qui les régule.

Paquay (1994) rejoint les chercheurs pour qui la professionnalisation est d'abord le développement de stratégies de formation de praticiens efficaces et réfléchis et pour lesquels la participation à la recherche n'est pas la priorité absolue.

Dans les analyses des systèmes de formation des enseignants, les chercheurs remarquent que les concepteurs des programmes ont tendance à privilégier certains paradigmes. Cette démarche est critiquée car le métier d'enseignant est multidimensionnel et demande une formation diversifiée, qui intègre tous les paradigmes existants. Adopter un modèle de formation représente en soi un pas significatif, une marque d'engagement pour proposer un dispositif de formation ainsi que ses orientations. Notons les recommandations apportées par les chercheurs concernant l'élaboration d'un plan de formation.

Pour finir, je mentionnerai le paradigme de formation centrée sur l'analyse comme celui qui nous concerne tout particulièrement bien qu'il se déploie, à mon sens, sur un fond permanent d'approche systémique. En effet, par exemple, on peut se focaliser sur une compétence en particulier (formation technicienne) par l'analyse (formation centrée sur l'analyse) tout en mettant l'accent sur le relationnel (formation personnalisée). Nous reviendrons plus longuement sur ce dernier paradigme dans ce même chapitre avec l'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP) (la démarche clinique et l'Ede).

2.3 Elaborer un plan de formation

Je recenserai ici une série de recommandations et d'écueils à éviter quand il s'agit d'élaborer un plan de formation. Avant toute chose, notons que, de la même manière qu'il est établi une distinction entre « français de spécialité » et Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) - le premier traduit une offre alors que le second répond à une demande-, nous pourrions distinguer formation initiale de formation continue ou mieux encore, de formation professionnelle, cette dernière émanant de besoins réels exprimés concrètement et précisément. Afin de répondre à

ceux exprimés au sein de l'Alliance Française de Medellin, je me suis notamment appuyé sur mes lectures avant d'entamer l'élaboration du plan institutionnel 2011 ainsi que celle du projet d'APP, quoique la démarche pour cette dernière ait été plus intuitive car itérative.

Perrenoud fait ressortir trois « mécanismes » se développant parallèlement dans un plan de formation.

1. « La *familiarité* avec les gestes du métier » selon la perspective du formateur. Cette familiarité est évoquée comme un facteur inhibant puisqu'elle n'invite pas le formateur à s'y attarder. « Pourquoi s'informer lorsqu'on sait ? ».

Pour ma part, j'ai repris ce facteur de familiarité, de terrain connu, comme un atout en y voyant une perspective rassurante idéale pour un début d'activité de formation. Il est en effet moins brutal, plus progressif de commencer une phase de déconstruction (formation) par des sentiers battus, d'aller du connu vers l'inconnu, « du simple vers le complexe » (Remaud, p.31)[11]. Par ailleurs, je considère qu'une des compétences du formateur est de savoir prendre du recul, d'essayer de se positionner aussi depuis la perspective du formé afin de penser à analyser les évidences, même si parfois les années d'expérience ne facilitent pas toujours la tâche.

2. « La référence au *travail prescrit* plutôt qu'au travail réel ». « …il est tentant de confondre le métier d'enseignant avec ce qu'il est censé être ».

Cette référence à l'image sociale, publique, « la partie visible de l'iceberg, la plus présentable » (Perrenoud, 2001), insiste sur le contraste observé entre les actes et les (re)présentations de ceux-ci, comme si l'on ne pouvait s'en tenir à (ou avoir confiance en) un cahier des charges pour connaître les contenus effectifs d'une formation. Pour Perrenoud, une des traductions de la complexité du métier d'enseignant, et par là-même de celui de formateur, repose sur le fait que :

- d'une part, les formateurs (enseignants comme formateurs de formateurs) doivent s'en tenir au temps et aux moyens dont ils disposent, s'adapter à la demande du public tout en suivant leurs propres convictions ce qui mène parfois à un résultat final n'ayant qu'un rapport lointain avec ce qu'ils sont censés faire ;
- d'autre part, dans le cas où le curriculum réel correspondrait exactement aux contenus annoncés effectifs de la formation ce qui est serait extraordinaire), il n'est pas pour autant garanti qu'une adéquation totale existe entre ce « les formés auront construit dans leur tête et ce que le plan de formation prétend atteindre » (Perrenoud, 1996).

Il résume ce dilemme, que je partage puisque je le vois comme réalité incontournable, comme un choix, une juste mesure à trouver entre un « contrôle serré des parcours » par un guidage

[11] REMAUD D., Ingénierie de la formation, Cours CNED Master 2 FLE, p.31

rigoureux et exigent de la part du formateur et un « laisser-aller » de la part de celui-ci impliquant une forte responsabilisation et un haut degré d'autonomie chez les formés. Le point suivant est directement lié à ce phénomène.

3. « Le passage direct à l'écriture d'un *référentiel de compétences* ».

Le référentiel de compétences est un des outils majeurs utilisés de nos jours pour essayer d'apporter, avec un certain degré de précision, la définition d'une tâche ou d'une mission en la décomposant en termes de savoirs, savoir être et savoir faire. Perrenoud (1993) voit le référentiel comme un moyen de mise en forme et systématisation de « représentations relativement partagées » des compétences mises en avant dans cet outil. Le référentiel défend une facilité de lecture en regroupant des savoirs dans des catégories plus ou moins amples. Une catégorisation qui favoriser la construction des représentations. De plus, les savoirs étant transposables, cela en empêche toute fixation définitive dans un cadre et peut entrainer des divergences dans la perception des compétences décrites, référencées. Pour aller dans ce sens même notons les propos d'Ardoino et Berger (1980), cités par Remaud (*op.cit*. p.40) qui définissent le référentiel comme un « système de référence, constituant une optique, un type de lecture, une perspective d'analyse privilégiée. »

Malgré cela, le risque avec le référentiel est celui du manque de précision, et d'être le résultat d'opérations déductives plutôt qu'empiriques, sans prise en considération du terrain réel. Cette description du travail réel pour la mise en forme des besoins, (et donc) des contenus de formation, est du ressort des formateurs eux-mêmes sous l'œil attentif de l'institution. Il s'effectue à l'aide des besoins recueillis -parfois négociés- auprès des futurs formés mais également en appliquant des lignes de conduites institutionnelles voire politiques. Il s'agit de proposer des objectifs observables pour en rendre possible la traduction en compétence tout en veillant à ce qu'ils ne soient ni trop précis ni trop nombreux. Il faut des objectifs qui soient réalistes, réalisables et évaluables.

Quinton (2007) affiche clairement que « la définition des objectifs opérationnels est une étape incontournable de toute action pédagogique ». Resituons rapidement cette étape de définition des objectifs dans la démarche d'élaboration d'un dispositif de formation.

Remaud (*op. cit.* p.22) découpe une telle démarche en quatre phases : état des lieux, politique, ingénierie, action.

1. <u>état des lieux</u> : Il s'agit de prendre connaissance des différentes dimensions du contexte dans lesquels va se développer le dispositif. Cela consiste à relever les défis et les atouts de l'institution dans le domaine concerné.

2. politique : Cette phase établit et analyse les liens entre les vœux et les besoins réels de l'institution en essayant d'en émettre des actions de formation concrètes, réalisables. C'est dans cette deuxième phase que s'inscrit notamment la définition des objectifs opérationnels. Cette même phase doit permettre de faire ressortir les tenants et les aboutissants du dispositif à mettre en place, c'est-à-dire les objectifs qui à la fois guideront la progression de la formation et en permettront l'évaluation.

3. ingénierie : Cette phase correspond à la conception en tant que telle du dispositif, en tenant compte des différentes dimensions « temporelle, humaine, matérielle, pédagogique, économique ». (Remaud, p21)

4. action : Le cycle se referme par l'action qui inclut elle-même une évaluation pour ainsi permettre un bilan qui offrira une nouvelle perspective.

2.4 Les acteurs en question : formés et formateurs

Autre paramètre de taille à considérer dans la formation professionnelle : la personnalité des acteurs. En effet, il s'agit d'adultes, or on sait que leur rapport à l'apprentissage n'est pas le même que ceux des enfants et des adolescents. Voici quatre spécificités de l'adulte-apprenant, que Jourdan (2010, p.125) reprend de Binz et Salzmann, que nous allons développer et commenter :

1. « Il désire être autonome dans son apprentissage ;
2. il porte en lui une richesse d'expériences ;
3. l'opérationnalité et le caractère réinvestissement des apprentissages sont un facteur important de motivation pour lui ;
4. son apprentissage est marqué par son rapport au temps. »

1. Il désire être autonome dans son apprentissage

Selon l'ampleur qu'il prend, le désir d'autonomie, caractéristique majeure de l'adulte professionnel, peut être source de tension entre l'adulte-apprenant lui-même et le formateur. Comme on le mentionnait plus haut avec le nombre et la précision des objectifs, un défi pour les formés comme pour les formateurs est de trouver l'ajustement adéquat entre le degré d'autonomie suggéré et le cadre proposé par le plan, les tâches et les consignes d'activités. De plus, le rapport à l'autonomie étant absolument variable selon les personnes, une inégalité devant l'autonomie est inévitable. Il peut exister également un dilemme chez l'adulte-apprenant entre, d'un côté, une attitude revendicative d'indépendance et de liberté, et de l'autre, un comportement de dépendance construit à partir des anciennes représentations scolaires, d'un enseignement transmissif où l'étudiant recevait ce qu'on lui donnait.

2. il porte en lui une richesse d'expériences

Ici encore, la manière d'être de l'adulte peut être un dilemme. Les expériences de l'adulte sont nombreuses et variées, ce qui lui offre logiquement davantage de *savoirs d'expérience*, (Perrenoud, 1993) davantage de ressources sur lesquelles s'appuyer au moment d'exprimer une opinion, se justifier. Phénomène qui peut parfois se transformer en obstacle : « Certaines opinions forgées ont fait leurs preuves et l'adulte n'est pas disposé à les remettre en question si facilement » (Jourdan, 2010, p.126). Toucher au noyau dur d'une identité, de croyances, de compétences entrainera inévitablement un minimum de résistance au changement. Quoiqu'il en soit, cette expérience doit être mise à profit aussi bien pour le formé lui-même que pour ses collègues, pour le formateur et pour l'institution.

Favoriser le récit d'expérience (pour analyse par la suite, certes) permet à l'enseignant de se situer personnellement et professionnellement, de se rassurer, se valoriser et de s'affirmer davantage dans son métier, mais également au sein d'une équipe, d'une institution. Le rôle social de l'expérience est ici indéniable. Enfin, soulignons que l'expérience constitue une matière première de la formation professionnelle comme nous le verrons plus loin.

3. (ré)investissement des apprentissages et motivation

Chez l'adulte, l'envie de se former repose sur des motivations extérieures (salaire, image, mobilité) mais également sur des motivations intérieures telles que le désir de continuer à se construire, à s'améliorer, à se sentir utile, à apprendre sur soi, à s'affirmer… Afin d'éveiller et d'entretenir cette motivation, parfois appelée populairement *soif d'apprendre*, il est primordiale d'« expliciter en quoi le sujet proposé dans sa séance de formation peut contribuer au développement professionnel de la personne » (Jourdan, 2010, p.127). L'adulte veut des résultats utiles, il va veiller à ce que chaque séance constitue un réel investissement.

4. un apprentissage marqué par le rapport au temps

Se former représente notamment un investissement en temps. Or, on sait combien le temps est précieux dans la vie de l'adulte. En s'engageant dans la formation continue, l'adulte fait des *deuils* et doit se réorganiser. Ceci n'est pas gratuit, il espère en retour voir l'intérêt et l'utilité de cet investissement, et ce le plus rapidement possible.

A ces spécificités de l'adulte-apprenant, j'ajouterai une liste de compétences de l'enseignant-apprenant. Rappelons que le métier d'enseignant est un *métier de l'humain*, un métier *complexe*. Avec les savoirs et savoir-faire, le principal outil de travail de l'enseignant étant sa personne et son rapport aux autres, il est évident que sa formation impliquera largement son savoir-être.

Pour clore ce point sur les acteurs de la formation, il me semble opportun de recenser quelques

compétences du formateur.

Tout d'abord, je mentionnerai cinq grandes compétences telles qu'elles sont proposées par le ministère de l'éducation nationale québécois (2002) pour les formateurs assurant le suivi d'un stagiaire ; « Compétences relatives :

1. au développement de l'**identité professionnelle** : soutenir le développement de l'**identité professionnelle** en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement.
2. au développement des **compétences professionnelles** : guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée. Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.
3. à la **pratique réflexive** : Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique.
4. aux **relations** interpersonnelle et interprofessionnelle : interagir avec son stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.
5. à la **collaboration** en vue d'une formation cohérente : travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, avec le superviseur. »

Cette dernière catégorie de compétences n'est pas réellement transposable dans notre contexte si l'on considère la collaboration entre les universitaires et les collèges ou autres institutions de terrain mais la collaboration reste bien évidemment essentielle entre les différents acteurs (formateurs, enseignants, directions) au sein de l'AFM.

J'ajouterai les dix « défis » proposés par Perrenoud (2001) :

1. Travailler sur le sens et les finalités de la profession.
2. Travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence.
3. Travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier.
4. Travailler sur la personne et sa relation à autrui sans devenir thérapeute.
5. Travailler sur les non dits et les contradictions du métier
6. Partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, comparer, expliquer, théoriser.
7. Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs.
8. Combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser.
9. Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes.
10. Articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.

De plus, il liste toute une série de compétences essentielles du praticien réflexif.

- d'élargir, de nuancer, de reconsidérer ses représentations du réel, y compris de sa propre pensée et de sa propre action ;
- d'exercer des gestes ou opérations spécifiques, de sorte à les rendre plus rapides, efficaces et sûres ;
- de s'entraîner, de façon réflexive, à mobiliser des acquis hétérogènes (savoirs, capacités, informations, règles, valeurs, etc.) pour développer des compétences permettant de faire face à des familles de situations complexes ;

- de prendre conscience de ses schèmes, de son inconscient pratique, de ce qui guide l'action à son insu ou dans une zone où le " pré réfléchi " l'emporte sur l'action délibérée ;
- de préciser, d'affermir, de nuancer une réponse personnelle à des questions telles que : qui suis-je ? qu'ai-je à faire ici ? de quel droit, à quel titre, au nom de quel projet ? avec quelles solidarités, dans quels rapports avec d'autres ? selon quelle vision du travail et du métier ?
- d'expliciter et de travailler les valeurs censées guider les décisions et l'action ;

Il s'agit de composantes interdépendantes qui forment un système et il serait vain de chercher à les dissocier.

Pour synthétiser cette première analyse, pour le cas qui nous occupe, nous retiendrons que la formation est un processus complexe qui implique diverses dimensions fortement liées entre elles. Nous nous situons dans un contexte de formation professionnelle visant au développement d'un métier complexe et avons choisi pour cela de suivre une démarche centrée sur l'analyse.

3. NOTRE CHOIX POUR FORMER À LA PROFESSION : L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Approfondissons maintenant le domaine de l'analyse en explicitant le modèle choisi : l'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP), ses fondements et ses enjeux. C'est en effet sur la pertinence ou non de ce type de formation que repose le cœur du plan formation.

3.1 Principales références théoriques

Commençons par les fondements. Comme Robo (2001) l'a évoqué, l'APP s'inscrit dans des courants tels que le constructivisme, le socioconstructivisme, la multiréférentialité, l'interactionnisme ou la systémique, l'approche compréhensive dont nous ferons une présentation succincte.

- le constructivisme : Piaget (1947) a montré que le sujet construit lui-même son savoir, ses schèmes, ses réalités à partir d'un "déjà-là".

Il s'agit plus exactement d'une déconstruction et d'une reconstruction permanentes provoquées par l'entrée en matière (et en ´matière grise´) d'un nouveau savoir venant perturber les autres savoirs déjà installés et constitutifs de la personnalité du sujet. La première phase de cette rencontre va entrainer tout d'abord une phase d'assimilation du nouveau par l'existant. S'ensuivra une phase de perturbation qui sera résorbée par assimilation puis adaptation. Le fruit de cette fusion constituera le nouveau savoir.

En reprenant Perret-Clermont & Nicolet (1988), Zittoun, Perret-Clermont & Carugati (1997), Vittoria Cesari Lusso (2010, p.5), ajoute que « sur le plan affectif, identitaire et social les choses sont plus complexes car les conflits entre anciennes et nouvelles connaissances peuvent provoquer, notamment chez l'apprenant adulte, des résistances, des mises en discussion, du stress, des enjeux sociaux, des mécanismes de défense plus ou moins adaptés. »
Ces éléments pouvant inhiber l'acquisition ne peuvent être laissés pour compte dans le contexte de l'enseignement, qui est le nôtre.

- le socioconstructivisme : il reprend le courant précédent mais en y considérant le contexte dans lequel s'inscrit la « construction ». Le sujet se forme au contact des autres.
Avec Ginette D. Roberge (2011), nous trouvons deux grands psychologues de l'apprentissage allant dans ce sens, Vygotsky (1934) et Bandura (1997). Pour le premier : l'accentuation de la productivité en groupe fait écho à ce qu'il nomme « la zone de développement proximal », dans laquelle les individus se partagent un environnement social et parviennent à un apprentissage par une suite de locutions dans un contexte communicatif. Il faut tout de même mentionner que les groupes n'atteignent pas tous ce point idéal de productivité (Sweet & Michaelsen, 2007)

Pour le second, son « interprétation cognitive sociale du travail de groupe » (Bandura, 1997), le mène à considérer les membres d'un groupe comme des protagonistes de l'environnement qu'ils fréquentent au sein de ce groupe. L'observation des coéquipiers pourra avoir une influence sur les comportements ultérieurs de la part des coéquipiers.

- **l'approche compréhensive** : cette approche fait référence à « l'épistémologie des méthodes qualitatives »[12] et « se caractérise par la complexité[13], la recherche de sens et la prise en considération des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances et des valeurs des acteurs » (Robo, 2003). Nous sommes dans une approche largement portée sur la personne, l'humain et la tentative de compréhension de la complexité qui le caractérise.

- la multiréférentialité : Les dimensions de la pratique enseignante étant multiples (épistémique, pédagogique, didactique, psychologique, sociale), les modèles théoriques sur lesquels on peut s'appuyer le sont également. Ici, l'accent est plutôt mis sur l'existence de ces dimensions et de l'hétérogénéité des domaines dans lesquels elles s'inscrivent. On peut percevoir ce phénomène par exemple avec les observations de classe pour lesquelles différents paramètres existent (gestion de groupe, dynamique, techniques pédagogiques, cohérence, …) qui permettent de voir et d'analyser une séquence selon différents angles.

[12] POURTOIS J.-P. et DESMET H., *Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines,* Mardaga, Paris, 1988.
[13] MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.

- l'interactionnisme ou **la systémique**: Je place cette approche en dernier lieu car elle me semble être la moins réductrice en prenant compte des rapports et interactions qu'entretiennent les composantes (personnes, choses, phénomènes, groupes) du système observé.

Voici la définition de ce courant proposée par l'AFSCET (Association Française des Sciences des Systèmes Cybernétiques, Cognitifs et Techniques) et rappelée en 1994 par la Revue Internationale de Systémique. « *Nouvelle discipline qui regroupe les démarches théoriques, pratiques et méthodologiques, relatives à l'étude de ce qui est reconnu comme trop complexe pour pouvoir être abordé de façon réductionniste, et qui pose des problèmes de frontières, de relations internes et externes, de structure, de lois ou de propriétés émergentes caractérisant le système comme tel, ou des problèmes de mode d'observation, de représentation, de modélisation ou de simulation d'une totalité complexe.* »

Donnadieu, Durand, Neel, Nunez & Saint-Paul, (2003) rapportent quatre concepts de base de la Systémique :

La complexité : elle fait référence à une forte densité de personnes, choses, phénomènes,… qui, déjà complexes pris séparément, constituent une réelle masse inabordable et impénétrable au premier abord.

L'interaction : elle est la relation qu'entretiennent entre elles deux des composantes du système.

Le système : il supporte, accueille mais est en même temps le résultat de toutes ces interactions dynamiques.

La globalité : ce concept est une caractéristique des systèmes complexes, souvent traduite par l'adage "*le tout est plus que la somme des parties*" et selon lequel on ne peut les connaître vraiment sans les considérer dans leur ensemble. Cette globalité exprime à la fois l'interdépendance des éléments du système et la cohérence de l'ensemble.

J'inclurais dans les fondements de l'APP, **la psychanalyse,** avec la méthodologie de l'explicitation dont Vermesch est un des initiateurs, ainsi que la **phénoménologie**, avec Husserl, cité par E. Housset (2000), assurant que « le passé est le lieu privilégié de la présence à soi puisque le sujet peut s'y appréhender à travers son activité intentionnelle parce que le temps n'est ici ni une réalité constituée ni la forme simple du rapport aux choses, mais la manière d'être du sujet sans sa présence à lui-même.» (Snoeckx, 2006) L'écriture phénoménologique me permet d'être au plus près de ce qui se passe pour soi, qu'il s'agisse des faits, des idées, des émotions.

Pour conclure sur ce point d'ordre structurel et organisationnel, nous retiendrons que différentes approches existent au moment de concevoir un plan de formation. En ce qui nous concerne, nous nous situons dans un modèle systémique aussi bien pour le plan de formation institutionnel que pour le projet d'APP, ce dernier étant lui-même une composante de celui-là.

3.2 Définitions/terminologie

Avant de nous y engager, définissons les signifiés évoqués par l'Analyse de Pratiques Professionnelles.

Analyse : du *grec analusis, décomposition.*

- Une première définition est : Décomposition d'un corps, d'une substance en leurs éléments constitutifs (Analyse de l'air, analyse bactériologique).

Une deuxième définition est : Opération de l'esprit qui consiste à décomposer un tout en ses éléments afin de déterminer leur nature et leur structure.

Mais il est intéressant de prendre connaissance de définitions de l'analyse dans quelques champs particuliers, ainsi :

- en **c**himie : Ensemble des méthodes permettant de déterminer la nature des substances entrant dans la composition d'un mélange (analyse qualitative), ainsi que les proportions relatives de ses différents constituants (analyse quantitative).
- en Philosophie : décomposition mentale d'un concept, d'un jugement ou d'une proposition en ses éléments.
- en sciences humaines : il sera question d'Analyse systémique : analyse d'un domaine (économique, technique, social, etc.) considéré comme un système, et, par conséquent, étude de l'interdépendance de tous ses éléments.

en psychanalyse : il s'agira de Cure psychanalytique et d'Analyse didactique, celle à laquelle doit se soumettre tout futur psychanalyste.

De ces différents sens -liste non exhaustive- nous retiendrons en particulier qu'en chimie, par la décomposition, il s'agit davantage d'une procédure où le tout est égal à la somme des parties : il est même possible de recomposer à l'identique ce qui a été décomposé en parties comme c'est le cas pour les produits de synthèse. Contrairement à cela, en sciences humaines, il est davantage question d'un processus qui, lui aussi, permet une décomposition, mais la recomposition à l'identique relève de l'impossible : la maîtrise des connaissances en jeu demeure incomplète et les situations vécues sont du ressort de la pratique pédagogique qui est « une intervention singulière, dans une situation complexe qui ne se reproduit jamais de façon strictement identique » (Perrenoud, 2001).

En Sciences humaines et sociales, analyser c'est repérer, identifier, examiner des éléments isolables, tenter d'en comprendre le sens, la fonction et d'établir la relation qu'ils entretiennent.

Pratiques

Avec Altet, reprise par Escartin (2002), on distingue pratique (ce qui est réalisé) de travail (ce qui est prescrit). La pratique est la manière d'agir professionnel d'une personne dans un ensemble de normes reconnues dans un corps professionnel. Ainsi la pratique présente plusieurs dimensions :

- une dimension finalisée : l'apprentissage, la socialisation (dimension didactique) ;
- une dimension technique : manière de faire (dimension pédagogique) ;
- une dimension interactive, relationnelle : c'est un métier humain interactif ;
- une dimension contextualisée : variabilité imposée (heure de cours, type de salle, type d'élèves…) et choisie ;
- une dimension temporelle : gestion du temps d'apprentissage sur une année mais il y a également l'avant et l'après ;
- une dimension affective : construction d'une intersubjectivité ;
- une dimension psychosociale : gestion du groupe.

Toutes ces dimensions sont imbriquées les unes dans les autres.

Plusieurs définitions répondent à ce terme de pratique :

Au singulier, c'est « le fait d'exercer une activité concrète historiquement déterminée, des hommes » (*La pratique de la navigation*) ou « expérience, habitude approfondie » (*Avoir la pratique des affaires*) ou encore « application d'une doctrine, de préceptes, observation des devoirs du culte » (*Pratique religieuse*). Au pluriel, les pratiques constituent un comportement habituel, une façon d'agir (*Des pratiques curieuses*). Le sens courant évoque la mise en application de principes (d'un art ou d'une science), d'idées ou d'une technique en vue d'un résultat concret.

Ajoutons le lieu commun qui oppose souvent la pratique à la pensée, à la théorie alors que, comme nous le verrons plus loin, elle leur est intiment liée. Sans oublier que toute pratique, comme l'a développé J. Billerot[1414], est une « réalité sociale, psychosociale, voire institutionnelle, ainsi qu'une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet » (Robo, 2001).

En ce qui nous concerne, nous préférerons l'usage du partitif 'de' de Analyse DE Pratiques à l'article indéfini 'des' de Analyse des pratiques. Dans les deux cas il s'agit de pratiques plurielles mais la seconde acceptation me parait trop ambitieuse pour que nous l'adoptions car elle impliquerait une analyse de la totalité des pratiques et non pas de certaines pratiques comme le

[14] In BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D., *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1998.

suggère la première. Or, nous savons que la complexité qui caractérise l'enseignement est telle qu'on ne peut prétendre pouvoir tout observer et moins encore traiter.

Professionnelles

Nous ne reviendrons pas ici sur ce que nous entendons par profession. Nous préciserons cependant que les pratiques analysées seront celles de personnes actives, travaillant comme enseignants. L'analyse pourra justement permettre de constater si nous sommes effectivement en présence de professionnels et si oui, dans quelle mesure.

3.3 Objectifs de l'APP

Différents types d'analyses de pratiques existent. Voici les déclinaisons du genre recensées par Robo (2001) :

- Groupe de Parole (GP),
- Groupe de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP),
- Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles (GAPP),
- Groupes Balint (pour enseignants),
- Groupes de Soutien au Soutien (GSAS),
- Groupes d'Entraînement à l'Analyse de Situations Educatives (GEASE),
- Groupes d'Approfondissement Personnel (GAP),
- Séminaires d'Analyses de Situations de Communication (SASCO),
- entretiens d'explicitation, instruction au sosie, la vidéoformation, les jeux de rôle, les simulations, etc.

Pour notre part, nous nous situons dans un GFAPP puisque plus que de participer à l'analyse il s'agit de donner des outils aux enseignants pour qu'ils se prennent eux-mêmes en main par la suite. Il s'agit donc de les former à analyser leurs pratiques. J'ajouterai une nuance en complétant la « formation **à** » avec « la formation **à** et **par** » dans la mesure où l'APP est un moyen de formation ; les participants se voient formés **à** l'APP et transformés **par** celle-ci.

D'autres types d'analyses existent qui s'attaquent isolément à différents domaines : l'analyse institutionnelle l'analyse systémique, l'analyse organisationnelle, la psychanalyse, la socio psychanalyse, la socioanalyse, l'analyse transactionnelle, l'analyse interactionnelle, l'analyse didactique et bien sûr l'analyse clinique sur laquelle nous reviendrons plus tard. Je mentionnerai ci-dessous les neuf usages de l'analyse des pratiques proposés par Perrenoud (1996):

1. L'analyse " sauvage " des pratiques dans la vie quotidienne.
2. L'analyse des pratiques comme démarche de recherche fondamentale ou appliquée.
3. L'analyse des pratiques comme source de transposition didactique en formation professionnelle.
4. L'analyse des pratiques comme démarche d'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être portées à la connaissance d'autres praticiens.

5. L'analyse des pratiques comme explicitation des traits d'une expertise fondée sur l'expérience.
6. L'analyse des pratiques comme mode sophistiqué d'évaluation des compétences et des tâches.
7. L'analyse des pratiques comme composante d'une stratégie d'innovation.
8. L'analyse des pratiques comme mode d'intervention psychosociologique dans les organisations.
9. L'analyse des pratiques comme démarche de (trans)formation des praticiens.

Voyons maintenant quelles sont les caractéristiques de l'APP.

A la lecture de M. Altet et de Ph. Perrenoud, on peut dégager six grandes démarches qui régissent l'APP :

1. La finalité de l'APP est l'apprentissage du métier par l'aide à la construction d'une identité professionnelle dans ses différentes dimensions (épistémique, pédagogique, didactique, psychologique, sociale) par l'analyse réflexive.
2. L'APP offre une opportunité d'apprentissage de construction en groupe, en société, avec l'Autre. « Le groupe est alors un *outil* du travail d'analyse, il sert avant tout de cadre structurant aux échanges, de centre de ressources, de garde-fou ». (Perrenoud 1996). J'ajouterai ici un point important : l'enseignant participe à un groupe d'APP de manière volontaire. Toute analyse organisée par imposition serait faussée sinon vouée à l'échec.
3. L'analyse est encadrée par un formateur ayant pour rôle d'accompagner l'enseignant[15] ou les enseignants notamment dans la prise de recul par le biais d'outils de lecture dont les formés ne disposent pas : grilles d'observation lecture, description formalisée de la pratique.
4. Le formateur doit veiller à rester dans l'accompagnement en s'abstenant de tout jugement. Il s'agit de tendre des perches et non pas de modéliser une pratique. La tendance est de se focaliser sur l'analyse de situations problèmes mais procéder à l'analyse de réussites peut également fournir des clés pour les échecs, outre le renforcement de motivation.
5. J'ajouterai que ce modèle de formation de type socioconstructiviste, implique que chacun soit « acteur, voire auteur », qu'il se sente, sinon entièrement, du moins en grande partie responsable de sa formation et de sa pratiques.
6. L'analyse des pratiques comme démarche de transformation est donc conçue ici comme une *autoanalyse* fortement assistée et soutenue par un professionnel dans le cadre d'un groupe lié par un contrat. (Perrenoud, 1996).

[15] la relation duale existe, cela a d'ailleurs été notre cas durant le projet d'APP et l'est dans le plan de formation

3.4 Les principaux ingrédients pour réussir une APP

3.4.1 Les acteurs/les formés

Si on prend un document officiel tel que le "*Référentiel des compétences professionnelles du Professeur des Ecoles stagiaire en fin de formation initiale*" (Robo 2001), on peut lire que l'Analyse de Pratiques Professionnelles est : « *... un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants à la fois les capacités à analyser et à évaluer leur pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation. Ceci implique que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon des modalités qui permettent au stagiaire de prendre le recul nécessaire à l'analyse de son activité (analyse de son action, du public destinataire, du contexte dan lequel se situe l'action). (...) Il doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement."*

Par là, il est entendu qu'en entrant dans sa vie active d'enseignant, le jeune professionnel qui aura été formé, lors de sa formation initiale, à analyser ses pratiques professionnelles, sera en mesure de mieux développer par la suite une attitude réflexive autonome.

La compétence professionnelle décrite ici est loin d'être une évidence pour nombre d'enseignants de l'AFM : constat observable lors d'entretiens post observation de classe, à la vue de fiches de préparation de cours, ... Un éveil, une prise de conscience est nécessaire par eux, en eux et pour eux. Les enseignants concernés sont généralement ceux n'ayant pas de formation initiale, et ayant commencé leur activité récemment, mais entrent également dans ce tableau certains qui peuvent avoir plusieurs, voire de nombreuses, années d'expérience. Perrenoud (2001) nuance tout de même que pour « les personnes dont le besoin de formation lourde, […] crève les yeux », l'APP constitue « une orientation lucide vers une formation ou une prise en charge » sans être finalement la réponse à leurs besoins immédiats. En effet, pour les enseignants se trouvant dans cette situation, l'APP permet plutôt de répondre à des besoins immédiats mais prétend également et surtout déclencher en eux la prise de conscience qu'une formation plus solide leur est nécessaire. C'est d'ailleurs ce qui s'est produit avec une participante du projet qui vu ses perspectives évoluer au point de se décider à s'inscrire pour une formation universitaire.

Dans notre contexte, ces praticiens sont bien souvent collègues alors que l'idéal, notamment pour réduire la possibilité de tensions, serait qu'ils ne se connaissent pas. Concernant le projet d'APP le nombre très réduit d'acteurs aura facilité la gestion humaine du groupe.

Dans le cadre de la formation continue, l'APP est la réponse à un besoin qui peut être exprimé soit directement par les enseignants eux-mêmes, soit à travers l'institution, qui aura guidé et suivi les enseignants dans l'expression de leurs besoins. Ce type de formation s'adresse à tous :

en effet, ces acteurs jugés comme prioritaires à pouvoir bénéficier de l'APP n'excluent pas pour autant les autres enseignants formés ou plus formés. Quoiqu'il en soit, la participation des praticiens dits réfléchis doit être de caractère volontaire. Il serait d'ailleurs plus exact de parler d'implication comme le mentionne Perrenoud (1996) « l'Analyse des Pratiques Professionnelles ne peut avoir de réels effets de transformation que si le praticien s'y implique fortement. »

3.4.2 Le formateur : un rôle d'animateur/analyste

Dans premier temps, celui-ci guide et accompagne les praticiens dans leur démarche de prise de conscience, il encourage et donne les outils pour y parvenir. Il tend des perches par le biais de questionnement, de suggestion, d'hypothèses, de silences, de transposition, de mise en relation, de reformulations.

Au-delà de cette aide à la prise de conscience, le formateur intervient dans l'aide à l'analyse qui constitue le cœur de la démarche. Il apprend aux participants à se construire comme enseignants par une pratique réflexive, par un « savoir analyser » leur pratique.

3.4.3 Un contrat

Le contrat exprimé de façon plus ou moins explicite par le formateur-animateur doit permettre aux deux parties (praticiens et formateurs), d'évoluer et d'atteindre leurs objectifs de manière constructive « par un rapport actif à la complexité, par une mobilisation créative, collective et par une « coopération professionnelle » (Altet, reprise par Escartin, 2002).

On peut retenir les grands traits, proposés par Robo (2001), qui correspondent également à des capacités et compétences observables de ce contrat régissant les interventions des participants à propos de la pratique des autres.

- accepter d'être responsable de ses actes (sans se sentir coupable);
- accepter d'être confronté à soi, à l'autre, aux autres ;
- admettre l'incertitude ;
- savoir écouter ;
- savoir émettre des hypothèses de compréhension (de ce qui s'est passé) ;
- éviter de donner des conseils "Tu aurais dû"; "À ta place je…" ;
- renoncer à vouloir modifier l'autre (rechercher plutôt avec lui ce qui est modifiable) ;
- faire le deuil de la toute-puissance.

Ces compétences ne sont pas nécessaires dans toutes les situations analysées, et ce, que l'on soit intervenant, animateur, participant, observateur.

La réciprocité des acteurs doit pouvoir favoriser les d'échanges. D'une certaine manière, elle autorise chacun à se mêler de la pratique des autres. Chacun peut interroger l'autre, nuancer, suggérer… ce qui reste un exercice difficile puisqu'on doit contrôler ses affects et ne pas faire

ressortir de jugement. L'idée est finalement de parvenir à dépersonnaliser ou tendre vers une dépersonnalisation des contenus, des attitudes, des gestes analysés, des schèmes, de l'habitus en somme. Avant de poursuivre avec le processus d'analyse de pratique, arrêtons-nous sur quelques concepts centraux récurrents.

3.4.4 Former un praticien réflexif

Tout a commencé en 1933 lorsque John Dewey, philosophe et pédagogue américain, « soulignait que l'intervention d'un enseignant devrait être le fruit d'un processus de réflexion qui puisse lui permettre de justifier et de prévoir les conséquences de son action » (Lafont, 2007). Cinquante ans plus tard, avec son ouvrage " *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action* ", le nord-américain Donald Schön (1983), tentait de reprendre sérieusement le sujet en main. Une traduction québécoise de son œuvre sous le titre " *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel "* met de l'avant l'idée que l'action est la concrétisation d'une mise œuvre de savoirs. Schön parle de « théorie pratiquée » alors que Vergnaud (1995) opte pour des " *connaissances-en-actes* ", Barbier (1996) utilise les notions de "savoirs professionnels", "savoirs d'expérience" ou encore "savoirs d'action", Joshuah (1996) s'oriente vers des « savoirs experts », Perrenoud (2001), s'interroge sur la pertinence de "savoirs professionnels partagés" dans le cas précis de l'analyse de pratiques de déroulant collectivement. Malgré les nuances existantes entre chaque notion, et donc chaque perception, un point rassemble chacune d'entre elles : le fait que ces savoirs et connaissances ne résultent pas de la recherche mais de l'action.

Schön va distinguer deux appréhensions de l'action par la réflexion. Un temps de réflexion *dans* l'action et un temps de réflexion *sur* l'action.

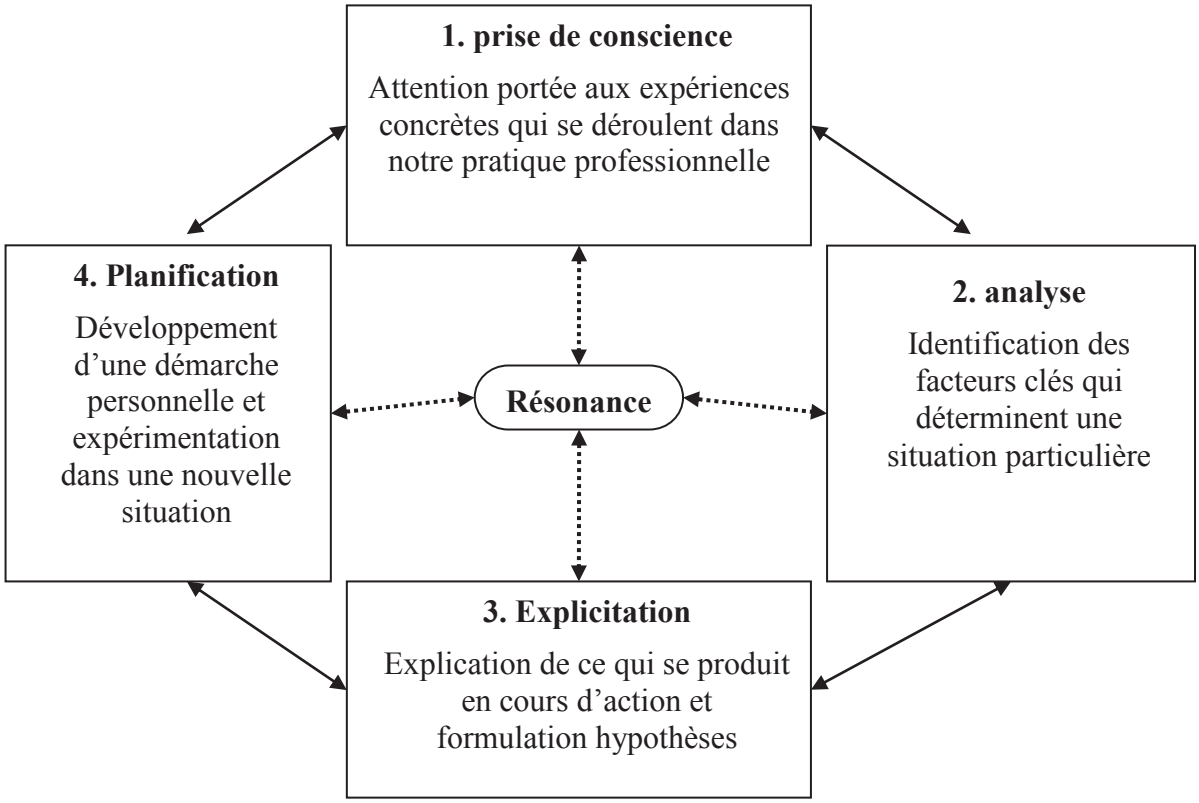
- La réflexion *dans* l'action, concerne ce qui permet le pilotage de l'action en train de s'accomplir ;
- La réflexion *sur* l'action, permet de revenir après l'action sur l'action, de les l'analyser pour construire des savoirs qui pourront être réinvestis par la suite, dans la compréhension des situations et l'anticipation des cours possibles de l'action ou encore pour le choix de la stratégie adéquate.

On veillera à rester dans le domaine du *réflexif* et ne pas se contenter du *réfléchi* : ce dernier peut avoir une connotation narcissique, le reflet de soi, ou de sagesse (réfléchir avant d'agir) mais ne suggère pas du tout, ou pas assez, l'idée de réflexion, d'analyse. Même l'expression " *marcher et se regarder marcher* " de Fernagu Oudet (1999), mise comme exemple par Perrenoud, me semble incomplète car se regarder n'implique pas un degré de réflexion tel que 's'analyser marcher', par exemple. Se regarder marcher est plus un acte sensoriel, visuel, et invite

éventuellement à réfléchir sur le 'comment je marche' alors que l'analyse sous-entend également le 'pourquoi je marche' et le 'pourquoi je marche comme ça'. En guise de résumé, je garderai l'idée générale de Perrenoud (2001), selon laquelle « le praticien réflexif *se prend pour objet de sa réflexion*, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. »

3.4.5 Une démarche à suivre

Le temps est venu maintenant de mettre à jour la démarche suivie pour l'analyse réflexive dont la logique consiste à se demander quel est le degré d'adéquation entre l'intention pédagogique poursuivie et les résultats obtenus. Pour ce faire, le praticien réflexif devra procéder à une description suivie d'une analyse puis d'une critique pour finir par une innovation, la proposition d'une nouvelle pratique. Quatre phases qui représentent un cycle que Patricia Holborn (1992) a schématisé comme suit :



Par : Gérald Boutin, Professeur au département des sciences de l'éducation UQAM Anne Marie Lamarre, Assistante de recherche

<u>Schéma n°2</u> : *Opérationnalisation de l'analyse réflexive*

Reprenons succinctement ces quatre phases présentées par Robo (2001) :

1. Cette première phase de « prise de conscience » consiste en un retour sur l'action par l'identification de gestes, d'attitudes, de compétences dans une situation particulière parmi d'autres.

2. Une fois la « situation-objet » retenue, il s'agit d'en analyser les paramètres qui ont permis sa mise en œuvre.
3. L'objectif de cette phase repose sur la capacité à établir le lien entre les facteurs ayant déclenché la situation et cette situation elle-même, ceci afin de tirer des conclusions provisoires qui seront reformulées en hypothèses.
4. Les hypothèses émises doivent donner lieu à de nouvelles tentatives de réalisation de la même situation qui seront à leur tour identifiées, analysées et auxquelles il faudra éventuellement remédier.

3.4.6 Habitus, schèmes et savoirs

Ce processus d'analyse de pratiques s'opère sur un habitus de manière générale et plus précisément sur des savoirs eux-mêmes constitutifs de schèmes. Faisons le point sur les termes suivants : habitus, schème et savoirs.

-habitus / schème

Bourdieu (1972 pp. 178-179) cité par Perrenoud (1993), définit l'habitus comme la " *grammaire génératrice* " des pratiques d'un acteur, que l'on doit entendre comme un " *système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme* ".

Arrêtons-nous un instant sur ces propos.

système de dispositions durables et transposables : L'essence même de l'habitus repose sur ces principes de transposition d'une action à une autre. Ceci se traduit dans la vie quotidienne par des expressions telles que « j'ai l'habitude de… », « C'est une habitude chez toi, chez moi… de ». L'action consiste bien souvent en une reprise, avec des variations plus ou moins sensibles, d'une conduite déjà adoptée dans une situation similaire. Ne rejoignons là l'idée d'intégration de *toutes les expériences passées* évoquée par Bourdieu (*op. cit.* pp. 178-179).

- *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions :* Différents éléments sous-tendent ce système de dispositions durables et transposables. Perrenoud (2001), les décompose de la manière suivante :

- des savoirs procéduraux (techniques, méthodes) ;
- des attitudes et des traits de personnalité (désir de se surpasser, *self control*, motivation, détachement ou implication) ;

- diverses composantes de la condition physique et mentale (force et tonus musculaire, respiration, acuité perceptive, décontraction, concentration) ;
- des *schèmes d'action incorporé*s, qui sous-tendent les dimensions structurales de l'action, qu'elle soit " concrète " (perceptive, motrice), symbolique (actes de parole) ou purement cognitive (opérations mentales).

Parmi ces éléments relativement stables, qui nous montre par ailleurs la dimension complexe d'une action, nous distinguons les schèmes d'action. Vergnaud (1990, p. 136) appelle schème " *l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée* ". Formule proche de la définition piagétienne : " *Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action* " (Piaget, 1973, pp. 23-24). Ces propos nous laissent entendre que l'habitus est constitué de schèmes d'action, lesquels donnent à l'habitus sa consistance ; ils en sont l'ossature.

- *rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées...forme :* La force d'un schème est qu'il peut être adapté à un large éventail de situations. Mais, si cette adaptation se répète, elle se stabilise et il y a différenciation du schème. Le schème constitue une base puis un pont vers un nouveau schème (le même, mais renforcé) ou un schème différent.

Perrenoud (1996) nous parle de « formation de l'habitus ». Nos schèmes ne cessent, tout particulièrement durant notre enfance, de se développer, se différencier, se coordonner. Ils se forment sur le terrain, en situation réelle, à force de répétition, de tentatives, d'échecs, de réussites. Une formation progressive qui allie réflexion et action. Dans notre contexte de formation, il s'agit de travailler sur les pratiques, c'est-à-dire travailler sur l'habitus et par conséquent sur ce qui les sous-tend et en assure la durabilité.
Lors d'une observation de classe par exemple, la détection d'un habitus et de schèmes par l'observateur ne va pas soi. Par exemple, Vergnaud (1990, p.136), ne présente pas le schème comme une connaissance, au sens d'une représentation du réel, il le considère comme une " connaissance-en-acte ", affirmant ainsi que c'est la structure cachée de l'action. Structure cachée au regard extérieur de l'observateur mais bien souvent au regard de l'individu même qui les produit. On rejoint ici la théorie de l'inconscient ou encore de l'inconscient pratique de Piaget dans la mesure où les schèmes de pensée et d'action peuvent échapper à notre conscience. Poursuivant cette idée, on sait d'ailleurs que Piaget (1964) parle « d'inconscient pratique ». L'existence des schèmes ne peut donc être qu'induite par l'observateur, à partir de la relative stabilité des conduites d'un sujet dans des situations analogues. Il arrive parfois que

l'observateur ne considère pas la condition de stabilité, de répétition d'une action et l'assume comme une action forgée après qu'elle se soit manifestée seulement une ou deux fois. C'est un risque de l'observation mais en contrepartie, si les remarques/hypothèses semblent infondées aux yeux de l'enseignant observé lors d'un entretien, ce sera l'occasion idéale pour celui-ci de revenir sur sa pratique, sur l'action et de la défendre ou de reconnaitre qu'il s'agit d'un point à améliorer. Ce phénomène peut même devenir une stratégie de formation à utiliser par le formateur pour le formé.

Savoirs

Effectuons maintenant un rappel des savoirs en présence :

	Les trois domaines des connaissances		
	Connaissances théoriques (1)	**Habiletés techniques (2)**	**Comportements (3)**
Les quatre niveaux cognitifs	Mémorisation	Imitation des gestes	Compréhension des comportements
	Compréhension	Exécution automatique	Attention dans la reproduction des comportements
	Résolution de problèmes	Attention dans l'exécution des gestes	Intériorisation des comportements
	Etre capable d'évaluer ses connaissances, son habileté, ses attitudes		

Tableau n°10 : *Les quatre niveaux cognitifs*

Cette classification est présentée par Quinton (2007) pour le domaine de la médecine. Elle est tout à fait applicable dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues puisque, comme pour la médecine, nous sommes en présence d'une activité professionnelle complexe, « de l'humain » (Bourdieu, 1972, 1980) mobilisant des connaissances théoriques (savoirs), des habilités techniques (savoirs faire) et des comportements (savoirs être).

On constate qu'un quatrième domaine de connaissance est proposé, celui de l'évaluation impliquant que l'acteur sache estimer la valeur de ce qu'il fait. Je souscris à l'ajout de ce domaine de connaissance qui me semble, comme le montre le tableau, le plus complexe et exigeant puisqu'il comprend nécessairement un condensé des trois autres types de connaissances qui devront tout de même être dissociées au moment de l'évaluation. Evaluer, c'est prendre une

certaine distance par rapport à ce qui est produit et suppose donc que les différents types de connaissances soient, sinon maitrisées (notamment pour l'évaluation sommative, l'évaluateur qui doit rendre des comptes à l'évaluataire est sensé maitriser ce qu'il évalue), pour le moins reconnus, identifiés (pour tout type d'évaluation mais plus précisément dans ce cas pour l'autoévaluation -la co-évaluation étant à éviter en APP-, c'est-à-dire l'auto analyse, l'analyse de ses propres pratiques).

D'autres termes sont également utilisés pour désigner les trois premiers domaines:

- savoirs théoriques(1), savoirs des habiletés techniques(2), savoirs des attitudes (3); des termes qui peuvent être mis en correspondance avec la catégorisation utilisée en didactique :
- savoirs(1), savoirs faire(2), savoirs être(3).

Consulter le CECR[16] donne accès à une définition précise de chacun de ces savoirs.

Pour sa part, (Altet, 1996) distingue quatre types de savoirs : deux produits par les chercheurs et mis à disposition des enseignants et deux autres produits, construits par les enseignants eux-mêmes à partir de leur pratique. Les chercheurs produisent :

– *des savoirs à enseigner:* savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires: savoirs savants, légitimes, relatifs aux contenus à transmettre et qui font l'objet d'une transposition didactique (M.Verret, 1974, Chevallard, 1984) pour devenir savoirs à enseigner dans les classes de niveaux différents d'enseignement.

– *des savoirs pour enseigner*: savoirs scientifiques didactiques, pédagogiques: savoirs plus récents, élaborés par les sciences de l'éducation et les didactiques, issus des recherches; ils ont pour finalité d'aider l'enseigner à comprendre le processus enseigner-apprendre; ces savoirs issus des recherches ne sont pas tous de même nature, selon qu'ils proviennent de recherches fondamentales ou de recherches actions.

Les enseignants produisent :

– *des savoirs sur enseigner*: savoirs issus d'une formalisation de la pratique, savoirs procéduraux sur le "comment-faire", pouvant faire l'objet d'échanges, voire d'une transmission puisqu'ils ont été formalisés par les enseignants eux-mêmes, constitués en savoirs communicables et utilisables par des pairs. On les nomme aussi "savoirs pragmatiques", "forgés au contact des choses elles-mêmes" (Tardif, 1993).

– *des savoirs de la pratique:* savoirs d'expérience des enseignants, expériences en partie mises en mots par la théorisation ou restées implicites. Issus de l'action et fortement contextualisés, ces savoirs selon G. Malglaive (1990) s'inscrivent dans "une logique de la mise en œuvre" et valent "par leur pertinence" dans l'action construite par le praticien.

[16] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf dernière consultation : 23 mai 2011

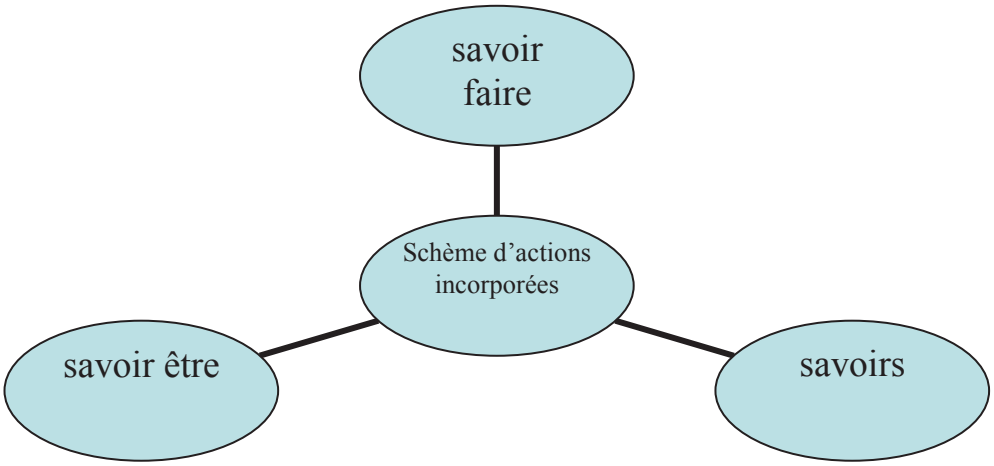
Bien que révélé et décrit par les chercheurs, le schème n'est pas le fruit de la recherche mais celui de l'expérience. Que l'on parle de connaissances en actes, de savoirs d'action, experts ou d'expérience, de théorie pratiquée, toutes ces notions tentent de reprendre l'idée de savoir comme acquis par le biais du vécu, ceci en opposition aux savoirs dit 'théoriques' ou connaissances scientifiques émanant de la recherche.

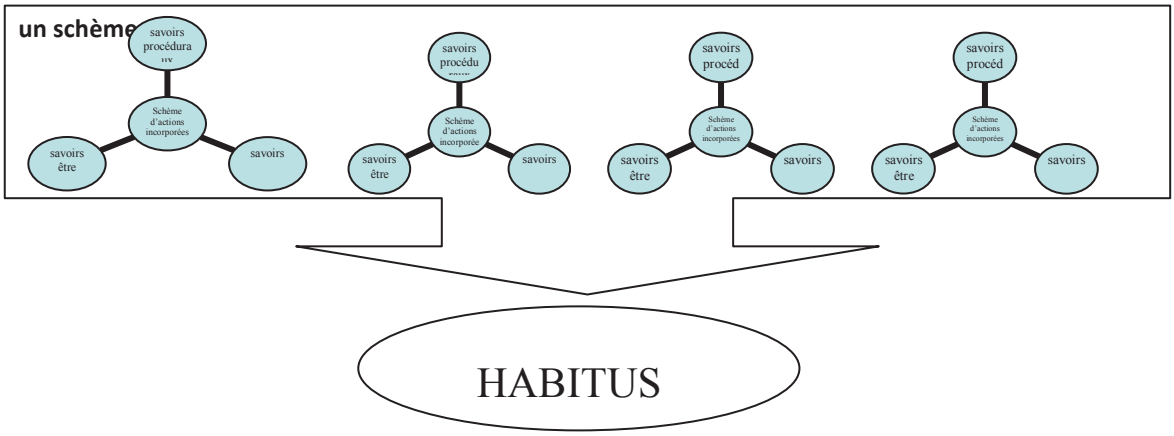
Perrenoud (1993) ajoute la notion de représentations comme complémentaire des schèmes, qualifiant celles-là de *figuratives* et ceux-ci d'*opératoires*.

Travailler sur les schèmes, c'est donc travailler sur les différentes capacités et compétences à appréhender, gérer le système de tensions que représente la classe en combinant « des logiques d'action contradictoire : la logique de la communication pédagogique, la logique didactique, la logique des savoirs, la logique du groupe-classe et la logique de chaque élève » (Altet, 1991). Cette gestion des tensions implique une articulation de plusieurs types de compétences et de savoirs. Chaque nouvelle situation va entrainer la mobilisation en contexte de certains de ces savoirs. La formule choisie pour combiner tous ces savoirs à la situation est appelée schème d'action. L'un des objectifs de la pratique réflexive est de prendre conscience de ses schèmes et de les faire évoluer lorsqu'ils sont inadéquats. Mais il s'agit d'un réel exercice et d'un travail de longue haleine car l'habitus relève de l'intuition, puisque créé au fil du temps et de l'expérience, par une certaine routinisation. Le praticien doit être prêt à changer, à faire le deuil d'attitudes, de gestes, voire à être prêt à devenir quelqu'un d'autre, même si les schèmes construits au gré de l'expérience résistent davantage que les procédures incorporées. Nous sommes ici, plus que jamais, dans une démarche de formation, de transformation.

Tentons de présenter schématiquement les liens entre tous les éléments en présence :

Un schème





<u>Schéma n°3</u> : *Schématisation d'un schème et du rapport schème/habitus*

3.4.7 Théorie/pratique

Même les «purs théoriciens» sont des praticiens. (Perrenoud, 1998)

Pour aller au-delà, nous pourrions reprendre les paroles de Bénetières (1997) qui, faisant référence à l'explicitation, parle de « former en aidant à mettre en relation l'analyse de ce que l'on fait en classe, des expériences que l'on fait en formation et des apports théoriques ». Un point nodal de la formation reste celui de son rapport à la théorie et à la pratique et surtout du rapport qu'y entretiennent celles-ci entre elles. Bien souvent une certaine rigidité d'esprit fait percevoir la théorie et la pratique comme deux éléments à la fois indissociables du tout qu'elles conforment et que l'on ne peut diluer entre elles.

La théorie est assimilée aux connaissances fondamentales nécessaires voire indispensables pour affronter la vie, aux acquisitions premières lors d'une formation, et donc à une formation initiale. La pratique, elle, est communément perçue comme propre à l'action, donc à l'activité, et plus généralement à la vie active. Lorsqu'il affirme que « l'expérience personnelle, le partage d'une culture professionnelle, la conversation quotidienne avec des collègues sont, autant que la formation théorique, des façons de construire des représentations.», Perrenoud (1993) remet ce clivage en question et défend que la réalité est autre que ceux lieu commun, que les savoirs seuls ne suffisent pas et que l'action participe de la genèse de ces représentations.

En somme, dans la formation à un métier complexe tout est à prendre en compte ; la complexité du système est telle qu'on ne peut isoler un savoir en jeu sans en considérer le contexte. De son côté, Schön (1982) dénonce également un mépris de la pratique à l'université : « j'en suis venu à la conviction que les universités […] sont des institutions qui adoptent en grande partie une épistémologie particulière, une vision tronquée de la connaissance, nourrie par un manque d'attention sélective à la compétence pratique et à l'art du professionnel.» Des propos qui, bien que provenant des Etats-Unis et datant maintenant d'une trentaine d'années, correspondaient il y

a peu à une certaine réalité française. Altet (2010) vient donner un peu de fraicheur à cette vision archaïque de la formation universitaire en France en précisant que ces deux dernières décennies les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ont « *repensé la formation en enclenchant un vrai processus de professionnalisation en rupture avec la formation académique et modélisant antérieure.*» Entendons par là qu'un réel effort d'articulation théorie-pratique s'est fait ressentir dans les programmes proposées par les IUFM, j'ajouterai même que cet effort est perceptible jusque dans les universités à travers la réactualisation des parcours de Master 1 et 2. Le côté transmissif dominant cède sa place à la construction par la réflexion, l'action, la collaboration.

Schön (1983) continue son raisonnement et avance par ailleurs que la pratique n'est désormais plus sous la dépendance de la théorie. Avec Schön (*op. cit.*) toujours, Argyris (1995) distingue «la théorie professée» de la «théorie pratiquée». Saint-Arnaud (1992, p.53), cité par Martinez (1997), explique l'écart entre ces deux théories : la première est la mise en mots par le praticien lui-même de la pratique qu'il a réalisée alors que la seconde correspond à celle que l'on peut extraire par le biais d'un échange analytique guidé dont l'explicitation permettra de faire le lien direct avec une théorie fondée sur la recherche. Tout cela va dans le sens de l'alternance prônée par Perrenoud (1994) qui estime que théorie et pratique sont « deux moments interactifs et indissociables ». L'APP revendique une articulation entre la théorie et la pratique. Il ne s'agit pas de se servir de la théorie pour l'appliquer à la pratique mais plutôt de mettre la théorie au service de la pratique par le biais d'un va-et-vient entre les deux. Pour finir sur ces deux concepts, j'ajouterai une définition de la théorie donnée par Althusser (1993, 1966), affirme que : «*[...] **t**oute théorie dépasse donc l'objet **réel** qui constitue le « point de départ » empirique à partir duquel, historiquement, la théorie se constitue [...] pour produire son propre objet théorique, et sa connaissance, qui est la connaissance des* possibles *de cet objet, et des formes de l'existence dans lesquelles ces possibles déterminés se réalisent, c'est-à-dire existent comme des objets **réel**s.»*

On constate qu'alors que la théorie vient de la pratique, celle-ci fait exister celle-là.

Une question majeure que nous posions en début de parcours était celle de l'approche de formation à privilégier :

- privilégier la théorie à la pratique ? soit le modèle de formation centrée sur l'acquisition ;
- privilégier la pratique à la théorie ? soit le modèle de formation centrée sur la démarche ;
- articuler la théorie et la pratique ? soit le modèle de formation centrée sur l'analyse.

Notre choix pour une articulation théorie-pratique est clair. Le fait de nous trouver en contexte professionnel sous-entend par ailleurs que nous devrions privilégier la pratique sur la théorie. Cependant, la situation particulière, voire critique, dans laquelle se trouve l'AFM quant au degré

de formation de son personnel enseignant, nous pousse à proposer (plus que proposer il s'agit plus exactement d'imposer en réponse à la loi sur l'éducation informelle en Colombie) des formations initiales et techniciennes, à dominante transmissive pour le plan de formation institutionnel. Je reviendrai plus en détail dans la troisième partie de ce travail sur la place de l'articulation théorie/pratique dans le projet d'APP, puis dans le plan institutionnel.

De cette deuxième partie, nous retiendrons trois points essentiels. Tout d'abord, il est important de rappeler qu'à l'AFM nous évoluons dans un contexte professionnel, et plus précisément semi-professionnel, où les enseignants agissent en fonction d'objectifs à atteindre et dans le respect d'une certaine éthique propre à l'institution, à la profession. Par ailleurs, les besoins urgents et nécessaires en formation impliquent la mise place d'un dispositif complexe de formation, formation continue dans la mesure où nous nous adressons à des enseignants en activités mais des besoins de l'ordre de ceux que satisferait une formation initiale sont prioritaires. Une combinaison des deux s'avère nécessaire pour le plan institutionnel. Enfin, concernant la formation continue, l'objectif est de tendre vers une articulation optimale entre théorie et pratique. Pour cela, nous partons de la matière première qu'est la pratique et ce qui la sous-tend, les savoirs et schèmes d'action. En groupe ou sous forme d'entretien, l'analyse de ces schèmes une fois dépersonnalisés et atomisés doit permettre d'en retrouver les fondements, les principes de leur production. Cette prise de conscience par le biais d'une articulation théorie/pratique et guidée par un formateur a pour but d'aider les enseignants à devenir des praticiens réflexifs, à développer leur identité personnelle et professionnelle. L'acquisition et l'adoption de cette posture est un signe de professionnalisation. Nous pourrions d'ailleurs compléter le sigle Analyse de Pratiques Professionnelles par Analyse de Pratiques Professionnalisante puisque c'est un rôle de cette pratique d'analyse. De plus, cette formulation accentuerait l'idée de processus de formation qui dure dans le temps.

PARTIE 3 : DES RÉSULTATS, UN PLAN DE FORMATION

Après une présentation du projet de départ et de son contexte puis un regard théorique sur les différentes composantes en jeu pour l'élaboration d'un plan de formation, la dernière partie de ce travail nous permettra de procéder à l'analyse des données obtenues grâce au projet d'APP pour voir dans quelle mesure celui-ci a contribué à l'élaboration du plan institutionnel de formation. Dans un premier temps nous ferons un court rappel des démarches suivies ainsi qu'une présentation de la méthodologie de recueil. Ensuite, nous nous arrêterons sur l'analyse du projet en tant que tel afin d'en tirer les points forts et les points faibles qui nous guideront, dans un troisième temps, vers la présentation du plan de formation institutionnel.

1. DÉMARCHE ET MÉTHODOLOGIE

1.1 Des démarches multiples

Comme je l'ai mentionné dans la partie précédente, mon travail s'inscrit dans une démarche à la fois systémique et clinique, centrée sur l'analyse. Pour donner un degré supplémentaire d'objectivation à ce travail, j'ajouterai une autre démarche qui me semble indispensable à tout travail de recherche : la démarche ethnographique. Pour être totalement applicable, une telle démarche « demande du temps : du temps pour l'observation, du temps pour l'immersion dans une culture et l'appropriation de ses codes culturels, du temps pour construire une narration traduisant la richesse et la complexité de ce qui a été observé » (Mangenot, p.18)[17]. Pour ma part, je retiendrai de cette démarche le fait qu'elle « privilégie la pertinence par rapport à la représentativité, l'observation patiente, l'utilisation de narrations brèves mais significatives ». Les témoignages des enseignants qui ont collaboré, les phases d'écriture (Bilan Opérationnel, « mon être enseignant » et autres « impressions ») constituent une matière première pouvant apporter des réponses précieuses pour l'avancée de notre recherche.

1.2 Méthodologie de recueil

Concernant la méthodologie du recueil d'informations, Mangenot (*Ibid.* p.19)[18] distingue deux catégories d'outils permettant d'obtenir des informations :

[17] Mangenot F., Méthodologie du mémoire professionnel *Cours* CNED Master 2 p.18
http://tecfa.unige.ch/socrates-mailbox, choisir « Outputs », puis chercher le « Synthesis report », disponible en français ou anglais dans divers formats (notamment rtf et pdf).
[18] *Ibid.,* p.19

- les outils aidant à un recueil « **structuré** » qui débouche sur des données qui sont plutôt « de l'ordre des **faits**, des **opinions,** des **comportements** ». Dans ce cas, les outils permettent davantage de faire des analyses quantitatives.
- les outils offrant une « situation de recueil **plus ouverte** » dont les données sont plutôt de l'ordre « des **sentiments**, des **motivations**, des **représentations** ». La force des données repose alors avant tout sur la qualité, d'où des analyses qualitatives.

Il me semble que les frontières entre ces deux catégories d'outils restent floues car, par exemple, dans un questionnaire, certains items peuvent porter sur des émotions, des motivations, des représentations, tout comme un entretien ouvert comportera presqu'inévitablement des faits et/ou des opinions et/ou des comportements. L'outil de recueil des données ne présume pas du type de données recueillies de plus le questionnaire a permis de recueillir à la fois des données qualitatives et quantitatives. Je me tiendrai tout de même à cette catégorisation impliquant une opposition entre recueil *structuré,* relativement prévisible, et recueil *plutôt* ouvert, plutôt imprévisible, pour présenter les outils méthodologiques auxquels j'ai eu recours lors de mon stage.

1.2.1 Recueillir du relativement prévisible

Les activités déclencheuses de recueil

L'usage de grilles, de questions fermées ou semi-ouvertes permet de cadrer, uniformiser et prédéfinir les réponses pour un traitement plus rapide et plus simple.

Le questionnaire

Le questionnaire est un autre outil de recueil structuré auquel j'ai eu recours à diverses reprises pour recenser des besoins et des attentes, sonder des impressions, sentir des identités/identifications, obtenir des opinions et des justifications, classer des représentations, établir des bilans, évaluer mon travail, prévoir des remédiations, faire des projections… J'ai utilisé les questionnaires aussi bien à l'intérieur du projet même, c'est-à-dire qu'ils étaient adressés aux seules deux participantes, qu'en amont pour l'enquête préalable auprès des enseignants susceptibles de participer au projet ou encore, parallèlement au projet, auprès de l'ensemble des enseignants. Concernant l'ensemble de l'équipe enseignante, j'ai également eu accès aux rapports des évaluations annuelles, un format directif (cf. Annexe n°8) qui permet de cibler les points à améliorer, points forts et attentes de l'enseignant.

1.2.2 Recueillir de l'imprévisible

Les activités déclencheuses de recueil

Les schèmes d'action et habitus constituent la matière première de l'APP. Ils sont sortis de leurs rouages, dépersonnalisés et remis à la lumière du jour en vue d'une prise de conscience de leur existence par leur détenteur. Les activités existantes pour cette mise en relief des pratiques sont multiples. Altet (2002) parle d'activités-outils et propose quelques dispositifs modèles d'analyse de pratiques :

- la vidéo-formation ;
- l'entretien d'explicitation qui permet d'amener à mettre en mots sa pratique ;
- l'observation mutuelle qui présente toutefois une limite, à savoir que la capacité à analyser est limitée à ce qui a été vécu ;
- le journal de bord (écriture de sa propre pratique) ;
- le travail sur les représentations du travail et de soi-même.

Dans le cas du projet d'APP, il s'agit d'activités telles que « mon être enseignant » (tâche 2 activité 2 ; cf. Annexe n°9), le Bilan Opérationnel (BO : Tâche 7 ; cf. Annexe n°10), les réunions d'analyse de pratique et leur transcription, les différents retours d'expérience (entretiens ou écrits), le blog, la plate-forme. Un point commun à tous ces outils est qu'ils prennent forme à partir d'une seule consigne générale ou de questions ouvertes. De plus, leur contenu est le fruit d'une réflexion, plus ou moins guidée, sur l'action. C'est l'analyse de cette réflexion qui devra nous permettre d'apporter des réponses concernant les effets de l'APP chez les enseignants.

Les observations de classes

Commençons par les observations de classes et autres faits observables (enregistrements audio et/ou vidéo de séquences de classes, photos) puisque ce sont finalement eux qui serviront, dans certains cas, de déclencheurs et fourniront de la matière concrète pour des analyses postérieures. Les observations de classes sont en réalité le cœur même de toute cette mobilisation. L'activité principale de l'enseignant reste celle d'apprendre à des étudiants à apprendre ; c'est-à-dire, comme on le dit communément, en 'donnant un cours' et, bien souvent, dans un lieu appelé salle de classe. Si l'enseignant doit évoluer, remédier, innover, c'est bien dans l'action avec son public étudiant, dans la salle de classe, que cela doit se traduire et les changements qui ont lieu doivent se refléter dans les gestes, les attitudes, les différents savoirs. Toute action de formation pour l'enseignant vise à faire toujours mieux au moment du cours puisque c'est là son terrain d'expression. Dans notre contexte, l'enseignant n'existe pas ou n'est pas reconnu sans sa présence physique et sa performance. L'observation de classe consiste à poser un regard multiple sur les nombreuses situations créés par les interactions enseignant-apprenant(s) ou apprenant(s)-apprenant(s) lors d'une séance de cours. Afin de faciliter l'analyse de cet ensemble de tensions

dans un espace réduit, Waendendries (2009) a établi les catégories suivantes[19], que l'on appellera paramètres d'observation : objectifs du cours, préparation du cours, cohérence et pertinence de la démarche, rythme et dynamique du cours, techniques pédagogiques, entretien, administration.

C'est en me basant notamment sur ces paramètres et mes différents savoirs en FLE que j'ai pu analyser des séquences de classe. Cet ensemble de paramètres interdépendants facilite la lecture systémique d'un cours de langue tout en permettant également, si nécessaire, de porter une attention toute particulière sur un aspect précis du système. C'est l'observateur qui, par l'usage qu'il en fera, orientera son analyse, ses perceptions de l'action observée. C'est à partir d'une réflexion sur ses propres représentations de cette action observée que l'observateur élaborera son intervention, qui suivra la séance de cours, ou plutôt le canevas de son guidage de l'enseignant observé vers une analyse réflexive. De tels outils (paramètres d'observation et savoirs) doivent permettre de dépersonnaliser les actions, afin d'en observer et analyser le sens sans remettre en cause leur auteur. Les enseignantes observées devaient donc parvenir à se remettre en question à partir des remarques, interrogations, hypothèses, propositions fondées sur mes observations et que j'ai formulées pendant les entretiens. Aux principes déjà mentionnés de l'entretien d'explicitation et de l'analyse de pratiques, j'ajouterai les interrogations et recommandations évoquées par Waendendries (2009) :

- Ce type d'entretien doit-il être guidé de sorte à faire ou à faire faire ?

On doit se demander si l'entretien est un compte-rendu d'analyse par l'observateur sur la classe venant de se dérouler ou s'il s'agit de faire analyser sa performance (ou auto-évaluer) par l'enseignant observé lui-même. Si l'on s'en tient aux principes de l'APP et plus encore de l'entretien d'explicitation, c'est bien de faire analyser dont il s'agit. Comme je le mentionnais plus haut, pour le meneur d'entretien, ne pas basculer dans l'excès de parole, ou au contraire de silence, relève d'un savoir faire particulier, à exercer, à former…

- Ceci rejoint la question de la conduite à adopter lors de l'entretien : est-elle sous forme d'échange ou bien est-ce à sens unique ?

Je pense qu'il faut admettre que le formateur joue sur deux niveaux : celui de guide, d'aide, de personne menant et structurant globalement les échanges, mais également celui d'enseignant collègue, avec une marge de manœuvre lui permettant à certains moments d'intervenir avec sa perception.

Comment commencer l'entretien, comment le clore ?

En tant que formatrice, Waendendries recommandait, par exemple, de commencer l'entretien par un rappel par l'enseignant de son parcours de formation pour mettre en confiance l'enseignant.

[19] Aucun document précis n'est établi car la grille doit toujours être adaptée en fonction de sa problématique.

Concernant la gestion de l'entretien, elle conseillait de mener les retours sur l'action en allant des points positifs vers les points à améliorer. Pour ma part, la perception positive ou négative d'une telle approche dépendra en grande partie de la psychologie de l'interlocuteur. On peut transposer ici la situation populaire suivante : « J'ai deux nouvelles, une bonne et une mauvaise, tu préfères laquelle d'abord ? ». A chacun ses préférences, sans oublier que, quoiqu'il en soit, les retours sur les points à améliorer devront se faire sans toucher aux susceptibilités et de manière constructive. Dans ce sens, l'analyse de pratique et les entretiens, suivant une démarche sur le souvenir et la réflexion, sont des outils pertinents, ils posent des questions et aident à la construction des réponses.

- Combien de temps doit-il durer, quel temps de parole accorder ?

Le choix des éléments structurant l'entretien est déterminant, c'est sur celui-ci que repose, en partie, la pertinence des réponses et la distribution du temps de parole. Par exemple, une question à la fois ouverte et précise invitant au souvenir est propice à déclencher la parole, même si nous ne devons pas oublier que la dimension psychologique, et donc complexe, de l'entretien ne permet pas de garantir les résultats. La durée reste variable selon les individus et les points à traiter mais une réflexion sur l'action exclut toute pression de délai puisque la mise en mots de souvenir requiert du temps.

L'écriture réflexive

Le blog, qui prétendait pourtant favoriser l'écriture réflexive, n'ayant pas fonctionné du tout, je ne m'y attarderai[20]. La plate-forme qui servait principalement de tableau de bord pour le suivi du projet et visait à développer les échanges entre les participants par le biais d'activités plutôt ouvertes n'a fonctionné que très peu et n'a pas vu de publication concernant les d'activités sur l'analyse des pratiques. Alors que les outils technologiques n'ont pas eu de réel succès pour le développement collectif ou individuel de la réflexivité, je retiendrai en revanche la pertinence et l'efficacité de travaux rendus dans le cadre d'activités du projet : je pense tout particulièrement au bilan opérationnel, sur lequel nous reviendrons, qui me semble traduire très concrètement les propos de Dufays & Thyrion, (2004), (cités par Crinon et Guigue, 2010), présentant « l'écriture de formation […] comme un mode de pensée permettant la mise en discussion et l'appropriation de savoirs et de compétences ».

Par ailleurs, l'écriture contribue à la construction de l'identité professionnelle puisqu'elle invite et aide l'enseignant à mettre en mots, et par là-même à formaliser, son expérience et ses opinions dans et sur son activité d'enseignant. Ce travail d'écriture socialise l'expérience de l'enseignant

[20] savoir pourquoi serait l'objet d'une autre recherche

et lui permet surtout de comprendre qu'il appartient à une communauté qui tend vers le partage d'un même discours[21].

Les Entretiens D'Explicitation (EDE)

Je souhaiterais également m'arrêter sur les entretiens car ils représentent une grande part des données recueillies. Leur côté confidentiel ainsi que l'attention particulière portée à la personne interviewée leur donne un poids important. J'ouvrirai cette digression avec l'entretien d'explicitation (désormais EDE) car je considère que, malgré mon amateurisme relatif à cette technique, le fait de m'être retrouvé souvent en face à face avec l'une ou l'autre des participantes au projet d'APP m'a placé régulièrement dans une situation fort proche de l'EDE. Dans ce sens, les entretiens post observation, qui relèvent de l'analyse clinique, centrée sur l'analyse, sont les plus propices à ce type de démarche puisqu'ils s'appuient sur le vécu.

Selon Faingold (2004), cité par Karin Leresche Boulliane (2009), « *Faire expliciter quelque chose à quelqu'un, c'est lui permettre de « réfléchir » (au sens de réfléchissement) une expérience au travers d'une verbalisation. Ce passage d'une expérience vécue à une mise en mots implique un changement de niveau et un élargissement du champ de conscience: l'expérience passée est réfléchie sur un autre plan, celui de la représentation, principalement mis en forme par le discours. Certains gestes peuvent également accompagner la parole et constituer une voie d'accès à ce changement de niveau ».*

Faire expliciter, c'est susciter une parole : il s'agit de proposer à une personne de s'exprimer librement sur un thème donné, énoncé sous forme de questions simples et précises dont le but est de déclencher le souvenir et faciliter une parole authentique qui traduise au plus près les pensées et sentiments de la personne. Avec Chauvet (1997) nous pouvons dire que « le langage fournit les codes de l'interprétation du comportement de chacun, permet une prise de distance par rapport à son action, la réorganisation et la modification de la pensée et se transforme en instrument de pensée et de régulation de l'action ». L'entretien consiste en une relation interpersonnelle entre deux êtres humains qui est par conséquent nécessairement, sinon régie, pour le moins accompagnée par des sentiments, des affects, des humeurs, des points de vue. Ceux-ci rendent toute neutralité illusoire et ne doivent pas représenter d'obstacles à la libération, à l'écoulement de la pensée. Dans cette « prise de conscience accompagnée » (Chauvet, *op. cit.*), la prise de distance est donc de mise pour celui qui mène l'entretien. L'interviewer doit en effet tout mettre en œuvre pour prendre de la distance, s'effacer au maximum sans disparaître totalement, il s'agit donc d'un véritable exercice d'équilibriste. L'idéal est que les entretiens se

[21] l'unicité relève de l'utopie, et anéantirait toute dynamique

déroulent entre personnes ne se connaissant pas. Dans notre contexte, qu'il s'agisse du projet d'APP ou du plan de formation institutionnel, cela n'a pas été possible puisque tout s'est passé et se passe en interne, avec des acteurs de la même institution.

Le cas de l'étudiante universitaire serait l'exception bien que le tutorat permanent que je réalisais avec elle dans le cadre de ses études, parallèlement au projet, nous a permis de nous connaitre autrement que par le projet. Ce qui a joué en faveur de la neutralité avec cette enseignante stagiaire est que notre relation professionnelle s'est construite dès le début sur fond d'analyse de pratiques (analyse mutuelle par ailleurs). C'est un élément essentiel qui a contribué à minimiser le degré de peur, de méfiance, de fermeture à l'autre. Nous nous trouvions plus que jamais dans ce que Vinatier (2004), cité par Altet, a qualifié de « co-explicitation des savoirs de l'expérience ». Malgré les écarts de formation et d'expérience entre nous deux, le seul fait de vivre réciproquement les mêmes situations (observateurs et observés) tend à nous situer sur un même niveau, d'une certaine manière avec les mêmes droits de regard l'un sur l'autre. Dans ce cas, la réflexion se fait à deux et mon rôle de guide en tant que formateur a tendance à rester en retrait pour intervenir en dernier recours.

Pour revenir sur la définition scientifique de cette posture à adopter par le meneur, on peut ajouter les propos de Lévy (1997) rapportés par Yelnik (2005), définissant l'explicitation comme un dispositif conçu « de manière à permettre à l'inattendu, à l'inouï de se manifester », supposant de la part de celui qui écoute, «une disponibilité totale, le renoncement volontaire à exercer quelque effort, quelque pression, quelque contrôle que ce soit pour canaliser ou diriger le cours de ses pensées».

Par ailleurs, la prise de notes est à éviter car elle pourrait faire penser à l'interviewer que son 'auditeur' opère des sélections à l'intérieur de ses propos. Pour ma part, lors des rencontres dans le cadre du projet d'APP, j'ai eu recours presque systématiquement à l'enregistrement audio. Ce moyen de recueil se fait oublier assez rapidement, même si cela n'est pas systématiquement le cas comme j'aurai l'occasion de le démontrer plus loin (cf. entretien post observation avec Ana). Les relances, les reformulations et les silences constituent des techniques utilisées pour ce type d'entretien appelé entretien « en profondeur » ou « non-directif ». Pour couronner cette définition de l'entretien d'explicitation, je ferai l'association avec l'entretien semi-directif évoqué comme méthodologie de recueil par Abric dans Mangenot[22], dont une caractéristique principale est le côté paradoxal entre le besoin d'un guide pour assurer la semi-orientation des propos recueillis et l'effet néfaste de sa présence, sur la qualité et l'authenticité de ceux-ci. L'analyse de l'entretien non-directif, fait référence à la fois «à la linguistique de l'énonciation

[22] Mangenot F., Méthodologie du mémoire professionnel *Cours* CNED Master 2 p.18

comme théorie du langage et de la communication, et à la psychanalyse comme théorie du psychisme » (Yelnik, 2005, p.139). Il prend en considération la mémoire de l'entretien en tant que moment vécu avec les éléments qui le caractérisent (gestes, expressions du visage, voix, silences) ainsi que le discours dans son intégralité : objets, idées, événements, langue, force du discours. Une multitude d'éléments qui impliquent une lecture précise grâce à des outils scientifiques en psychologie voire en psychanalyse mais dont le formateur de FLE n'a généralement pas été muni par sa formation.

Qu'il soit non-directif ou semi-directif, l'entretien en tant que tel représente une phase de recueil qui est suivie par une phase d'analyse des propos, de la matière recueillie. Au niveau méthodologique, ma réalité s'inscrit finalement plus dans l'entretien semi-directif qui me semble relever plus de la technicité en se focalisant moins sur les variables humaines et psychologiques.

Pour exploiter l'entretien au maximum, suivent encore les phases d'explicitation et de planification. Passer de l'action à la représentation, c'est faire de ce qui est analysé un objet de connaissance, une expérience au sens donné par Piaget, mettre cette expérience en relation avec des modèles théoriques qui en régulent la compréhension. Finalement, pour l'enseignant, c'est se rendre compte qu'il se servait de la théorie à son insu.

Pour clore ce point sur les entretiens d'explicitation, je listerai quelques techniques d'aide à l'explicitation proposées par Chauvet (1997). Dans l'explicitation, il s'agit de :

- aller au delà de jugements de valeur, d'impressions ;
- incarner la compétence c'est-à-dire de passer d'une "étiquette" à son application en situation de travail ;
- élaborer un véritable retour sur le vécu des personnes susceptible de les aider à en tirer les leçons pour leur situation actuelle ;
- construire un travail sur l'image de soi tant en ce qui concerne le récit de son expérience que de la confrontation à des situations-problèmes ;
- recadrer un problème : en transformant la formulation du problème, on aide au changement de point de vue donc on change les répertoires de réponses possibles ;
- aider au changement : en guidant la réflexion jusqu'à déclencher la prise de conscience du changement.

Chauvet (1997) résume l'entretien d'explicitation comme « un auto-diagnostic accompagné ». Pour ma part, cette expression ne met pas assez l'accent sur la notion d'aide pourtant fortement présente. Plutôt que d'accompagnement, je parlerai de guidage car il implique présence et soutien (accompagnement) mais également orientation, aide.

Après cette mise au point sur les outils méthodologiques utilisés tout au long du projet d'APP, je peux procéder à l'analyse des résultats obtenus grâce à ces outils. Je commencerai par répondre à toutes les hypothèses qui touchent directement le cœur du projet, l'APP, qui se trouve être aussi au cœur du plan de formation institutionnel. Ensuite, je reviendrai sur des données ne se réduisant pas aux seuls souhaits et représentations participantes au projet d'APP mais provenant également d'autres enseignants de l'institution.

2. ANALYSE DES RÉSULTATS

2.1 Des besoins et des souhaits de formation exprimés

Afin de reprendre la logique du processus d'élaboration de plan de formation, je commencerai par analyser les différents besoins évoqués à des occasions et dans des contextes divers, lors :

- **d'une réunion générale des professeurs avec la direction en mai 2010**
- **des entretiens annuels d'évaluation**
- **de l'enquête préalable au projet D'APP**
- **de l'enquête sur la formation et la profession**

Réunion générale des professeurs avec la direction en mai 2010

Il n'y a pas eu de traces écrites de cette réunion mais des points importants (déjà été mentionnés p.6) ont été mis en avant lors de celle-ci : manque d'accompagnement des enseignants une fois embauchés surtout lorsqu'ils n'ont aucune expérience en matière d'enseignement, absence de retour sur leur pratique suite aux observations de classes et manque d'adéquation entre les formations proposées par l'institution et les besoins réels des enseignants. Nous sommes ici en présence de revendications essentielles et justifiées qui auront été entendues et même répondues au-delà des attentes puisqu'un système de tutorat a été mis en place pour les catégories 1 et 2 qui garantit un accompagnement pour les enseignants n'ayant aucune formation[23], ou en ayant peu et venant d'arriver. La mise en place de ce tutorat constitue le cœur du plan de formation institutionnel. A lui seul, le tutorat répond en partie également à l'absence de retours (puisqu'il les prévoit) ainsi qu'au manque d'adéquation entre besoins et propositions de réponse à ces besoins dans la mesure où il y a des échanges entre l'enseignant accompagné et l'enseignant-tuteur et que ce dernier observe et est à l'écoute pour aider l'enseignant à remédier aux situations problèmes qu'il rencontre. Il s'agit d'une attention personnalisée. Ici encore, nous avons largement répondu aux attentes.

[23] les nouvelles politiques de recrutement font que ceci ne pourra se reproduire puisqu'une formation initiale sera désormais exigée pour toute candidature

Entretiens annuels d'évaluation

Entre fin octobre et début décembre 2010, les directions générale et académique, parfois même administrative, ont procédé aux entretiens individuels d'évaluation annuelle des enseignants. Lors de son rendez-vous avec celles-ci, il était notamment demandé à chaque enseignant ses vœux pour l'année suivante, 2011.

Ces vœux pris, dans leur ensemble, doivent normalement constituer des indicateurs clairs sur les besoins réels en formation. Notons cependant que besoin de formation n'est pas nécessairement synonyme de vœux de formation émis par les enseignants puisque nombre d'entre eux se voient dans l'obligation de se former sur tel ou tel aspect afin de pouvoir se maintenir dans telle ou telle catégorie. Par là-même, ressort la distinction entre intérêts personnels et/ou projet professionnel individuel d'un côté et projet de professionnalisation de l'institution de l'autre.

Le tableau n°11 à la page suivante fait état des résultats obtenus après observation de chacun des rapports d'évaluation annuelle. On peut remarquer que les deux premières rubriques se distinguent clairement du reste par le nombre d'enseignants intéressés par ou obligés de suivre ces ou une de ces formations. En effet, si l'on s'attarde sur les catégories (cf. Annexe nº2) on constatera qu'être habilité correcteur DELF et/ou DALF constitue une priorité pour grand nombre d'enseignants. Cette priorité est une exigence fixée par l'institution. Il en va de même pour le second point. Être titulaire d'une formation de FLE devient également une exigence de la part de l'institution. Le nombre élevé de choix provient donc de besoins exprimés par l'institution plus que les enseignants eux-mêmes.

Autre aspect notable, le vif intérêt de certains enseignants pour les TICE. Le seul fait qu'il s'agisse d'un souhait peu précis lui donne une plus grande authenticité. On ressent en effet la difficulté récurrente des enseignants à exprimer leurs besoins de façon précise.

Dans ce même genre on retrouve des besoins isolés très généraux sur l'évaluation, le ludique, l'approche actionnelle… ou au contraire des besoins précis mais également isolés tels que le FOS juridique.

souhaits de formation évoqués par les enseignants	
Commencer/poursuivre une formation en FLE Licence mention FLE, DAEFLE, Master, Licenciatura[23], présenter une Validation d'Acquis d'Expériences (VAE)	**22**
Habilitation correcteur DELF/DALF	**14**
TICE	**7**
Formation travailler/enfants	**3**
Formation TBI	**2**
Evaluation	**2**
Phonétique et grammaire	**2**
FOS juridique	**1**
Ludique	**1**
Approche actionnelle	**1**
Provoquer la Production orale	**1**

Tableau n°11 : *Souhaits de formation exprimés par les enseignants lors de l'entretien annuel*

En somme, les besoins recensés lors des évaluations annuelles auront permis de formaliser deux axes principaux de formation pour le plan institutionnel 2011 : des formations concernant le DELF et le DALF d'une part, et celles concernant les formations initiale (DAEFLE) et/ou continue (tutorat) d'autre part. Ces souhaits sont à lire comme une réponse aux exigences de l'institution.

Enquête préalable au projet d'APP

En partant des propos de Perrenoud (1996) affirmant qu'« un certain nombre de contenus effectifs de formation seront choisis par les formateurs et parfois négociées avec les étudiants » on peut se demander dans quelle mesure l'opinion des futurs participants à un projet peut influer sur son élaboration et son déroulement. Juste avant le démarrage de mon projet d'APP, fin août 2010, j'ai envoyé une « enquête préalable au projet d'APP » (cf. Annexe nº11) aux huit enseignants susceptibles d'y participer. Seule la moitié ont répondu. Cette enquête constituait un outil essentiel pour me permettre de mieux appréhender l'expérience à venir, anticiper et éventuellement faire des réajustements. Je souhaitais notamment savoir si la variété des profils

allait se refléter dans la variété des réponses et me permettre d'établir un diagnostic avant d'entreprendre le processus. Il s'agissait plus précisément de :

* connaître le rapport des enseignants concernés aux outils, modalités et compétences impliqués par le projet ;
* avoir une idée de l'investissement en temps envisagé par chacun d'eux ;
* recenser les attentes (et besoins) générales et spécifiques quant au projet ;
* proposer une première sensibilisation à la réflexion sur eux-mêmes comme enseignants.

L'analyse des enquêtes (cf. Annexe n°11bis) se montre rassurante puisque tous (4/4) les enseignants prétendent avoir des moments de réflexion sur leurs pratiques et la majorité (3/4) affirme qu'ils se remémorent la classe, refont le film de la classe et s'auto-évaluent de manière globale. Je constate que cet item a eu 'du succès', ce qui ne me surprend pas vraiment car je l'avais proposé comme option la plus naturelle, la plus humaine de toutes. En effet, les trois autres options de cette même question (nº2) implique un effort particulier d'écriture et/ou de communication réflexive, alors que se remémorer, se refaire le film et se juger est processus mental que tout individu effectue, à des degrés différents, dans sa vie de tous les jours. Parmi les autres options, plutôt représentatives d'une attitude professionnelle, seul le bilan en fin de module avec les apprenants est mentionné une fois. Les moments de formation sont perçus également comme des moments de réflexion, une évidence tout de même agréable à lire car il faut reconnaître que certaines formations ponctuelles ou autres séminaires se révèlent être de caractère plus informatifs que formatifs.

Concernant les priorités, il est curieux de constater qu'elles se répartissent équitablement sur chacun des cinq paramètres proposés (cf question n° 6). En effet, chaque paramètre est perçu comme une priorité par la moitié des répondants (2/4) et aucun de ces derniers ne mentionne d'autre(s) priorité(s). Malgré le faible échantillon dont nous disposons, ce résultat montre que chez les enseignants, les difficultés ne sont pas focalisées sur une seule (grande) compétence en particulier mais bien sur l'ensemble des compétences nécessaires à la gestion de ce système de tensions qu'est la classe. Dans ce sens, le tutorat est une action de formation pertinente puisqu'elle offre du 'sur mesure' en permettant une adaptation du tuteur au profil de chaque enseignant différent dont il assure le suivi. Bien qu'ils soient moins personnalisés, les échanges de pratiques en groupe (atelier) apparaissent également comme une réponse aux besoins pratiques divers et variés.

La dernière question portait sur les attentes des enseignants par rapport au projet. La question a été plutôt bien comprise puisque les répondants n'ont pas fait référence aux activités dans le

projet mais ont bien su se projeter et anticiper pour exprimer les différents savoirs pour lesquels ils pensaient sortir renforcés par le projet. Parmi ces besoins exprimés, nous soulignerons les suivants :

* *« mieux me débrouiller » ;*
* *« avoir beaucoup plus d'outils », « de nouvelles techniques » ;*
* *« améliorer les pratiques à partir des échanges avec les collègues » ;*
* *« partager des expériences, échanger avec les autres participants afin de réfléchir » ;*
* *« connaître mes compétences professionnelles et savoir les utiliser au moment adéquat ».*

Ce qui appartient aux savoirs opératifs domine. Les enseignants semblent communiquer là leur besoin de se munir d'outils et de techniques permettant de faire face aux situations multiples qu'ils peuvent rencontrer. Le contexte dans lequel ils peuvent se munir de ces outils et techniques est également précisé par les enseignants. En effet, ils semblent insister sur le fait de pouvoir échanger et partager avec leurs collègues. Nous touchons ici à la dimension sociale de l'apprentissage et du métier. Les enseignants manifestent ainsi un sentiment d'appartenance à un collectif, professionnel en l'occurrence. Ce signe d'identité professionnel est renforcé par un autre apport : le désir de connaître ses propres compétences professionnelles. Cette volonté de prise de conscience de ce dont on est capable ou pas s'inscrit également dans une démarche de professionnalisation.

Il est d'ailleurs intéressant de remarquer qu'au moment de demander de l'aide ou des conseils, les enseignants vont, dans leur majorité (3/4), s'adresser en priorité à un collègue expérimenté n'ayant pas nécessairement de formation initiale plutôt qu'à un collègue formé n'ayant pas forcément une grande expérience d'enseignement. Ce phénomène peut être la traduction d'un complexe, chez certains enseignants, vis à vis de leurs collègues plus formés. Le désir de communiquer avec les collègues reste le souhait dominant de tous ceux mentionnés ici.

Enquête sur la formation et la profession

Cette enquête (cf. Annexe n°12) prévue pour l'ensemble du corps enseignant a été menée tardivement puisque je ne leur ai remise que fin janvier, alors que le plan de formation était déjà monté. Relativisons tout de même puisque parmi les informations recueillies il s'agit essentiellement de représentations des enseignants sur des notions telles que la profession, la formation, le rapport théorie-pratique. L'idéal aurait été de faire cette enquête avant de monter le projet d'APP afin de savoir où se situaient les enseignants pour pouvoir comparer avec leurs perceptions après le processus de formation et ainsi en tirer des conclusions nettes pour la

construction du plan de formation. Ceci sera cependant réalisable en fin d'année 2011 et viendra contribuer au bilan du plan de formation institutionnel.

Passons à l'analyse de cette enquête (cf. Annexe n°12bis).

La formation initiale

Concernant la formation initiale, les représentations dominantes sont les suivantes : elle est perçue comme l'entrée en matière assez générale sur un domaine précis et se trouve plutôt marquée par un apprentissage théorique en présentant les fondements de la profession tout en offrant des outils pour la pratique. Cette formation précède l'entrée dans la vie active.
Ces visions sont en accord avec la réalité des offres universitaires actuelles même si les nouvelles tendances et réformes visant à articuler théorie et pratique dès la formation initiale ne sont pas encore intégrées dans les consciences. Les mauvais souvenirs de certaines personnes marquées par un martèlement théorique transmissif contribuent à la conservation de ces préjugés vis à vis de la formation initiale.

La formation continue

En lien avec la formation continue, sont évoquées les idées d'actualisation, d'évolution, d'approfondissement, d'enrichissement, de consolidation, de formation tout au long de la vie. Les termes faisant allusion à un souhait d'amélioration permanente voire d'innovation, ressortent presque systématiquement. Quelques touches de professionnalisme sont perceptibles avec des mentions telles que « intérêts et besoins du professeur », « vie active » ou encore « confrontation expérience-théorie » mais l'association d'idées se focalise surtout sur la notion d'étalement dans le temps et ce avec une perspective d'étudiant plutôt que de professionnel. Cependant, tous sont enseignants, donc actifs, et la quasi-totalité (15/17) affirme se trouver en formation continue, ce qui semble indiquer qu'ils s'identifient davantage comme des apprenants que des professionnels.
Concernant l'importance ou non d'être considéré(e) comme professionnel(le), les trois quarts affirment qu'il est important pour eux de se sentir professionnels. Les raisons qui les animent sont diverses. Ainsi, un classement des raisons principales d'être considéré comme professionnel permet d'obtenir deux grandes catégories. Une première catégorie que j'appelle 'les raisons visibles' puisqu'elle concerne la perception de l'enseignant par la société, l'image de celui-ci aux yeux de celle-là. Un cas fait clairement référence clairement à l'impact du public sur sa pratique en reconnaissant que la présence de celui-ci l'aide à suivre correctement les objectifs. Par ces valeurs et ces représentations sociales (reconnaissance, crédibilité, diplôme, argent, …) nous sommes en présence de « la partie visible de l'iceberg » (Perrenoud 2001). La seconde catégorie, que j'appelle 'raisons invisibles', relève au contraire de la conviction intime, de la

motivation intrinsèque. Tous les efforts de professionnalisation sont alors entrepris pour soi-même, pour continuer à se former pour soi, à se construire, à se découvrir, à s'auto-satisfaire, à être en accord avec soi-même, à avoir bonne conscience.

Je recenserai donc les principales raisons, évoquées par les enseignants, de la manière suivante, en sachant que les frontières entre les deux catégories peuvent être plus ou moins nettes parfois:

Des 'raisons visibles' : ils veulent être identifiés comme des professionnels

- par ses apprenants et collègues parce que cela valide la fonction d'enseignant ;
- par les étudiants, cela aide à mener à bien les objectifs proposés. Par l'institution, mais la réponse n'est pas toujours satisfaisante ;
- parce qu'il faut être crédible dans tous les aspects de sa pratique ;
- parce que la société exige et a besoin de professionnels ;
- pour être reconnu devant le monde comme une personne qualifiée et pour gagner plus ;
- pour prouver qu'on est en mesure de faire un bon travail.

Des 'raisons invisibles' car

- cela ne dépend pas d'un carton (diplôme) mais d'une capacité à répondre aux exigences d'un travail ;
- je préfère être considéré comme professeur ;
- trouve plus important de me savoir moi-même professionnel ;
- j'ai assez d'expérience mais il me manque plus de théories d'enseignement du français qui pourraient être utiles pour donner mes cours ;
- cela donne accès à des formations plus spécialisées ;
- plus que considéré je dois l'être.

Toujours sur l'idée de profession, une question visait à obtenir les représentations des enseignants sur cette notion et ce qu'elle implique. Les résultats ont donné la part belle à la notion de compétence qui ressort presque systématiquement (15/17) suivie de responsabilité (11/17). Ensuite viennent l'innovation et l'autonomie (8) ainsi que la capacité d'adaptation et la formation diplômante (7). Enfin, suivent l'exigence, l'expérience (6), la spécialisation (5) ou encore l'expertise et la formation universitaire (4). Les autres correspondent à des représentations plus isolées. Ce qui prime ce sont donc les savoir faire, suivis de l'éthique puis d'autres savoirs : savoir être, savoir apprendre, savoir s'actualiser. L'image en société a également sa place au sein de la perception du professionnel. Pour une institution, prendre connaissance de telles représentations sur la profession de la part de ses employés doit s'avérer plutôt rassurant.

Théorie et pratique

La première question sur le thème (question nº3) prétendait obtenir une réponse davantage axée sur la place de la théorie dans l'apprentissage. On peut penser que les enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale théorique ressentent un certain manque puisque, malgré leur situation, ils considèrent la théorie comme aussi importante que la pratique. Une question de niveau métacognitif puisqu'elle invite l'enseignant à chercher dans son parcours de formation ainsi qu'à:

- réfléchir aux moments de sa formation qui sont à dominante théorique et ceux où elle était plutôt d'ordre pratique ;
- faire le lien avec les représentations qu'il se fait de sa formation ;
- juger s'il doit la solidité de son expérience comme enseignant formé plutôt à et par la pratique ou plutôt à et par la théorie ;
- estimer s'il est satisfait de ce constat ou aurait souhaité autre chose.

Les résultats obtenus démontrent que, pour une majorité d'entre eux (9 sur 12, car 5 n'ont pas répondu), l'idée de complémentarité, d'interdépendance, entre théorie et pratique est bien présente. Un sujet mentionne qu'elles « s'unissent pour former un tout » rejoignant ainsi l'image de Brookfield (1995) « la chair sur les os ». La théorie serait les os, l'ossature, les fondements et la pratique serait la chair car beaucoup moins rigide, moins régulière, plus imprévisible.

Cette opinion majoritaire vient confirmer la première partie de la question n'impliquant pas de justification (il s'agit d'une réponse à choix multiples) et qui a donné 14 avis (11 pour la question 5) allant dans le sens d'une importance identique accordée aux deux aspects. Bien qu'équilibre entre théorie et pratique ne signifie pas nécessairement articulation des deux, nous disposons ici d'une photographie des représentations qu'ont les enseignants de ce rapport entre théorie et pratique. En somme, une prise de conscience largement partagée d'un rapport étroit théorie-pratique est observable. On peut considérer ce constat comme une orientation à prendre en compte au moment d'élaborer un plan de formation.

La seconde question (nº4) portait davantage sur la réalité concrète des enseignants. Cependant, pour pouvoir répondre, il leur fallait réfléchir aux moments et aux manières de transposer la théorie dans leur activité quotidienne d'enseignement. Là encore, il s'agissait de leur faire prendre conscience des moments où ils se servaient de la théorie dans et pour la pratique et des bénéfices ils pouvaient en tirer.

A l'analyse des résultats, il est intéressant de constater que la diversité des réponses reflète la complexité de la profession. En effet, la théorie semble constituer les fondements (« connaissances », « substrat », « base ») de la pratique mais permet également de développer

un esprit et une position critiques, de s'affirmer dans son domaine, de fonder ses choix en informant sur les raisons et la manière dont se sont déroulés des événements, des actions, de donner des idées, de créer un langage commun, une référence langagière entre collègues voire d'aborder de la littérature scientifique en sciences humaines (psychologie et sociologie notamment). Autant de caractéristiques renforçant l'idée que nous sommes dans une profession, ou semi-profession : des connaissances communes partagées entre collègues confirmant l'appartenance à une communauté en mesure d'appuyer ses actions sur les mêmes savoirs de référence, des acteurs autonomes assumant leurs choix et décisions tout en sachant les justifier.

Pour finir sur ce point, grâce à la question nº5 on constate ici une division par rapport à l'importance accordée à la théorie et à la pratique dans les questions 3 et 4. L'articulation entre les deux pour la formation professionnelle est ressentie comme moins importante : c'est la pratique qui devrait être privilégiée pour environ deux tiers des enseignants interrogés. Ce constat est important ; nous sommes ici au cœur de notre recherche et pouvons observer une certaine incohérence dans les réponses. Dans un premier temps, la grande majorité des enseignants (14/17) pensent que la théorie joue un rôle aussi important que la pratique au moment de se former alors que par la suite seuls un tiers environ (6/17) affirme que la formation professionnelle doit articuler théorie et pratique équitablement. Peut-être aurai-je dû demander aux enseignants de s'interroger sur le sens des notions théorie, pratique et leur articulation.

Nous retiendrons que cette majorité d'enseignants donnant, et souhaitant, une priorité de la pratique sur la théorie est représentative des vœux habituels. Il est en effet classique d'entendre en fin de journée de formation ponctuelle ou séminaire des remarques du genre « c'était pas mal mais pas assez pratique » ou « c'est bien tout ça, mais comment je vais m'en servir dans mes cours ! ». Je rappelle que mon choix pour le plan de formation institutionnel est tout de même de tendre vers une articulation théorie-pratique.

2.2 Des transformations vécues constatées

2.2.1 Réunion d'APP collective

Il s'agissait d'analyser en groupe une séquence de classe enregistrée. L'enregistrement de cette réunion n'a pas fonctionné c'est pourquoi le support d'analyse est un résumé de réunion à partir des réflexions notées juste après pour en éviter l'oubli. Je reprendrai les questions sur lesquelles je me suis appuyé pour mener la réunion.

- **De quelle phase d'une séquence didactique s'agit-il ?**

Je mettrai ici l'accent sur les termes et expressions utilisés par les participants à la réunions. Ils n'ont pas été formulés par les participantes tels que je les nomme ici mais les constats et

justifications qu'elles ont pu apporter correspondent à ces termes, repris de la terminologie du FLE. Pour l'une (l'enseignante sans formation initiale) il s'agissait plutôt de réactions et commentaires nés d'une certaine intuition construite au fil des cours donnés en suivant le manuel (*Alter Ego*, dans ce cas), alors que pour l'autre (l'universitaire) il s'agissait de traduire, de l'anglais ou de l'espagnol au français, des concepts méthodologiques déjà abordés.

Un des bénéfices de la formation savante ressort indirectement ici : munir les différents enseignants d'un bagage métalinguistique leur permettant de s'exprimer avec précision et exactitude et de nommer les réalités didactiques et pédagogiques mais aussi de se faire comprendre et de se comprendre entre eux. Par là même, cela constitue une caractéristique évidente de professionnalisme.

- **Quels sont les paramètres à considérer quand vous observez une classe ?**

Les réponses attendues ne sont pas venues directement et ont plutôt débouché sur l'importance de créer des groupes et sous-groupes soi-même (en en imposant la constitution) pour faciliter l'intégration et pour que les apprenants se rendent compte que, finalement, hors du grand groupe, d'autres apprenants plus discrets ont des compétences qui restent cachées parce qu'ils n'osent pas dévoiler en grand groupe… Voici un exemple concret de proposition collective de solution après réflexion et à partir de l'expérience de chacune.

Avec le recul je constate que certaines réponses restent vagues (même sans disposer de l'enregistrement je sais que je n'ai pas approfondi davantage à partir de ces réponses). Autant la dynamique, l'ambiance et la grammaire (enseignement, guidage de la découverte de la grammaire) sont des éléments aisément observable, autant les allusions aux différentes compétences et à la phonétique demeurent obscures : parle-t-on de la place des différentes compétences dans une même séance ou bien de l'approche de chacune d'elle ? Parle-t-on de l'enseignement ou de la correction phonétique, ou de la phonétique des apprenants ? etc… Ces derniers points auraient donc mérité que l'on s'y attarde. Une fois encore cela peut être du ressort du formateur, d'où l'importance qu'il soit préparé, formé.

- **Qu'est-ce qui domine dans cette séquence ?**

Un des objectifs en leur proposant cette séquence était justement de leur faire pendre conscience de ce travail de guidage progressif pour les amener à la découverte puis à la compréhension du document.

Dans les deux cas, des idées et propositions diverses ont été apportées. Là encore une preuve qu'il s'agit d'échanges dénués de jugements, où chacun n'hésite pas à s'exprimer et à se livrer. Le fait que ce soit une observation de mon cours, que l'animateur soit au centre de l'attention

aura peut-être augmenté la confiance non pas au moment de commenter mais au moment de se livrer, de se mettre à découvert.

2.2.2 Retours d'observations de classes

Je vais procéder à une analyse comparative des entretiens réalisés après l'observation en classe des deux participantes au projet d'APP. J'ai choisi d'établir un parallèle entre ces deux entretiens car il s'agit d'une même action de formation menée par moi-même dans les deux cas mais avec deux personnes différentes. J'ai effectué une analyse sous cinq angles différents en me basant sur la transcription des entretiens. Les axes retenus sont les suivants :

Questions principales : Ces questions structurent l'entretien en guidant l'enseignante vers certains domaines plus ou moins précis. Elles représentent les principaux éléments déclencheurs de l'entretien et plus exactement…

Domaines ciblés : Ils correspondent en fait aux paramètres observables mentionnés plus haut. Ils tentent de prendre séparément certaines dimensions de ce système en tension qu'est la séquence de classe, même si l'on sait pertinemment qu'il s'agit d'un tout complexe dont l'atomisation n'est recommandable que pour l'analyse en particulier d'une de ces dimensions. La discrimination des paramètres permet aussi de faire ressortir les savoirs en présence et est utile pour recenser les points à parfaire et donc traduire cela en grands objectifs de formation. Par exemple, si un ensemble de points à améliorer relèvent de la cohérence et pertinence, un objectif de formation pourra être : 'créer une séquence pédagogique pertinente et cohérente' ou 'proposer des enchainements cohérents entre les activités'.

Points à améliorer : Comme le recommande le CECR en préconisant le recours à des descripteurs de compétences valorisant les savoirs, cette expression positivante permet de relativiser le côté limité voire négatif de la réalité dans le but de ne pas blesser ni démotiver mais au contraire d'encourager. On met en valeur ce qui existe, on est bienveillant avec l'enseignant.

Points positifs : Leur mention est essentielle puisqu'elle est l'occasion de conforter et (re)donner confiance à l'enseignant. Commencer l'entretien en abordant les points positifs peut aussi être utilisé comme moyen de mise en confiance.

Formateur et/ou EdE, APP : Le point commun entre les éléments de cette dimension est qu'ils pointent les propos, du formateur et de l'enseignant, qui ont trait directement à l'analyse réflexive. Il s'agit de faire ressortir ce qui favorise ou non la prise conscience, l'analyse, l'explicitation et la planification (les 4 phases d'analyse). Alors que les dimensions précédentes s'apparentent plus à une lecture du discours, celle-ci observe plutôt les techniques et

comportements en jeu pour (sou)tirer toutes les informations obtenues. Par technique et comportements on peut entendre :

- les retours sur l'action de manière générale
- le type et la pertinence des questions des deux parts mais surtout du formateur
- la répartition du temps de parole
- le degré d'implication du formateur (degré d'objectivité)
- la part de réflexion entreprise par l'enseignante

Dans cette analyse comparative je m'attarderai précisément sur ce dernier axe puisqu'il reprend également les autres et concerne directement le sujet qui nous intéresse.

Pour commencer, il est intéressant de noter le poids de la dimension humaine et plus précisément psychologique dans de telles situations d'entretiens en face à face. Mon manque d'expertise dans ce domaine est évident mais je partage des lieux communs comme ceux qui associent aux personnes extraverties un débit de parole plus important et inversement pour les personnes plutôt réservées. Dans cette expérience, c'est le phénomène inverse qui s'est produit : à la seule vue des transcriptions on remarque que le temps de parole est nettement plus conséquent chez la participante la plus réservée. Cependant, il est vrai qu'il ne faut pas non plus oublier la présence et l'attitude du formateur qui tient les rênes lors d'un entretien. Si l'on analyse le guidage de ces deux entretiens (cf. Annexes nº13 et n°13bis), deux approches différentes ressortiront clairement. Avec l'une des participantes je parviens à diriger l'entretien de manière posée, progressive en invitant largement l'enseignante à la réflexion sur ses pratiques, alors que pour l'autre, le guidage est presque inexistant avec un excès de jugements, de conseils voire même de reproches de ma part. Le plus curieux est que j'ai réalisé celui-ci en dernier.

Nous déduirons de cela, le besoin de :

- former davantage les formateurs car, bien que nous soyons dans un métier de l'humain, le guidage pertinent des entretiens semble trop hasardeux et les phases de conceptualisation, de rapport à la théorie, ou théorisation de la pratique, ne sont pas systématiques ;
- temps, indispensable pour de bonnes conditions d'entretien ;
- faire attention à la familiarité… Dans le cadre du projet, tout s'est bien déroulé mais avec le temps, je risquerais de former un habitus de formateur trop direct dans son approche, manquant de bienveillance, ce qui pourrait se transformer inconscient pratique, en habitus … dangereux.

Pour nuancer tout de même j'ajouterai qu'une fois l'entretien avec cette première participante terminé et surtout, l'enregistrement arrêté, l'enseignante m'a demandé de lui résumer de manière plus claire et explicite ce que je lui avais dit, ce qui signifie qu'un équilibre est à gérer entre 'prendre des gants' pour mieux faire reconnaître les points faibles et être trop brutal, trop direct. Un risque

peut également être à ne pas dire les choses en tant que telles et ainsi de ne pas faire passer le message ou ne pas parvenir à une prise de conscience réelle par l'interviewé. Enfin, on peut aussi dire que la manière de mener un entretien doit conduire à ce que le formateur s'adapte au formé, ce qui implique qu'il ne conduise pas tous les entretiens de la même manière.

2.2.3 Impressions sur l'expérience d'observée et d'observatrice

Comme je le mentionnais plus haut une des deux participantes au projet a souhaité m'observer durant une semaine et que je l'observe la semaine suivante. Elle-même s'est proposée pour me suivre avec un de mes groupes pendant 4 cours (une semaine de cours intensif, du lundi au jeudi) et prendre le relais la semaine suivante (du lundi au jeudi également).

Au terme de ces deux semaines, j'ai demandé à l'enseignante de me dresser un bilan de cette double expérience mais sans lui indiquer d'axe ou de plan particulier à suivre. Ce document (cf. Annexe n°14) est la production remise par l'enseignante. On peut constater que le choix aura été de donner ses « impressions » de façon chronologique : la semaine d'observation d'abord, puis la semaine de pratique.

Semaine d'observation : L'enseignante reconnaît l'expérience comme une opportunité et une aide. Elle semble avoir acquis une attitude réflexive et pris conscience de l'importance de prendre du recul sur sa pratique en tentant notamment de se mettre à la place de l'apprenant. Ce regard extérieur à mi-chemin entre apprenant et enseignant lui a également permis de développer certaines « techniques professionnelles ». Elle mentionne ici les étapes permettant de guider les apprenants pour parvenir aux objectifs. L'enseignante a pu confronter sa manière d'approcher les mêmes sujets à celle qu'elle a observée.

Semaine de pratique : Contrairement à la première phase où son statut la tenait rassurée, la phase d'action, de pratique l'a mise en situation de stress. Le fait de se sentir doublement exposée aux jugements et regards des apprenants et de l'observateur l'a amenée à transformer ses habitudes (préparation, gestion du temps notamment). Le fait de concevoir des fiches de préparation rigoureuses chaque jour, en y incluant une estimation du temps par activité ou encore une cohérence dans l'enchaînement des activités proposées, a invité l'enseignante à réfléchir davantage sur la pertinence de chaque composante de la fiche et donc de la séquence envisagée. Cette préparation formelle de fiche est une marque de professionnalisme.

Je tiens à préciser que mes « impressions et commentaires » ont été le résultat de conclusions tirées par elle-même à partir d'hypothèses et questions que je lui formulais, il y a donc bien eu réflexion de sa part.

Enfin, je tiens à souligner une expression « Merci beaucoup pour le stress » mentionnée en guise de conclusion. Cette antithèse est une illustration parfaite de l'idée défendue par Blanchard-

Laville (2001) dans son ouvrage intitulé *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*. Plaisir et souffrance : c'est entre ces deux pôles qu'oscillent les enseignants dans l'exercice quotidien de leur pratique, ces états d'âme sont également valables dans participation à une formation professionnelle.

Notons, toujours dans la même phrase de conclusion, les termes suivants : « j'ai pu apprendre, recevoir et offrir ». L'enseignante pointe ici la dimension d'échange présente dans la formation qui est une forme d'enseignement-apprentissage. En effet, une formation participe non seulement à la construction identitaire et professionnelle des participants mais également au renforcement des traits identitaires et professionnels chez le formateur.

A elle seule, cette prise d'initiative représente une réussite du projet puisqu'elle fait ressortir chez l'enseignante :

- une forte motivation, un réel désir de prendre en main sa formation ;
- le sens de l'opportunité : en effet, à l'AFM, c'est un luxe de pouvoir observer un collègue et être suivi individuellement comme cela sur plusieurs jours de suite ;
- une lecture sensible du contrat implicite passé entre nous : en étant au cœur du projet elle peut prendre part à sa redéfinition selon les besoins concrets pouvant surgir ;
- un certain degré de confiance de la part de l'enseignante malgré le stress que cette expérience a entraîné chez elle.

2.2.4 entretiens avec des collègues collaborateurs

Dans le cadre du projet, une activité consistait à observer un collègue, échanger avec celui-ci après l'observation, rédiger un court rapport et enfin faire part de cette expérience lors d'une réunion en groupe. Pour compléter les retours d'expérience des participantes, j'ai souhaité m'entretenir avec les collègues qu'elles avaient observés afin d'avoir leur perception de l'expérience, de recueillir les opinions sur l'échange et le partage des pratiques entre collègues ainsi que de savoir la suite logique qu'ils verraient à ce type d'expérience. Malgré le caractère informel (souhaité) de l'observation et surtout des échanges qui l'ont suivie, cette activité s'inscrit dans l'analyse de pratiques. Nous disposons ainsi d'opinions supplémentaires sur l'intérêt ou non développer cette démarche de formation.

J'ai effectué ce recueil à partir d'un canevas d'entretien semi-directif en cinq étapes (cf. Annexe n°15).

Après une analyse comparée (cf. Annexe n° 15bis) des propos de ces deux enseignants observés, on peut retenir que cette activité est perçue comme l'occasion de :

- aider un collègue ;
- partager des idées, en discuter ;

- ne pas oublier que l'observateur reste un collègue, que tout enseignant peut apprendre d'un autre enseignant (d'autant plus si l'on considère les différentes dimensions du métier : psychologique, sociologique, disciplinaire, pédagogique, méthodologique)
- continuer à se former en réfléchissant sur ses pratiques ;
- dédramatiser l'observation de classe.

On notera par ailleurs, le souhait de systématiser les échanges de pratiques entre collègues, voire celui de partager un même cours pour enrichir la pratique.

Tous ces éléments constituent des informations précieuses sur la perception de l'APP par des enseignants expérimentés et formés. Tout d'abord, il est rassurant de constater que cette expérience d'observation entre collègues ne semble pas être source de tensions particulières alors qu'elle pourrait parfois s'avérer délicate. Peut-être que le côté volontaire de la participation à cette activité en a garanti le bon déroulement. De plus, on peut ressentir une attitude humble et honnête des enseignants observés puisqu'ils ne font pas ressortir ici leurs savoir faire de professionnels chevronnés et laissent entendre clairement qu'ils ne font pas de discrimination entre leurs collègues plus ou moins formés et expérimentés, desquels ils reconnaissent pouvoir apprendre. Ceci reflète d'ailleurs un savoir être professionnel, une intelligence de la profession, une ouverture d'esprit au sein même du corps professionnel dont ils font partie.

2.2.5 Bilan Opérationnel

Le canevas utilisé pour inviter les participantes à rédiger leur Bilan Opérationnel (BO) a directement été adapté de celui proposé par Chardenet (cf. Annexe 10) dans le module d'Évaluation des apprentissages du Master 2 à distance. Cet exercice s'inscrit dans une démarche clinique dont le fonctionnement est explicité en guise d'introduction dans la consigne : « La démarche clinique vise plutôt, à partir de l'expérience, à alimenter la construction de savoirs nouveaux ou l'intégration et la mobilisation réflexives de savoirs acquis. C'est en revenant dans l'après-coup sur une action située que l'on forge des concepts, des fragments de théorie ou de nouveaux savoirs procéduraux » (Perrenoud, 1996). Dans le cadre du projet, il s'agit d'une adaptation dans le sens où les critères de la transformation, de l'acquisition ou des difficultés liées à l'acquisition relèvent, dans le contexte de notre projet, de savoir-faire plutôt que de savoirs théoriques. C'est ainsi que pour l'analyse clinique de notre projet d'APP j'ai modifié la consigne de départ en demandant aux participantes de réfléchir sur « des attitudes, des habitudes, des gestes, des techniques » qu'elles se sont appropriés et non pas sur « des contenus, des opinions, des argumentations, des notions » comme le proposait Chardenet (cf. Annexe n°10). En effet, les activités proposées dans le projet consistaient, dans l'ensemble, à observer, produire, tester, analyser des actions pédagogiques, c'est-à-dire à agir sur un plan opératif davantage que sur un plan opératoire. Au premier abord, l'analyse de pratiques est plutôt propice à la

construction de savoir-faire (niveau opératif) qu'à celles de savoirs (niveau opératoire) dont l'accès semble gêner ou perturber les acteurs du projet.

De ce travail de réflexion et d'analyse des participantes je souhaite avant tout obtenir confirmation que le projet aura permis à chacune de développer et d'affirmer son identité professionnelle et personnelle, ceci en prenant du recul sur l'ensemble de leur parcours afin qu'elles prennent conscience du degré de (re)construction en elles durant ce projet.

Avant toute chose je tiens à annoncer ma surprise au moment de lire et comparer les deux BO : en effet, contrairement à mes attentes, c'est la participante la moins formée et expérience universitaire qui a rédigé le bilan le plus clair (forme et fond) alors que chez l'autre participante, universitaire, les efforts sur la forme sont limités, le plan proposé dans la consigne n'est pas clairement tenu et le fond tend à être redondant.
Je reviendrai sur les nombreuses réflexions de ces BO par une approche comparative entre les propos de chacune des participantes à l'intérieur du cadre fourni dans les consignes. Par ailleurs, afin de ne pas surcharger le corps de ce mémoire j'invite le lecteur à se reporter aux annexes (cf. Annexes nº16 et nº17) pour prendre connaissance de l'ensemble des productions. Afin de bien distinguer les positions des deux participantes mais sans dévoiler leur identité je reprendrai pour chacune d'elles le prénom fictif déjà mentionné dans le tableau n°7 : la première sera appelée Ana, la seconde Léa.

Ce que cette expérience, ce projet à transformé chez-moi (pourquoi ? comment ?)
-attitudes, habitudes, gestes, techniques,… que je me suis appropriés

On constate véritablement, chez Ana, la construction d'un être et d'un savoir être : « *…cette expérience a été très enrichissante, elle m'a apporté beaucoup de choses : chaque moment de ce projet a été une invitation à la réflexion sur mon travail, sur mon être enseignant, sur mes pratiques professionnelles, sur tout ce qui entoure ma vie d'enseignante* ». Les questions de confiance en soi et d'assurance sont centrales dans les métiers de l'humain et requièrent du temps et de l'expérience pour pouvoir se développer, se renforcer. Il semble ici qu'une certaine identité professionnelle est en train de se développer notamment à partir des représentations sur le métier d'enseignant.
Une grande réussite de ce projet est d'avoir réussi à déclencher chez les participantes ce réflexe systématique de prise de recul sur leurs pratiques au point que cela devienne une habitude. Cette construction d'habitus est également le synonyme de développement professionnel, d'intégration d'une attitude responsable, professionnelle.

Cette attitude professionnelle est confirmée ici par la volonté de remédier pour faire toujours mieux et ne pas tomber dans le conformisme. Il s'agit là du développement de compétences caractéristiques du praticien réfléchi. Réfléchir sur l'action mais ne pas s'arrêter à mi-parcours, au simple constat ; il faut ensuite chercher et se proposer des solutions pour rendre effective l'amélioration souhaitée.

Autres aspects notables de l'éveil d'un certain professionnalisme chez la participante ici :

- le développement de compétences permettant de répondre aux éventuelles exigences de l'institution comme les fiches pédagogiques ;
- la prise de conscience de l'existence d'un contexte de travail avec des collègues qui partagent les mêmes défis quotidiennement et de la possibilité d'interagir avec ceux-ci (aussi surprenant que cela puisse paraitre, ceci n'est pas toujours une évidence aux yeux des enseignants).

Pour sa part, Léa commence par un commentaire sur le rapport entre théorie et pratique : «*une question que je me suis posée au début de ce projet. Je me demandais si c'était possible d'avoir une formation sans avoir de la théorie* ». Cette enseignante en fin de formation universitaire donnait tout son crédit aux savoirs savants enseignés à l'université, or suite à cette expérience pratique elle reconnait l'importance d'établir le lien entre la théorie et la pratique : « *avant je croyais que la seule manière d'apprendre et de se former c'était seulement à partir d'une formation où l'on s'assoit afin d'écouter et d'apprendre, maintenant je crois qu'il y a d'autres possibilités* ». Elle fait également mention du contexte en classant apprentissage de la théorie dans une université ou école d'un côté et apprentissage de la pratique dans un contexte éducatif (son lieu de stage, ici l'AFM, ne se caractérisant pas comme lieu de formation de formateur). Cette expérience lui aura fait prendre conscience de son manque d'autonomie et de la nécessité de développer cette dernière pour plus de professionnalisme. L'observation de classe (observer aussi bien qu'être observé) ressort ici comme une opportunité unique de développer une attitude praticien réflexif «*Je considère que partager et avoir la possibilité de regarder d'autres professeurs qui enseignent aussi le français comme langue étrangère a été une opportunité unique* », « *l'observation d'une autre personne peut t'aider à réfléchir à propos de ce que tu fais en classe et cette personne peut te guider et te donner son avis afin de t'aider à améliorer les pratiques* ». Entrer, d'une certaine manière, dans l'intimité d'un collègue et livrer soi-même une part de la sienne constitue une expérience humaine forte débouchant sur la construction d'une identité professionnelle. En plus de rappeler l'appartenance à une même profession avec toute la complexité qui la caractérise, la possibilité d'observer ou d'être observée par un collègue offre notamment une vision et des techniques supplémentaires dont certaines serviront peut-être à

l'enseignante pour se construire sa propre méthodologie et l'aideront ainsi à affirmer son identité. D'après cette analyse, les différentes expériences d'observations de classes ressortent, pour l'enseignante, comme un moment privilégié pour déclencher des échanges constructifs avec des collègues. L'attitude de ces derniers lui aura permis de dédramatiser l'observation, d'en percevoir les côtés positifs, tout ceci dans un climat collaboratif entre personnes ayant à faire face aux mêmes problèmes. Une telle perception de l'observation de classe fait preuve d'une certaine intelligence du métier d'enseignant et donc d'un certain professionnalisme.

-attitudes, habitudes, gestes, techniques,… modifiées ou renforcées

Ana fait mention ici de quelques répercussions concrètes que cette expérience a pu lui apporter. Le concret est important car il rassure. Les activités de ce projet ont permis d'aller au-delà du concret et, pour l'enseignante, réaliser qu'elle a pu améliorer concrètement ses techniques de classe, constitue une motivation supplémentaire pour réfléchir sur ses pratiques.

Des pratiques professionnelles concrètes mentionnées qui rendent plus perceptibles les apprentissages réalisés par l'enseignante grâce au projet, elle mentionne tout particulièrement le développement d'un savoir faire et d'un savoir être : « *Les aspects que j'ai pu modifier ou renforcer, c'est la confiance en moi-même, être moins timide devant les élèves, parler un peu plus fort, bouger un peu plus dans la salle ; tout cela montre bien que ma personnalité a eu aussi des changements et que ce projet a donné des fruits très positifs. Ma façon d'utiliser le tableau a aussi changé…* ». Dans ses propos, la forte charge de relations humaines en présence dans une salle de classe est mise en exergue. On constate que Léa ne ménage pas ses efforts pour tenter de faire vivre cette micro société en harmonie « *j'ai renforcé ma manière de travailler et les attitudes que j'ai pour enseigner. Je crois qu'il faut créer une bonne ambiance de classe et donner de la confiance aux étudiants*. »

Dans les deux cas, des transformations ont eu lieu grâce à cette expérience ; les transformations mentionnées sont essentiellement du domaine de la pratique pour Ana alors que Léa met en avant la prise de conscience, provoquée par le projet, qu'une articulation théorie pratique doit se faire. Concernant Ana, les propos sur la théorie apparaissent plutôt dans l'item suivant.

Ce qui reste peu clair dans cette expérience, ce projet

-ce qui représente encore un obstacle, un défi aussi, pour moi

Ce projet aura provoqué chez Ana un sentiment de manque de connaissances théoriques notamment en étant perturbée à la lecture de certains termes tels que (cohérence et pertinence de la démarche, conceptualisation), pourtant très liés aux techniques de classe donc plus aisés à cerner : « *cela je dois continuer à me former et faire plus d'efforts dans mon travail car la*

formation initiale et continue est indispensable pour pouvoir m'approprier quelques termes qui sont très théoriques et surtout pour bien exercer mon métier.» Il semble ici que des connaissances théoriques fassent la différence et permettent par exemple une meilleure imprégnation/appréhension des intentions de certaines méthodologies. Je tiens à noter ici que l'enseignante en question s'est inscrite début avril à une formation universitaire diplômante en didactique des langues étrangères, à distance en Colombie. C'est dire à quel point ce manque de formation formalisée et savante s'est traduit en besoin urgent à satisfaire.

Pour sa part, Léa ne mentionne pas d'obstacle particulier ; peut-être n'a t-elle pas envisagé le défi, tourné vers l'avenir, et s'est-elle focalisée sur le projet en tant que tel.

-ce qui est inadapté à mes attentes personnelles

Premier constat ici : les attentes mentionnées par Ana lors de l'enquête préalable au projet ont largement évolué. Ceci vient confirmer un phénomène 'classique' ou pour le moins récurrent en formation continue des enseignants : celui de la difficulté pour ces derniers à discriminer (quand ils en ont conscience) leurs besoins en formation, à mettre en mot, à exprimer clairement les outils qui leur manquent.

Deuxième constat : deux explications peuvent éclairer les commentaires quant à l'excès de théorie, à son goût, à propos de l'activité sur les référentiels. Soit l'approche choisie par le formateur (moi-même) n'était pas adéquate, manquait d'interactivité ou encore le choix de l'activité dans son ensemble n'était pas pertinent, soit l'activité ayant été réalisée en début de parcours, l'enseignante n'avait pas encore les connaissances et le recul nécessaires pour aborder correctement l'activité. Par ailleurs, on peut distinguer une attente essentielle de l'enseignante concernant la théorie : celle du lien, de l'articulation avec la pratique pour pouvoir justement en ressentir les bénéfices.

Comme je le mentionnais, Léa n'a pas manifesté clairement d'obstacle ou de défi à relever mais parmi les attentes on soulignera la suggestion d'avoir des opportunités d'échanges sur les pratiques avec les collègues. Ceci aura d'ailleurs participé à la décision de proposer un atelier 'échange de pratiques' dans le plan de formation institutionnel.

Ce que j'imagine pouvoir faire grâce à cette expérience

-niveau opératoire (savoir : les démarches qui peuvent m'aider à construire mon savoir procédural)

L'expression de la première participante « *réfléchir sur mon métier et tout ce qui est important pour bien l'exercer* », peut traduire un enthousiasme et un accès de confiance car si le l'emploi de 'tout' est mesuré il impliquerait une connaissance/une conscience presque soudaine de tous les paramètres à considérer dans le métier d'enseignant ; la chose n'est possible qu'avec le

temps. Lorsqu'elle parle de « *compétences nécessaires chez un enseignant* », cette même participante fait indirectement référence à l'activité sur les référentiels et est en train de reconnaître que ceci a participé, à son insu, à sa construction. L'enseignante revient ici sur l'importance du lien entre la théorie et la pratique. Cette expérience lui a fait comprendre l'importance de la théorie tout en développant en elle un habitus de praticienne réflexive, ensemble de schème d'actions qu'elle considère comme très formateurs.

-niveau opératif (action : ce qui peut me permettre d'intervenir dans les pratiques)

La dernière phrase de la seconde participante « *Je sais que c'est très idéaliste mais on devrait avoir la possibilité de partager et d'échanger les connaissances et idées à propos de nos pratiques en tant que professeurs afin d'enrichir le processus non seulement d'apprentissage mais aussi d'enseignement* » montre clairement le souhait de sa part de pouvoir partager avec ses collègues, de multiplier les opportunités d'échanges de pratiques. Nous sommes ici au cœur même du dispositif. Ce souhait semble bien refléter l'opinion de l'enseignante sur ce type d'activité puisqu'à la fin de l'année elle avait exprimé le vœu de refaire une séance d'échange de pratiques.

2.2.6 Evaluation du projet

J'ai construit cette évaluation du projet en m'appuyant sur les propos de Barbier (1983), reprenant Goodacre qui affirme que plan de formation et plan d'évaluation doivent être conçus ensemble : « Le plan d'une évaluation expérimentale, y compris les critères, les contrôles et l'analyse statistiques qui seront utilisés, doit être élaboré en tant que partie intégrante du programme de formation et non décidé après coup ». Celui-là ajoute que « L'identification des objectifs de la formation est le premier acte ou le pré-requis de toute démarche d'évaluation : la précision d'un acte d'évaluation est affirmée comme dépendante pour une large part des objectifs de l'acte de formation auquel il correspond ».

Les objectifs d'une formation constituent un repère essentiel pour l'évaluation du dispositif de formation. C'est ainsi que j'ai proposé aux deux participantes fidèles au projet un document reprenant l'ensemble des tâches et activités intégrées constituant la progression du plan.

L'idée est d'aboutir à une évaluation la plus précise et concrète possible du projet en tenant compte des éléments suivants :

a. degré d'accomplissement d'un objectif ;

b. pertinence et qualité avec laquelle a été atteint ou non cet objectif ;

c. raison(s) d'une telle réussite ou non réussite.

Les deux premiers points, avec une évaluation « objective » (activité réalisée ou non réalisée) et une évaluation « fondée sur l'impression » à partir d'une échelle de satisfaction (Tagliante, 2005,

p58-59), constitueront une évaluation d'ordre général. Le troisième point devrait permettre, à la seule lecture des réponses justificatives émises par les participantes, d'envisager des remédiations pour les points à améliorer, ainsi que de savoir ce qui a fait la force des points positifs.

J'ajouterai d'autres objectifs qui sous-tendent cette évaluation :

- confirmer l'adéquation entre les objectifs des activités proposées et la réalité atteinte selon la perception des participantes ;
- inviter les participantes à prendre du recul sur l'ensemble de leur parcours afin qu'elles prennent conscience du degré de (re)construction en elles durant ce projet ;
- constater les priorités aux yeux des participantes parmi les tâches proposées ;
- évaluer le travail du formateur.

J'ai regroupé certaines activités car elles étaient redondantes. En revanche, afin de refléter ce qui s'est réellement passé, j'ai laissé celles qui n'ont pas été faites pour une évaluation plus juste.

a. degré d'accomplissement d'un objectif

Sur les 8 tâches (T) et 22 activités (Ac) proposées initialement : 7 tâches et 19 activités ont été réalisées ; 1 tâche (n°8), et son activité respective, sur les bilans et projections ont été supprimées car redondantes avec le BO ; l'activité sur la reprise du référentiel (T7Ac2) a été supprimée en réponse aux commentaires négatifs émis, lors d'une évaluation à mi-parcours du projet, par les participantes sur la première activité concernant les référentiels (T1 Ac3). A cela ajoutons l'activité (T3 Ac5) sur l'analyse collective de fiches de préparation qui a été mentionnée comme non réalisée par Léa et partiellement réalisée par Ana. Cette activité annoncée comme collective n'a effectivement pas eu lieu notamment à cause d'examens DELF en interne et des emplois du temps de chacun qui m'ont fait reporter la réunion qui a finalement pris la place de la tâche suivante. Les analyses ont donc été faites individuellement avec moi. Ana reste peu précise en utilisant les termes ou expressions « on a juste parlé» et «intéressant». Léa, se focalisant sur l'idée de quelque chose de collectif, ne fait que constater, ce qui est en vrai en l'occurrence, le non respect des objectifs. Cependant, de manière individuelle, les échanges avec cette deuxième participante sur l'élaboration des fiches pédagogiques étaient hebdomadaires puisque chaque jeudi nous nous retrouvions pour reconstruire le pas à pas qu'elle proposait sur sa fiche de préparation du samedi suivant. L'objectif en tant que tel n'a donc effectivement pas été atteint si l'on se focalise sur la dimension collective, en revanche il l'a été sur la dimension d'analyse de fiche et réflexion sur les enchainements etc. Nous entrons ainsi dans le point suivant concernant le degré de pertinence des activités selon les participantes.

b. pertinence et qualité avec laquelle a été atteint ou non cet objectif

Sur les 19 réalisées, 15 activités ont été jugées comme très pertinentes, 2 pertinentes (T1Ac1, T3 Ac5) pour Ana et 2 également (T1Ac1,2) pour Léa et enfin, 2 (T1Ac2,3) peu pertinentes pour Ana et 1 (T1Ac3) pour Léa. Dans un souci de clarté j'invite le lecteur à se référer à l'annexe nº18 pour consulter les commentaires des participantes.

De la première activité du projet (T1Ac1), on retiendra une certaine prise de recul et de conscience chez Ana sur son activité professionnelle et l'importance de se situer par rapport à ses collègues pour Léa ; deux perceptions allant dans le sens du développement identitaire professionnel. On remarque ici l'un des objectifs du remue-méninge évoqué par Chardenet (cf. Annexe nº19) « le rapprochement simultané ou consécutif sur une brève période, de personnes géographiquement voire culturellement éloignées. » se manifeste clairement ici.

L'objectif de la seconde activité (T1Ac2) vise à travailler les représentations des enseignants sur leur profession, leur variété, leurs convergences et leurs divergences ainsi que les catégories (de savoir) auxquelles elles renvoient. J'avais mis à disposition des participants un exemple d'analyse réalisée par moi-même sur le thème de l'évaluation en M2. Malgré les consignes et un exemple relativement concret Ana n'a pas vu de pertinence dans cette activité. Trois facteurs probables à la source :

- une perception de l'être enseignant comme quelque chose qui et qui n'a pas besoin d'être questionné et donc un manque de motivation à en ébaucher une définition ;
- la difficulté de l'activité, comme elle le mentionne elle-même ;
- l'absence d'habitude à lire, consulter des sources diverses et variées d'un même domaine dans le but de se forger une opinion, des représentations ;

Nous voyons ici la manifestation d'un manque de formation initiale universitaire qui reste un moteur unique à la documentation et l'enrichissement de ses connaissances de manière personnelle, autonome ainsi qu'au développement de l'esprit d'analyse, analyse de ce qui peut sembler relever de l'évidence inclue. Les limitations de l'enseignante dans ce domaine semblent être la cause de ces perceptions de non pertinence et de difficulté.

La troisième activité (T1Ac3) est la plus discutable de toutes selon les deux participantes puisqu'elles l'ont trouvée peu pertinente.

Pour Ana, il s'agit des mêmes raisons que pour l'activité précédente alors que selon Léa, le manque de pertinence viendrait de l'inadéquation entre certains critères du référentiel et notre réalité. Je suis assez surpris d'une telle opinion de la part de cette dernière, étudiante à l'université, qui a justement un fort esprit critique. Je pense qu'elle a transféré le manque de pertinence de certains référentiels au manque de pertinence de l'activité. De fait, sa remarque à

elle-seule montre qu'il y a eu réflexion, remise en question de sa part sur les critères. Dans ce sens, l'activité a participé à sa construction personnelle et professionnelle.

Cette activité était à préparer individuellement pour une mise en commun lors d'une rencontre. Une autre source d'insatisfaction pourrait être la qualité de mon guidage lors de la réunion ou encore la clarté des consignes des documents fournis mais je n'ai pas noté de remarques ou attitudes relevant de l'incompréhension, de la gêne ou de l'insatisfaction. Après réflexion je ne remettrais par en cause l'idée de l'activité ni son adéquation au public ciblé car elle me semble importante pour développer une vision d'ensemble de la profession, rappeler qu'elle se situe dans un contexte ne se limitant pas à la classe ni à son bureau où on peut préparer ses cours. Nous nous trouvons ici dans une dimension systémique où la profession ne peut être concevable sans sa complexité : le professionnel, dans son lieu de travail, appartenant à corps professionnel, avec des perspectives d'évolution dans la société… La remise en cause de l'activité porterait plutôt sur une approche plus souple invitant les participants à se questionner sur l'intérêt d'une telle réflexion avant de l'entamer. Autre critère à considérer : celui du temps, en effet, dans un contexte comme le nôtre une telle activité ne sera pas perçue comme prioritaire car de teneur plus théorique que pratique. Elle ne sera d'ailleurs pas retenue pour le plan de formation institutionnel.

c. raison(s) d'une telle réussite

Nous allons procéder ici à l'analyse des retours des participantes sur les principales tâches et activités de ce projet jugées très pertinentes par elles-mêmes.

<u>Tâche2 Activité 1</u> : Situer ses actions, ses compétences en tant qu'enseignant à partir d'un référentiel de compétences / s'auto-évaluer. Faire le lien entre des critères 'savants' et 'des schèmes d'action propres'.

Pour les deux cas il est intéressant de voir comment le degré de pertinence de l'activité est revu à la hausse dès lors qu'il s'agit de réfléchir sur soi, sur son activité. Ici, le fait de travailler à partir d'un référentiel ne semble plus les perturber. Pour Ana, le fait de passer par sa propre personne, de s'accrocher à des références qu'elle maîtrise ou semble maîtriser parce qu'elles émanent d'elle-même apparaît comme une démarche/approche plus rassurante et motivante pour réfléchir sur le métier d'enseignement. Ceci est renforcé par l'aspect évaluatif qui démultiplie l'implication de la personne concernée même s'il s'agit plus précisément ici d'une auto-évaluation. Léa vient ici faire la nuance que je mentionnais plus haut entre pertinence de l'activité et pertinence des référentiels. Elle ne remet pas en question l'invitation à réfléchir mais plutôt l'adaptation de certains référentiels par des institutions colombiennes. Il ne faut pas oublier que, quelle qu'en soit son inspiration, le référentiel proposé par et pour l'Académie de cette région d'Antioquia s'adresse aux établissements (collèges, lycées) de l'Education Nationale colombienne mais également à des

écoles et instituts privées, parfois bilingues, donc avec des réalités variables. Ceci peut expliquer l'inadéquation de certains critères aux réalités des enseignants de l'Alliance française.

Un des objectifs de l'activité était aussi de détecter les écarts possibles entre les représentations offertes par les référentiels et la réalité sur le terrain. Comme nous l'avons dit plus haut, ce type d'activité ne sera pas repris dans le plan de formation de l'AFM.

<u>Tâche2 Activité 2</u> : Identifier ses points forts et ses points à améliorer : prendre du recul sur sa propre pratique. A partir de ses représentations sur ce qu'est un point positif, lister ceux qui font partie intégrante de son habitus. Même principe pour les points à améliorer. Problématiser les points à améliorer et penser à des remédiations.

Cette activité intitulée « mon être enseignant » invitait les participantes à poser par écrit leurs points faibles et points à améliorer. On connaît les vertus de l'écriture et de la lecture des productions obtenues, on peut clairement ressentir les effets d'ouverture, de mise en confiance. Tout comme je l'avais fait pour l'analyse des représentations j'ai jugé préférable de mettre un exemple personnel. Le fait de voir que le formateur se livrait, (aussi à elles) en osant dire les 'indicibles' tels que des mauvais gestes, pensées, actions, attitudes s'éloignant d'attitudes professionnelles modélisantes, aura contribué à cette ouverture de leur part. Tout particulièrement pour Ana qui, pourtant de nature réservée, a vu ici une opportunité pour prendre du recul sur elle-même, sur la définition de son être par rapport à l'enseignement. Sa collègue n'a en revanche par perçu l'activité comme telle malgré son appréciation positive et surtout la qualification de l'activité comme très pertinente. On remarquera aisément une évolution entre son jugement de l'activité en fin de projet et celui qu'elle tenait à mi-parcours : « *pour moi, l'activité la moins intéressante a été celle de mon être enseignant. Je ne saurais pas dire pourquoi mais c'est peut-être parce que je n'avais pas le rêve d'être professeur depuis que j'étais petite. Pour moi, c'est plutôt le destin qui m'a mis sur ce chemin et c'est pour cela que je n'étais pas très inspirée* ». Une indice supplémentaire justifiant les transformations vécues chez la participante.

Il s'agit là d'une activité forte de réflexion et d'analyse de la dimension complexe de la profession d'enseignant dont les pratiques font bien sûr partie. Nous nous situons tout à fait dans l'analyse de pratiques, sous une modalité particulière, celle de l'écriture. Cette activité s'approchant également d'un diagnostic, réapparaît dans le plan de formation dans le tutorat mais sous forme d'entretien avec le tuteur, dans un souci pratique, ou souhait de ne pas surcharger les enseignants. Passer à côté de la puissance de l'écriture dans la formation n'est pas leur rendre service mais l'accumulation d'obligations auprès de l'institution pourrait avoir des effets néfastes.

<u>Tâche3 Activités 2,3,4</u> : 2-Envoyer et présenter une préparation de cours/fiche pédagogique (FP) personnelle (de tous les jours) : prendre du recul sur sa pratique quotidienne (une des tâches quotidiennes fondamentales de la pratique enseignante).

3-Réfléchir sur les ressources mobilisées ainsi que sur le souci majeur rencontré au moment d'élaborer sa FP.

4-Elaborer une FP type destinée à l'institution : faire preuve de professionnalisme, formaliser sa préparation et donc sa réflexion. (Montrer qu'on peut faire le plus si nécessaire, même si on fait moins quotidiennement)

D'abord, Ana se limite à manifester son intérêt pour l'activité sans en préciser la nature (manque de mots pour l'exprimer ?) alors que Léa se positionne en identifiant la fiche pédagogique à une marque du style de l'enseignant. Derrière ces mots, on peut ressentir la conscience chez celle-ci qu'une construction s'opère chez l'enseignant au point d'avoir un style propre. Par la suite, Ana perçoit l'importance de ce 'savoir élaborer une fiche de préparation de cours'. De façon indirecte, l'enchaînement entre ces trois activités est une forme d'articulation entre théorie et pratique, le va-et-vient entre les deux dimensions se retrouve : d'une fiche personnelle, informelle, pratique vers un format, proposé par l'institution, issu de la théorie pour une intégration de ce format dans la pratique. Nous sommes là dans la construction identitaire professionnelle grâce à la réflexion et la formalisation d'outils de travail. L'analyse de fiche reviendra systématiquement dans le tutorat pour le plan de formation.

<u>Tâche 4 Activité 1</u> : Réfléchir sur l'acte d'enseignement en classe, ses composantes et leur relation. Qu'est-ce qui vous semble le plus important à observer dans une classe ? Question invitant à se détacher de soi et dont la réponse reflètera la perception de l'enseignant : focalisation plutôt sur l'enseignant, les apprenants, les interactions entre ces deux parts ?

Ana met rapidement l'accent sur l'importance à s'attarder sur le pourquoi de l'observation et sur les éléments observables dans une classe. Léa va dans le même sens en donnant des exemples d'éléments et en soulignant que la classe ne se limite pas à au rapport enseignant-apprenant. Nous rejoignons le *système de tensions* complexe mentionné par Altet (2010, p.136).

<u>Tâche 4 Activité 2,3,4</u>: 2-Observer une situation d'enseignement vidéo et/ou in vivo : analyser des pratiques professionnelles, soulever et résoudre de manière collective et constructive d'éventuels incohérences, manques, …

3-S'entretenir avec l'enseignant observé, échanger -sans juger- sur les pratiques professionnelles du collègue, comparer avec les siennes…

4-Rédiger le rapport d'une expérience d'observation de classe : comparer avec sa position lors de l'activité 1 de cette tâche et analyser les éventuels changements de représentations. Poser à l'écrit des constats sur les pratiques.

Avec cette tâche, nous sommes au cœur de l'analyse de pratiques. Les deux enseignantes reconnaissent les bienfaits de cette approche : « *expérience très enrichissante* », « *opportunité* » d'apprendre, de partager, d'apprendre à réfléchir sur ses pratiques réelles d'enseignement. Cette activité, ainsi que la précédente, devaient également servir de phase préparatoire à l'observation

'*in vivo*' qui allait suivre. Cette expérience d'observation visait à développer des premiers réflexes, attitudes, regards en situation d'observation de séquence pédagogique. Une perception qui ressort est celle de la mise à disposition d'outils pratiques pour un réinvestissement concret de leur part. Les participantes ont pu confirmer et renforcer cette sensation d'appartenir à une communauté, d'être enseignante parmi d'autres enseignants qui eux aussi rencontrent des difficultés, ce malgré l'expérience qu'ils peuvent avoir. La démystification de l'expert permet de rassurer et se traduit par un renforcement de l'identité professionnelle. C'est sur ce principe d'échange de posture (observateur puis observé) que reposera la modalité du tutorat pour le plan de formation.

Nous ne reviendrons pas ici sur les autres tâches, cœur même du projet avec cette tâche 4, puisque l'observation de classe, l'entretien sur celle-ci et le bilan opérationnel ont été largement traités plus haut.

Pour conclure cette analyse, nous retiendrons que le bilan du projet d'APP est plutôt positif dans la mesure où il semble avoir déclenché chez les participantes une réelle attitude de praticiennes réflexives. De nouvelles représentations de leur profession, un renforcement de leur sentiment d'appartenance à une communauté partageant une même identité professionnelle, de nouveaux outils pratiques et théoriques, de nouvelles ambitions, voici essentiellement ce que ce projet à éveillé en elles. Certains outils trop conceptuels ou ne répondant pas nécessairement à des besoins prioritaires seront laissés de côté alors que d'autres articulant nettement théorie et pratique seront réinvestis dans le plan de formation institutionnel.

3. ABOUTIR A UN PLAN DE FORMATION INSTITUTIONNEL

3.1 Objectifs généraux plan de formation institutionnel

De manière générale, ces objectifs sont identiques à ceux évoqués dans le projet d'APP. Il serait cependant nécessaire de supprimer la mention concernant l'écriture réflexive comme moyen de formation. Il est par ailleurs évident que d'autres objectifs viennent s'ajouter si l'on considère l'accompagnement à la formation diplômante qu'est le DAEFLE. Enfin, d'autres buts tel que celui de proposer un parcours de formation le plus adapté possible aux différents profils de l'institution auraient leur place ici. Afin de ne pas alourdir cette présentation j'invite donc le lecteur à se référer au tableau concernant le projet d'APP, qui constitue le cœur du plan de formation institutionnel (cf. p.5).

3.2 Objectifs opérationnels du plan de formation institutionnel

Les objectifs opérationnels du plan de formation sous-tendent les objectifs généraux qui sont de l'ordre de l'ingénierie pédagogique et de formation. Chaque objectif général comprend une série d'objectifs opérationnels faisant référence ici aux actions que le concepteur doit réaliser pour impulser le développement des savoirs et savoir faire chez les participants. Nous nous situons ici dans une perspective d'enseignement, ces objectifs concernent donc directement le concepteur mais également les formateurs impliqués dans le dispositif.

Objectifs généraux	Objectifs opérationnels
Elaborer un plan qui tienne en compte l'hétérogénéité de l'équipe enseignante	-Lire, s'informer, intégrer des notions et des idées sur l'élaboration d'un plan de formation, la formation continue, l'analyse des pratiques professionnelles, le travail réflexif, le travail collaboratif, l'observation de classe … -Tenir compte des contraintes institutionnelles, des cas particuliers -Concevoir des modules de formation invitant les enseignants à construire des savoirs et outils aidant à faire face aux situations les plus problématiques et emblématiques
En assurer le suivi	-Assurer la continuité et la dynamique du dispositif mis en place; relancer, provoquer, déclencher l'expression et l'attitude réflexive
L'évaluer	-Mettre en place des outils pour l'évaluation aussi bien du dispositif que des participants
Mettre en place les outils/supports nécessaires au fonctionnement du dispositif	-Offrir les actions de formation qui permette à chacun de se former à son rythme en harmonie avec les contraintes des catégories/de l'institution -Développer l'autonomie et la prise en charge personnelle -Développer une attitude réflexive chez les enseignants -Aider les enseignants à mettre en mot, formuler leurs idées -Offrir un soutien linguistique, culturel, didactique, méthodologique : garantir un accompagnement, tout en incitant à l'autoformation
Elaborer et mettre en œuvre un processus d'observation de classe	-Accompagner un enseignant avant, pendant et après son observation de classe -Effectuer des observations de classe -Encourager l'enseignant et l'aider à s'autoévaluer -Aider l'enseignant à analyser la situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle s'est inscrite la séance -Mener des entretiens préalables et post-observation -Rédiger des rapports d'observations

Proposer et assurer des moments de rencontres entre enseignants **Souder l'équipe enseignante** **Permettre à chacun de se réaliser professionnellement et personnellement**	-Animer des réunions -Aider les participants à trouver des ressources en eux - Favoriser le développement d'une attitude collaborative, d'entre-aide entre les participants -Aider à construire une identité professionnelle individuelle et collective -Communiquer régulièrement avec les enseignants : faire preuve d'attention, assurer un suivi le plus personnalisé qui soit, rassurer, écouter, conseiller, encourager, féliciter…

Tableau n°12 : *Objectifs généraux et opérationnels du plan depuis la perspective d'enseignement*

Je préciserai les objectifs opérationnels des différentes actions de formations, depuis une perspective d'apprentissage, dans le point suivant.

3.3 Composantes du plan de formation institutionnel

Le temps

S'agissant d'un plan annuel de formation pour l'institution, les différentes options proposées s'étendent de fin janvier à mi-décembre, ce afin de respecter un certain équilibre et de s'adapter aux divers événements de l'institution (notamment sessions DELF et vacances). Selon le type d'action de formation, l'intensité est variable mais la logique et surtout le système de catégories mis en place, veulent que les enseignants les moins formés prennent part (caractère obligatoire) à davantage de situations de formation. Pour les plus formés, l'obligation se réduit à la participation à une seule formation annuelle.

Les modalités

Nous ne ferons pas ici usage des TICE, si ce n'est du courrier électronique pour les communications d'ordre administratif tels que les confirmations de réunions, envois de formats complétés, …

Toutes les formations auront lieu en présentiel. Comme pour le projet d'APP, le tutorat, avec les observations de classes et les entretiens, aura une place majeure. Pour ce plan de formation viennent s'ajouter les ateliers d'échanges de pratiques, de langue et civilisation françaises et francophones et d'élaboration de parcours pédagogique sur TBI, Tous ceux-ci représentent, pour les enseignants intéressés, l'occasion de se retrouver (encadrés par un animateur-formateur) afin d'apprendre, se former, échanger, créer ensemble. Par ailleurs, deux autres types d'ateliers sous forme d'accompagnement en présentiel est prévu pour les enseignants engagés dans le DAEFLE.

Enfin, ce plan ayant sa place au sein du réseau colombien des Alliances Françaises, n'oublions pas les formations ponctuelles de type séminaires ou simple intervention (venue d'un intervenant international, habilitations DELF/DALF) qui participent de la professionnalisation de l'équipe enseignante en leur permettant de s'actualiser et d'aller dans le sens de l'innovation.
Diverses réunions informatives sont bien sûr prévues, elles ont pour but de rappeler les objectifs et le fonctionnement du dispositif et de ses composantes, de renforcer la communication et le sentiment d'appartence à un groupe professionnel, de marquer de façon plus formelle le lancement d'une action de formation et bien sûr de faire le point et dresser un bilan en présence des différents acteurs.

Le choix des actions de formations et leurs contenus

L'envergure du plan implique tous les enseignants en tant qu'acteurs à des degrés plus ou moins importants, selon leur formation, leur catégorie et selon qu'ils sont formateurs ou non. Plutôt que de parler de tâches, je listerai ici, en expliquant brièvement de quoi il s'agit, les différentes actions de formation proposées.

Pour la présentation du plan de formation auquel j'ai abouti, je procéderai à une division en trois axes principaux qui peuvent entretenir entre eux des liens étroits :

a. **les contenus et type de formation résultant directement d'une volonté politique**
b. **des directions les contenus et type de formation nés des besoins exprimés directement par les enseignants**
c. **les contenus et type de formation ayant surgi du projet d'APP : le cœur du plan général sur lequel ce travail s'attarde.**

Je commencerai donc par ces derniers :

1 : <u>Tutorat et accompagnement</u>

Avant toute chose, je préciserai les antécédents : quelques cas de tutorat semblent avoir existé à l'AFM, mais il n'en reste pas la moindre trace écrite, pas une fiche de séances ni même une idée du temps consacré. L'enseignant qui était alors en charge de ce tutorat retrouvait, sur le temps de ses heures administratives, un enseignant ayant intégré l'Alliance très peu de temps auparavant et après lui avoir expliqué les grandes étapes d'un cours de FLE, répondait à ses doutes et questions. Il est important de souligner qu'à cette période l'AFM engageait assez régulièrement des personnes sans aucune formation.
Il s'agit donc d'offrir aux enseignants des catégories 1 et 2 un accompagnent sur l'ensemble de l'année avec quatre observations : deux observations du tuteur et deux observations par le tuteur. Un premier recensement des points à améliorer est fait par le tuteur en début d'année

suivi d'un premier bilan en milieu d'année, le tout couronné par l'observation institutionnelle en fin d'année. Des entretiens pré et post-observations ont lieu à chaque rencontre.

Voici les objectifs du tutorat :

OBJECTIF(S)	TACHES
* Échanger sur l'expérience d'observation * Créer une dynamique de groupe * Impliquer les intégrants dans un processus de professionnalisation entre collègues (finalité)	* Présenter le mode de fonctionnement du tutorat
	* Recenser les difficultés majeures chez chacun des membres du groupe (anticiper)
	* Effectuer une synthèse sur les observations du premier semestre
	* Partager ses expériences d'observations / recenser impressions, souhaits
	* Effectuer une synthèse sur les observations du second semestre
	* Partager ses expériences d'observations
	* Dresser un bilan annuel (Evaluer) + voeux/projection année suivante
* Réaliser un diagnostic des compétences de l'enseignant observé	* Faire un entretien préalable à l'observation
	* Observer la classe
	* Discuter, échanger sur les pratiques observées
	* Proposer des pistes de réflexion, notamment sur les points à améliorer
	* Faire le point sur les points positifs et les points à améliorer
* Observer des pratiques d'un collègue formé et expérimenté	* Reconstituer la fiche pédagogique du cours
	* Comparer aux siennes les techniques pédagogiques diverses observées
	* Echanger / discuter sur les choix effectués
* Observer des pratiques d'un collègue formé et expérimenté	* Reconstituer la fiche pédagogique du cours
	* Comparer aux siennes les techniques pédagogiques diverses observées
	* Echanger / discuter sur les choix effectués
* Evaluer (en termes de compétences) la performance de l'enseignant observé	* Faire un entretien préalable à l'observation
	* Observer la classe
	* Discuter, échanger sur les pratiques observer
	* Proposer des pistes de réflexion, notamment sur les points à améliorer
	* Faire le point sur les points positifs et les points à améliorer

Tableau n°13 : *Objectifs du tutorat*

2 : Ateliers

Ces ateliers visent en priorité les enseignants des catégories 1, 2 et 3 mais sont ouverts à tous. Les enseignants des catégories 1 et 2 doivent suivre deux ateliers, sachant que celui de Langue et Civilisation est obligatoire. Les enseignants de catégorie 3 ont un choix à effectuer parmi les trois ateliers. Chaque atelier se compose de quatre séances de 2 heures, soit 8 heures par atelier.

Langue et civilisation : Il s'agit de continuer à développer ses compétences et connaissances dans la langue enseignée, approfondir ses connaissances en culture et civilisation de la langue enseignée, se tenir informé de la vie culturelle, politique, sociale francophone (un exemple en annexe nº20).

Echanges de pratiques : L'objectif ici est de partager avec ses collègues sur les différents aspects d'un module : ses idées, ses manières de faire, ses difficultés, le rythme, les contenus, le découpage, l'évaluation, etc… ou encore de mettre l'accent sur les étapes de conceptualisation notamment grâce à une utilisation pertinente du tableau (exemples de fiches cf. annexes n°21 et nº 22). Il est important de rappeler que, en règle générale, échange de pratiques n'est pas synonyme d'analyse de pratiques dans la mesure où cela se limite à des échanges sans impliquer de réflexion particulière ou de recherche de solution. En proposant un atelier sous ce nom, l'idée est tout de même d'aller au-delà du simple échange en essayant de suivre les quatre étapes de l'APP. Mais pour ce faire, il est nécessaire de tenir compte de la mise en garde évoquée par Perrenoud (1998) lorsqu'il affirme que « l'inventivité personnelle ne suffit plus lorsqu'une pratique de formation devient une référence institutionnelle. Ceux qui l'ont défendue les premiers sont invités à en expliciter les fondements et à en décrire les démarches, par exemple pour former de nouveaux formateurs. C'est là qu'on découvre la relative fragilité de certaines pratiques de formation et la difficulté de les décrire pour les reproduire ou évaluer les apprentissages qu'elles permettent. » Ces propos pointent très clairement une exigence supplémentaire que l'on doit attendre du concepteur du plan de formation : savoir présenter, expliciter, justifier les choix de formation et en transmettre les moyens d'action souhaité et les objectifs et intentions recherchées. C'est pour aller dans ce sens que je me suis réuni avec la formatrice en charge de cet atelier. Ceci est également valable pour le tutorat ainsi que les deux autres ateliers qui ont fait l'objet de rencontres avec les enseignants-formateurs concernés.

Elaboration de parcours Tableau Blanc Interactif (TBI) : élaborer un parcours pédagogique avec une exploitation pédagogique du TBI, commencer à constituer une banque de parcours, l'alimenter. Les quatre rencontres pour cet atelier sont programmées pour le mois de septembre et la progression n'a pas encore été établie, je dois pour cela me réunir avec la formatrice qui sera

chargée d'animer l'atelier. Je peux toutefois annoncer les grandes étapes de l'atelier : 1- Analyse des objectifs de la séance à travailler ; 2- Réflexion sur les approches possibles 3- Recherche et création des documents, didactisation éventuelle ; 4- Présentation globale de la démarche au groupe pour validation ; 5- Mise en forme définitive de la séance sur TBI.

3 : Ateliers de préparation DAEFLE

La validation d'au moins deux modules du DAEFLE (un de 120h et un de 60h, soit les 180h minimales exigées par la *Secretaria de Educación de Medellin*) est obligatoire pour les enseignants des catégories 3, 4 et 5 qui n'auraient aucune formation en FLE.

Un atelier de préparation au test d'accès du DAEFLE est proposé par un enseignant formateur pour les différentes sessions en fin de premier et de second semestre. Huit sessions de deux heures sont prévues pour le premier semestre. Pour les participants, les objectifs sont de renforcer leur maîtrise de la langue française ainsi que leur capacité à construire une réflexion argumentée en français sur un fait du domaine éducationnel à partir d'un texte déclencheur.

Un autre tuteur accompagnera les enseignants inscrits et donc déjà engagés via le CNED (Centre National d'Etudes à Distance) dans la formation du DAEFLE. Le calendrier reste à définir par le tuteur qui demandera également aux enseignants-étudiants de lui communiquer leurs besoins (doutes, questions, conseils…). L'idée est qu'il les accompagne dans cette expérience d'apprentissage à distance et soit en mesure de les aider à s'organiser, à lire, à rechercher, à comprendre des textes relevant de la recherche parfois encore difficiles d'accès pour eux… .

4 : Séminaire d'habilitation correcteur/examinateur DELF/DALF

Formation à caractère obligatoire pour les enseignants des catégories 3 à 5 (DELF pour les 3 et DALF pour les 4 et 5) n'étant pas encore habilités ou devant renouveler leur habilitation. Cette formation habilite les enseignants qui la subissent avec succès à corriger des copies et faire passer des entretiens oraux des épreuves du DELF et/ou du DALF. Elle permet une meilleure connaissance du CECR, de la typologie des épreuves DELF et DALF et des savoir faire de l'évaluateur.

5 : Séminaire d'habilitation formateur DELF/DALF

Formation à caractère obligatoire pour les enseignants des catégories 4 et 5 n'étant pas encore habilités ou devant renouveler leur habilitation. Cette formation habilite les enseignants qui la suivent avec succès à former d'autres enseignants en vue des les habiliter à corriger des épreuves du DELF et/ou du DALF. Les objectifs sont les suivants : être en mesure d'élaborer, animer et évaluer une formation d'habilitation au DELF et au DALF ; être à l'aise avec CECR,

en manipuler et expliciter les critères, proposer des activités de corrections écrites, orales, des harmonisations etc…

6 : Séminaire Petits Princes

Ce séminaire national organisé par l'AFM tous les deux ans, cible les problématiques liées aux jeunes publics. Formation à caractère non obligatoire mais fortement recommandée pour les enseignants donnant des cours à des enfants ou à des adolescents. A ce jour (23 mai), nous ne savons pas si le séminaire au effectivement lieu car la Délégation Générale des Alliances de Colombie a annoncé qu'elle ne pourrait plus assurer la prise en charge de l'intervenante française comme cela était prévu.

7 : Formation à l'Approche Actionnelle (AA)

Formation annoncée par la Délégation Générale des Alliances Françaises de Colombie et s'adressant à tous les enseignants. La participation à cette formation n'est pas à caractère obligatoire. Il s'agit d'une offre de formation proposée par l'Alliance de Bogotà ; un recensement des besoins sur ce thème sera réalisé au sein du corps enseignant de l'AFM afin de savoir si la venue d'un formateur se justifie. Notons que les formations permettent parfois de regrouper plusieurs Alliances d'une même région, donc les besoins ne dépendent pas d'un seul établissement. Les objectifs ne sont pas disponibles, ils devraient par ailleurs être adaptés à une demande précise qui n'existe pas à l'heure actuelle.

Les acteurs

En institution, tout dispositif qu'il soit d'ingénierie pédagogique ou de formation, implique nécessairement les enseignants et les différentes directions, à des degrés variant selon la dimension du projet. Alors qu'un projet à dimension pédagogique ou académique concernera essentiellement les enseignants et la direction pédagogique, un projet à dimension formatrice, comme le cas qui nous occupe, va requérir une part non négligeable d'échanges et de réflexion avec les directions générale et administrative (financière). En effet, les enjeux politiques et financiers étant de taille, toute proposition de plan de formation doit être approuvée par ces départements pour prétendre voir le jour. J'expliquerai donc brièvement le rôle joué par les directions générale, administrative et pédagogique, les enseignants/formateurs et les enseignants.

Directions pédagogique et générale

La directrice académique, Christelle Ravez, étant en congé maternité jusqu'au 16 novembre, c'est la directrice des cours externes, Nathalie Camson, qui m'aura accompagné dans la réflexion d'une première ébauche de plan de formation. Cette ébauche a été présentée à Fatiha Kammoussi, Directrice pédagogique de Bogotà et responsable de l'ensemble du réseau

colombien, à l'occasion de sa visite à Medellin, fin novembre. Une double intention m'a amené à préparer cette présentation pour la venue de cette responsable générale : obtenir des conseils de sa part et informer préalablement la délégation générale en vue de la diffusion au niveau national des plans de formation internes à chaque Alliance du réseau colombien.

C'est presque systématiquement que, après les propositions ou réajustements apportés au plan de formation, je consultais le directeur général de l'AFM, Patrick Deyvant, lequel validait certaines orientations ou m'en proposait d'autres, ou fixait des limites depuis sa position de gestionnaire. C'est grâce à ces nombreux réajustements que je suis parvenu à construire un plan de formation qui se veut réaliste, c'est-à-dire qui soit en harmonie avec **les besoins et exigences de l'institution**. Un plan de formation qui :

a. prenne en considération le calendrier commun du réseau des Alliances ainsi que celui interne à l'AFM ;
b. soit en accord avec les politiques du réseau, du ministère de l'éducation local et ses propres valeurs ;
c. suive rigoureusement les implications de formation qu'entraine la redéfinition des catégories ;
d. tienne compte des ressources humaines dont elle dispose, ou plus exactement de l'investissement financier qu'elle est disposée à faire (car les limites se situe plutôt à ce niveau-là).

Un plan bien sûr aussi en **harmonie avec les besoins et conditions des enseignants**. Un plan de formation qui :

d. réponde à des besoins fondés, justifiés, exprimés par ceux-ci ;
e. les aide à prendre conscience de la dynamique de formation professionnelle continue de laquelle ils participent, qu'ils en sont les acteurs principaux et que son bon fonctionnement dépend aussi d'eux, de leur implication ;
f. allie souplesse et rigueur aussi bien dans la forme que dans le fond ;
g. tienne compte de l'emploi du temps, de la formation, de l'expérience, des ressources financières.

Direction financière

Pour certaines décisions ayant des répercussions financières, le directeur général faisait appel à la direction financière. Celle-ci se limitait à intervenir dans son domaine. Ses principales interventions auront consisté à :

h. trancher sur la part de financement de l'AFM pour le DAEFLE : gros effort financier accordé puisque l'institution a décidé de prendre en charge 70 % de la valeur de la formation, l'enseignant assumera les 30 % restants ;

i. estimer le coût réel qu'implique la mobilisation des formateurs pour le tutorat, l'accompagnement et les ateliers, et ainsi influer sur la décision du nombre d'heures de ces types de formations qui seront accordées annuellement.

En ce qui concerne les interventions externes à l'AFM, un budget formation existe qui rend possible la venue de formateurs et/ou l'envoi d'enseignants en formation.

Enseignants-formateurs

Il s'agit d'enseignants chevronnés, titulaires d'un diplôme de FLE et ayant entre 5 et 20 ans d'expérience. Un d'eux a joué un rôle dans le projet d'APP en accueillant une participante afin qu'elle observe sa classe. Cinq de ces enseignants expérimentés ont été désignés comme formateurs pour le plan de formation 2011, pour l'encadrement :

- du tutorat (assurés par deux enseignants) ;
- des ateliers d'accompagnement au DAEFLE (assurés par les deux mêmes enseignants que le tutorat) ;
- des ateliers : Langue et civilisation / Echanges de pratiques / Elaboration de parcours TBI : ils sont assurés, respectivement, par la responsable des cours externes, la directrice académique et une enseignante.

Le choix des deux premiers aura été facilité par leur expérience dans le tutorat et/ou l'accompagnement (que ce soit de manière informelle avec l'AFM ou plus formelle pour une université). L'enseignante prévue pour l'atelier TBI, titulaire d'un Master 2 et spécialiste des TICE, a le profil idéal pour animer cet atelier. Pour leur part, les responsables, françaises, formées et expérimentées, doivent assurer un atelier sur décision de la direction. Cette distribution permet par ailleurs d'avoir une palette variée de formateurs. (à l'échelle de l'AFM et sans oublier que ceux-ci sont quasiment les seuls formés).

Enseignants

Le plan de formation a été envoyé aux enseignants avant les vacances de Noël. Il était constitué des pièces suivantes :

- Un document récapitulant les différentes formations proposées et adressées à tous ; (cf. Annexes nº23_plan général)
- Un document, concernant le tutorat, commun aux deux premières catégories (16 enseignants) ;

- Un document adressé aux enseignants se trouvant dans l'obligation de passer le DAEFLE, également joint à ceux susceptibles de s'y intéresser très prochainement ;
- Pour les autres enseignants, le seul premier document les informait des options de formation les concernant.

Deux mois après l'annonce de ce plan de formation 2011, des interrogations subsistaient chez certains enseignants (ainsi que pour les directions) quant à :

- L'obligation ou non de passer le DAEFLE (diplôme équivalant à 480 h d'apprentissage) : certains enseignants étant titulaires de diplômes, brevets, certificats ayant trait de près ou de loin à l'enseignement, une étude de cas s'avère nécessaire pour déterminer si la formation suivie peut être reconnue comme une formation initiale de FLE, de didactique des langues, de science du langage ou sciences humaines etc… ;
- La part de financement assumée par l'AFM (DGAF –Délégation Générale des Alliances Françaises-, AFM, enseignant).

Rôle de l'enseignant-formateur-concepteur

Je me situe dans la catégorie des enseignants-formateurs. Je continue à tutorer, pour ce premier semestre 2011, l'enseignante que j'accompagnais l'année dernière. Je rappelle cependant qu'il s'agit d'un tutorat hebdomadaire, 'de luxe' puisqu'il était la concrétisation d'un accord entre l'AFM et l'Université d'Antioquia, université publique de Medellin.

J'effectue le suivi du plan de formation. Je me suis réuni avec les différents enseignants-formateurs en charge d'ateliers et de tutorat pour leur proposer les modalités de fonctionnement : suivi des participants, objectifs, déroulement des séances, rédaction de fiches pédagogiques détaillées, fiches de synthèses de séance… Tous ces documents créés constituent des éléments probants de la volonté de professionnalisation de l'institution.

L'évaluation

Concernant le plan de formation institutionnel :

- L'évaluation **du** dispositif de formation se fera fin 2011, une fois les ateliers et tutorat achevés. Les objectifs opérationnels devront permettre une évaluation limpide du dispositif dans son ensemble.
- L'évaluation **dans** le dispositif : voir tableau ci-dessous.

OBJET D'ÉVALUATION	TYPE D'ÉVALUATION
1 : Tutorat et accompagnement	-Evaluation formative -Autoévaluation -Sommative avec répercutions
2 : -Préparation au test d'accès -test d'accès -tutorat au DAEFLE	- Autoévaluation, évaluation formative -Evaluation normative permettant l'accès à la formation diplômante - Evaluation formative et également sommative avec répercussion sur la validation de l'année comme satisfaisante ou non pour l'institution
3 : Ateliers	Evaluation formative et également sommative avec répercussion sur la validation de l'année comme satisfaisante ou non pour l'institution
4 : Habilitation correcteur/examinateur DELF/DALF	Evaluation formative et également sommative avec répercussion sur la validation de l'année comme satisfaisante ou non pour l'institution
5 : Habilitation formateur DELF/DALF	Evaluation formative et également sommative avec répercussion sur la validation de l'année comme satisfaisante ou non pour l'institution
6 : Séminaire Petits Princes	Autoévaluation, formative
7 : Approche actionnelle	Autoévaluation, formative

Tableau n°14 : *L'évaluation dans le plan de formation institutionnel*

On notera ici la récurrence des trois types d'évaluation suivants, que j'introduirai chacun par une courte définition de Tagliante (2005, p.57) :

-évaluation formative : « Processus continue qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. Elle permet une remédiation et ainsi « une amélioration de l'apprentissage », à condition que l'apprenant soit en condition d'apprécier l'information rétroactive qui lui est donnée.»

Nous nous situons dans un contexte de formation, il est par conséquent normal que l'évaluation joue avant tout un rôle de formation. Elle est importante aussi bien pour l'institution que pour les enseignants concernés. Des deux points de vue elle représente une occasion de constater le degré de construction chez les acteurs en formation. Dans les propos de Tagliante nous retrouvons les notions de « point positifs » et « points à améliorer » utilisées pour le cheminement de la réflexion sur l'action lors des entretiens en aval de l'observation de classe. Pour l'institution (les acteurs peuvent également y prendre part lors des réunions bilans prévues), ce type d'évaluation peut et doit par ailleurs être l'occasion de remettre en question la pertinence et la cohérence des actions de formation qu'elle propose.

-autoévaluation : « Jugement que l'on porte sur sa propre compétence ».

Celle-ci va de pair avec la formation formative dans la mesure où elle peut en constituer une étape. Dans notre contexte (tutorat avec des acteurs adultes ayant plus facilement recours à l'autocritique) l'autoévaluation ne se résume pas à une simple énumération de savoir-faire après remémorisation de l'action leur correspondant, telle la démarche suivie notamment pour compléter un portfolio, mais implique un réel retour sur l'action accompagné de justifications de ces actions ainsi que de possibles remédiations.

Parler d'autoévaluation pour les formations ponctuelles fait référence aux opérations cognitives que l'enseignant effectuera tout au long de l'action de formation en comparant leurs différents savoirs à ceux auxquels font appel les nouvelles compétences en jeu. Il s'agit pour l'enseignant de se situer par rapport aux exigences de la nouveauté et par rapport aux autres collègues, se rassurer en somme.

J'intégrerai ici la démarche clinique qui, en sciences humaines, correspond à « toute investigation menée sur des sujets en vue de découvrir ou de vérifier les effets d'un produit, d'un acte, d'un discours, afin d'identifier toute réaction comme facteur inhibiteur ou adjuvant, d'étudier la façon dont le produit, l'acte, le discours de recherche est absorbé, métabolisé, approprié, excrété afin d'en évaluer l'efficacité ». Chardenet[24] Cette démarche vise, d'une certaine manière, à prendre de la distance sur une période de temps donnée incluant un avant, un pendant et un après, à effectuer un état des lieux des différents savoirs en présence à chacun des trois temps pour finalement tirer des conclusions sur la construction des savoirs opérée ainsi que les facteurs ayant motivé ou, au contraire, ayant défavorisé l'évolution des savoirs en question. Perrenoud (2001) parle de d'un retour « dans *l'après-coup* sur une action située que l'on forge des concepts, des fragments de théorie ou de nouveaux savoirs procéduraux. » La reprise de cette

[24] CHARDENET, P., L'évaluation des apprentissages en didactique des langues, cours CNED Master 2, p.65

démarche comme activité auto évaluative, de bilan d'apprentissage dans le projet aura été pour les participantes l'occasion de formaliser leurs savoirs d'expérience. Il s'agit là d'une forme d'articulation théorie/pratique.

La dernière phase consiste à refaire le lien entre le nouvel objet de connaissance (re)connu et la pratique professionnelle. L'approche clinique implique une fin de cycle qui peut être formalisée par un bilan opérationnel invitant le formé à reformuler ses acquisitions, ce qu'il imagine être en mesure de faire avec ces nouveaux savoirs. Chardenet[25] distingue deux plans :

-opératoire qui relève du savoir: ce qui peut me permettre d'accéder à de nouvelles connaissances ;

-opératif, qui relève de l'action: ce qui peut me permettre d'intervenir dans les pratiques.

-évaluation sommative : « Contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. »

Lors de l'évaluation annuelle réalisée en fin d'année sous forme d'entretien avec les directions générale et académique, l'enseignant établit son bilan en échangeant avec celles-ci. Il s'agit d'ailleurs d'une autoévaluation de l'enseignant dans le cadre d'une évaluation institutionnelle. A la fin de l'entretien l'enseignant prend connaissance de l'évaluation de son année par les directions : satisfaisante ou non. Notons qu'une année reconnue comme non satisfaisante ne permet pas de gagner de l'ancienneté. L'objectif de ce bilan est de permettre un retour sur les plans administratif (suivi administratif des cours, ponctualité) et pédagogique (observation de classe, disponibilité, investissement dans les activités de l'Alliance) ainsi que sur les engagements de formation.

3.4 Bilan et perspectives

Ce nouveau dispositif permettra un suivi plus précis des actions de formations auxquelles l'enseignant aura participé mais également du degré d'investissement de celui-ci dans les actions suivies. Ceci concerne les catégories 1 à 3 avec les ateliers et tutorats ; parmi les formations auxquelles les catégories 4 et 5 ont pour obligation de participer (formations ponctuelles), seule l'habilitation DELF/DALF constitue une évaluation sommative. En effet, la seule participation ne garantit pas l'obtention de l'habilitation. Enfin, concernant le DAEFLE, ouvert à tous, le test d'accès, et par la suite (d'ici une à deux années, selon les rythmes) l'examen final permettant l'obtention de ce diplôme, constituent également des évaluations sommatives.

[25] CHARDENET, P., L'évaluation des apprentissages en didactique des langues, cours CNED Master 2, p.65

CONCLUSION

L'heure de conclure étant venue, je retiendrai les points suivants :

Tout d'abord, je tiens à revenir sur le principe du stage comme point d'ancrage du Master Professionnel car le bon déroulement de celui-ci dépendait d'un ensemble de facteurs absolument déterminants sans lesquels je n'aurai pu atteindre les objectifs fixés aussi bien par l'institution que par moi-même.

- Un encadrement à la fois exigent et bienveillant, disposé à me soutenir ;
- Des collègues motivés, disponibles, volontaires et professionnels !
- Ma connaissance du contexte colombien et des acteurs de l'AFM.

Tout ceci contribue au bon déroulement du stage. Tout le monde doit y trouver son compte : le(s) service(s) rendu(s) pour l'institution, la (trans)formation vécue et l'implication à la vie de l'institution sont source, pour les collègues enseignants et pour moi-même, d'un réel épanouissement aussi bien sur le plan professionnel que sur les plans personnel et identitaire.

En somme, je perçois les conditions de ce stage comme un luxe. La raison principale à cela est qu'agissant dans le cadre d'une formation diplômante et me trouvant en situation de découverte (premier projet du genre et première élaboration de programme de formation à mon actif) mon implication s'est vue accentuée et surtout plus méticuleuse. En effet, contrairement à un contexte uniquement professionnel au sein duquel l'efficacité et l'économie auraient primé sur la réflexion et la précision, lors de ce stage (en contexte professionnel, certes, mais sur fond de formation diplômante) j'ai pu privilégier la réflexion, m'investir de manière exceptionnelle et aussi mettre à l'épreuve une action d'ingénierie, chose que l'on ne peut réellement se permettre en contexte professionnel. En situation 'réelle', le projet d'APP n'aurait pu voir le jour et l'élaboration du plan de formation institutionnel aurait été quasiment intuitive. Je suis convaincu que l'investissement total, le temps et la constance accordés aux participantes notamment, auront largement contribué à l'obtention d'informations précieuses pour ce que je me proposais de résoudre.

Cette opportunité de mener une démarche itérative, et d'une certaine manière cette liberté, qui m'ont été données de mettre à l'épreuve dans le temps différentes activités de formation aura porté ses fruits. A elles seules, les transformations évoquées par les participantes représentent pour moi un signe concret et fort de réussite du projet : des changements plus ou moins explicites réalisés avant tout sur l'habitus des enseignantes mais également sur leurs

représentations du métier, leur identité professionnelle, personnelle et collective, leur savoir être ou encore sur leurs savoirs.

La prise de conscience par les participantes, ainsi que par leurs collègues, que ces différents savoirs constituent un réel besoin de formation nous apportent par ailleurs une réponse, que l'on peut qualifier de rassurante, à notre principale interrogation concernant l'équilibre entre théorie et pratique. L'articulation entre les deux s'avère être la clé pour la construction d'une identité et le développement de compétences professionnelles.

Dans le projet d'APP, les deux sujets en présence se complètent puisque l'une des participantes a été formée sur les bancs de l'université alors que l'autre a une année d'expérience d'enseignement mais sans formation initiale en FLE. L'APP constitue donc une solution intermédiaire pertinente dans la mesure où elle mêle les deux types de savoirs bien souvent mis en opposition : savoir faire (pratiques) ''contre'' savoirs (théoriques). Le principe de l'APP est d'observer la pratique, l'analyser, la comprendre, la théoriser pour la réinvestir dans d'autres situations de pratique. Parvenir à déclencher chez un enseignant une telle attitude, voire habitude, de réflexion sur sa pratique quotidienne, c'est le mettre sur la voie du praticien réflexif. L'application d'une telle démarche puis l'entretien d'un tel rapport de l'enseignant à son activité professionnelle participe largement au développement de ses traits professionnels : éthique, identité collective, responsabilité, efficacité, autonomie.

Donc, si l'on revient à notre hypothèse de départ, s'appuyant sur les propos de Perrenoud (2001) lorsqu'il dit que « Une démarche clinique de formation orientée vers une pratique réflexive devrait donner les moyens d'un *développement professionnel continu*, personnel et collectif », on peut soutenir que l'analyse des pratiques professionnelles peut être au cœur de la formation continue d'un groupe de professionnels.

J'apporterai tout de même un bémol en ce qui concerne le réinvestissement des résultats du projet d'APP dans le plan de formation. L'adaptation suppose le transfert d'une dimension micro (avec deux participantes) à une dimension macro (sinon l'ensemble des enseignants au moins 50%, soit une vingtaine), transfert qui risque de limiter l'analyse de pratiques à de *simples* échanges de pratiques (Robo, 2001).

Pour rester sur l'idée de transfert, si je prends du recul et m'interroge sur ma propre gestion de l'articulation entre théorie et pratique dans le cadre de ce stage, il me semble être parvenu à une relative harmonisation des deux approches. Le point de départ concret et pratique que représentait la commande m'aura mené à la fois vers des chemins pratiques et théoriques. Une alternance permanente et nécessaire qui m'aura permis de partir d'une proposition fortement itérative et informelle pour aboutir à un plan reconnu et adopté par l'institution.

Notons enfin que la continuité logique de ce projet entrerait dans un cadre de recherche-action marquée par la mise à l'épreuve du dispositif cette année-ci, couronnée par une évaluation des résultats. Cette évaluation devrait permettre de recueillir les points positifs et les points à améliorer dans ce plan de formation et d'en dresser un bilan.

Pour conclure, je souhaiterais ajouter un dernier élément concernant ce projet. Un élément positif puisqu'il se situe au-delà de mes espérances et peut constituer une nouvelle piste de réflexion pour orienter la formation des enseignants de l'AFM. Je fais ici référence à l'autonomie. Malgré une culture colombienne qui n'en favorise pas le développement chez les individus, l'aptitude à se former en autonomie aura été une transformation majeure opérée chez les participantes au projet. L'APP suppose un certain degré d'autonomie chez le praticien mais lorsque le système rend compliqué le développement de celle-là, le développement d'un type d'autoformation accompagnée pourrait être une solution alternative. Un point à soulever serait donc celui de la place de l'autonomie dans le processus de formation et donc de professionnalisation. L'autoformation est-elle un facteur inhibant ou adjuvant à la professionnalisation ?

Index des Schémas

Schéma n°1 : *Présentation synoptique de la commande* **13**

Schéma n°2 : *Opérationnalisation de l'analyse réflexive* **62**

Schéma n°3 : *Schématisation d'un schème et du rapport schème/habitus* **68**

Index des Tableaux

Tableau n°1 : *Niveau CECR exigé chez les enseignants selon le niveau enseigné* **14**

Tableau n°2 : *Prérequis exigés selon la formation et l'expérience des enseignants* **15**

Tableau n°3 : *Répartition des enseignants de l'AFM selon leur catégorie* **17**

Tableau n°4 : *Déclinaison des finalités, buts et objectifs du projet d'Analyse de Pratiques* **18**

Tableau n°5 : *Déclinaison des objectifs généraux et opérationnels du projet d'APP* **19**

Tableau n°6 : *Déclinaison des objectifs généraux et opérationnels du projet d'APP* **21**

Tableau n°7 : *Profil des enseignants intéressés par le projet au 20 aout* **30**

Tableau n°8 : *Type d'évaluation en jeu selon la nature des tâches du projet* **33**

Tableau n°9 : *Schéma de la place de la théorie et de la pratique selon le type de formation* **43**

Tableau n°10 : *Les quatre niveaux cognitifs* **65**

Tableau n°11 : *Souhaits de formation exprimés par les enseignants lors de l'entretien annuel* **82**

Tableau n°12 : *Objectifs généraux et opérationnels du plan depuis la perspective d'enseignement* **107**

Tableau n°13 : *Objectifs du tutorat* **110**

Tableau n°14 : *L'évaluation dans le plan de formation institutionnel* **117**

Annexes

Note : Les annexes ne se trouvent pas dans ce document. Elles sont rassemblées dans le document pdf ci-joint.

Annexe_1_ Démarche qualité-Référentiel Alliances françaises (document non intégré ici)

Annexe_2_Catégories AFM 2011

Annexe_3_Calendrier prévisionnel projet APP

Annexe_4_enquête préalable projet APP

Annexe_5_Questionnaire mi-parcours projet APP

Annexe_6_Evaluation du projet APP

Annexe_7_mél de reconnaissance de l'implication d'une participante au projet APP

Annexe_8_Format utilisé pour l'entretien d'évaluation annuelle institutionnelle

Annexe_10_Consignes pour le Bilan Opérationnel du projet APP

Annexe_11_Enquête préalable au projet APP

Annexe_11bis_Analyse de l'enquête préalable au projet APP

Annexe_12_Enquête sur la formation, projet APP

Annexe_12bis_Analyse de l'enquête sur la formation, projet APP

Annexe_13_Transcription des retours sur l' observation d'Ana, projet APP

Annexe_13bis_Transcription des retours sur l'observation de Léa, projet APP

Annexe_14_Impressions sur les 2 semaines d'observation et pratique par Ana, projet APP

Annexe_15_Canevas de l'entretien avec les collègues observés, projet APP

Annexe_16_Bilan opérationnel du projet APP, par Ana

Annexe_17_Bilan opérationnel du projet APP par Léa

Annexe_18_Analyse comparée de l'évaluation du projet APP par les deux participantes

Annexe_19_Consignes de la tâche 1 du projet APP

Annexe_20_Fiche-Atelier Langue et Civilisation pour le plan institutionnel

Annexe_21_Fiche-Atelier Échanges de pratique séance 1, pour le plan institutionnel

Annexe_22_Fiche-Atelier Échanges de pratique séance 2, pour le plan institutionnel

Annexe_23_Plan de formation 2011 général

Annexe_24_Autres documents utilisés et/ou produits durant la stage

Sitographie

ALBERO, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, L'Harmattan (Ed.). p.459-483. http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000269/en/ dernière consultation : 23 mai 2011.

ALTET, M. (2010). *La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation,* Vol.1, n° 1, 117-141. www.unimc.it/riviste/index.php/es_s/article/download/93/57 dernière consultation : 23 mai 2011.

ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*. N° 138, janvier-février-mars, 2002, 85-93. http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_9.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

ALTET, M. (2002). Actes du séminaire : *L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier.* Les 23 et 24 janvier 2002 à Paris. http://eduscol.education.fr/cid46619/developper-le-savoir-analyser-a-l-aide-de-savoir-outils.html dernière consultation : 23 mai 2011.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Paris : PUF. http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/B/Blanchard-Laville_2001_A.html dernière consultation : 23 mai 2011.

BLANCHARD-LAVILLE, C. & FABLET, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan. http://eduscol.education.fr/pid25226-cid46623/de-l-analyse-de-pratiques-professionnelles-a-l-accompagnement-de-l-entree-dans-le-metier.html dernière consultation : 23 mai 2011.

BARBIER, J-M. (1983). Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation. *Revue française de pédagogie*. Vol. 63, Nº 63 p.51. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_1891 dernière consultation : 23 mai 2011.

BENETIERE, J-P. (1997). *Chapitre 8 : Utiliser l'aide à l'explicitation en formation continue des enseignants ? Dans quels buts ?* http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/ dernière consultation : 23 mai 2011.

BOISSINOT, A. (2010). Former des enseignants. *Sommaire Revue internationale d'éducation Sèvres n° 55.* http://www.ciep.fr/ries/introduction-ries-55.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

BOUTIN, G. (1992*). L'analyse réflexive.* Professeur département des sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal. http://probo.free.fr/ecrits_app/analyse_reflexive_g_boutin.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

BROOKFIEL, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco : Jossey-Bass. Traduit librement par Philippe Dessus, IUFM Grenoble, février 2003. http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/ensreflexif.html dernière consultation : 23 mai 2011.

CESARI LUSSO, V. (2010). «*Quelques effets de l'explicitation entre prise de conscience, résistances et transformation* », janvier 2010, Expliciter 83,1-14, p.5 http://www.explicitation.ch/ dernière consultation : 23 mai 2011.

CHAUVET, A. (1997). *Bilans de compétence et aide à l'explicitation.* http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/chap7_chauvet.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

CRINON, J. & GUIGUE, M. (2010). *Écriture et professionnalisation.* p.17-169, septembre 2010 http://rfp.revues.org/621 dernière consultation : 23 mai 2011.

DESBONNETS, Th. (1998). Psychomotricien, *Cadre de santé*. www.cadredesante.com dernière consultation : 23 mai 2011.

D.ROBERGE, G. (2010). « Une co-construction de la réussite. Le cas des expériences de formation en groupe de futurs enseignants ». *Travail et formation en éducation*, 06/2010, mis en ligne le 18 janvier 2011. http://tfe.revues.org/index1251.html Dernière consultation : le 23 mai 2011.

D'ORTUN. F. & PHARAND. J. (2007). *Étude des motifs et des objets d'autoformation d'enseignants novices à l'ordre primaire et potentialités pour la formation professionnelle universitaire des enseignants.* Tome 2 des Actes du Colloque CDIUFM "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants" organisé les 2, 3 et 4 mai 2007 par l'IUFM Nord-Pas de Calais pp.137.
http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/ColloqueFPU_Tome2_version.def.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

DONNADIEU, G., DURAND, D., NEEL, D., NUNEZ, E. & SAINT-PAUL, L. (2003). L'Approche systémique : de quoi s'agit-il *?* Synthèse des travaux du Groupe AFSCET " Diffusion de la pensée systémique".
http://www.afscet.asso.fr/SystemicApproach.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

ESCARTIN, C. (2002). *Analyse de pratiques professionnelles Compte-rendu d'IUFM d'Orléans-Bourgogne.* Conférence par Marguerite ALTET, le 26 juin 2002.
http://www.ac-orleans-tours.fr/lp-lettres/travaux/conferences/conf_pratiques_altet_2002.pdf
dernière consultation : 23 mai 2011.

POSTIC, M. (1984). Revue française de pédagogie. Vol. 67, Nº 67, p. 64.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1984_num_67_1_2331_t1_0063_0000_2 dernière consultation : 23 mai 2011.

JOURDAN, D. (2010). *Éducation à la santé. Quelle formation pour les enseignants ?* Saint-Denis : Inpes, coll. Santé en action, 2010 : 160 p.p.98
http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1272.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

LERESCHE BOULLIANE, K. (2009). *Entretiens cliniques logopédiques et entretien d'explicitation,* janvier 2009, Expliciter 78, p. 26-31.
http://www.expliciter.fr dernière consultation : 23 mai 2011.

LAFONT, P. (2007). *LA VAE : PARCOURS D'UNIFORMISATION PARADOXALE DE L'AGENT REFLEXIF* : *Espaces de formation et individualisation des parcours professionnels et de formation tout au long de la vie en Europe et en Amérique latine.* 27, 28 et 29 mars.

Université Paris XII-France. http://www.redford-international.org/articles/colloque2007/PLafont.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

MARTINEZ, C. (2004). *Former l'enseignant réflexif*. Montpellier : GREX, p.22. http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/ dernière consultation : 23 mai 2011.

NACHER, C. & PANIJEL, C. (2006). *Former les étudiants à la maîtrise d'information sur Internet pour l'étude et la recherche, Elaborer un plan de formation.* Urfist de Paris. http://prelude.in2p3.fr/docs/prl-00001577.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD, Ph. (dir.). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck. http://www.unige.ch/fapse/life/livres/Paquay_R1996_A.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris : ESF. http://www.unige.ch/fapse/life/livres/Perrenoud_R2001_A.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (2001). *Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (2001). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Uuniversité de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* Paris : ESF. http://www.unige.ch/fapse/life/livres/Perrenoud_R2001_A.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (2001). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (2001). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (2001). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (1998). *La division du travail entre les formateurs d'enseignants : quelques enjeux émergents Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.* Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_35.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. *http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html* dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (1996). *L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_02.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD Ph.(1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (1996). *Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_12.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (1996). *Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs.* Forum-Pédagogies (Bruxelles). Janvier, pp. 10-12. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_03.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (1994). Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive. *EPS interroge Philippe Perrenoud, sociologue, professeur à l'Université de Genève.* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_20.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (1994). *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_02.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PERRENOUD, Ph. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique.* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html dernière consultation : 23 mai 2011.

PIAGET, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence.* Paris : Armand Colin. http://www.lyceepmf-tunis.com/dscp/bdi/dscp/scnc_hum/philo/liens/Atelier_Philo/Constructivisme.htm#_ftn4 dernière consultation : 23 mai 2011.

QUINTON, A. (2007). *Besoins, finalités, programmes, objectifs opérationnels.* http://www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/besoins_finalites_competences.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

REGE COLET, N. (2006). *Le conseil pédagogique sous toutes ses formes : étude des activités d'accompagnement pédagogique conduites par un service de soutien à l'enseignement.* http://www.unige.ch/formev/publications/formation/conference-regecolet-17mai06.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

ROBO, P. (2003). *LE GFAPP : DÉFINITION.* http://probo.free.fr/ecrits_app/LE_GFAPP_definition_DESS.htm dernière consultation : 23 mai 2011.

ROBO, P. (2001). *L'analyse de pratiques professionnelles de quoi parle-t-on ?* http://probo.free.fr/ecrits_app/APP_de_quoi_parle_t_on.htm dernière consultation : 23 mai 2011.

SACILOTTO-VASYLENKO, M. (2007). *L'universitarisation et la formation continuée des enseignants : analyse comparative France/Ukraine.* Tome 2 des Actes du Colloque CDIUFM "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants" organisé les 2, 3 et 4 mai 2007 par l'IUFM Nord-Pas de Calais. pp.179-187. http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/179-188_SACILOTTO_tome2.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

SNOECKX, M. (2006). *Aucun mot n'est orphelin.* Expliciter n°65, pp. 33-43. http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/Aucun%20mot%20n'est%20orphelin%2065%20juin%202006.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

VERMERSCH, P. & MAUREL, M. (1997). *Chapitre 7 De "Pratiques de l'explicitation".* http://www.expliciter.fr/IMG/pdf/chap0preface2.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

YELNIK, C. (2005). *L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation.* Recherche et Formation, N° 50, pp. 133-146. http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR050-09.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

Association / Institutions

Association belge francophone des chercheurs en education, (2008). *Atelier 5 « Formation des enseignants ».* Coordination: CHARLIER, E. (FUNDP), CARETTE, V. (ULB), SCHEEPERS, C. Communication 3 : *Professionnalisation et réflexivité.* http://ute.umh.ac.be/abc_educ/ dernière consultation : 23 mai 2011.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer (2001). Conseil de l'Europe Conseil de l'Europe, Paris : Éditions Didier, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

Assemblée Nationale. (*JO* du 5 mai 2004). *Loi n° 2004-391 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social*. http://www.assemblee-nationale.fr/recueil-lois/2004/recueil-2-2004.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (2008). Groupe de travail sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. http://www.stages.uqam.ca/enseignants%20associes/ABREGE-%20Cadre%20reference%2002-09-08.pdf dernière consultation : 23 mai 2011.

Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles.* Ministère de l'Éducation. Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec. http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf dernière consultation: 23 mai 2011.

Bibliographie

ARDOINO, J. & BERGER, G. (1980). *Éducation et relation : introduction à une analyse plurielle des situations éducatives.* Paris : Bordas.

CHARDENET, P. (n.d.). *L'évaluation des apprentissages en didactique des langues*. Cours CNED Master 2.

DUBAR, C. & TRIPIER, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris, Armand Colin.

FERRY, G. (1983). Le *trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.

GALISSON, R., & PUREN, C. (1999). *La formation en questions.* Paris : Clé International, p120.

MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : ESF.

POURTOIS. J.-P. & DESMET, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines.* Paris : Mardaga.

TAGLIANTE, Ch. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

TAGLIANTE, Ch. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun.* Paris : CLE International, Coll. Techniques et pratiques de classe.

RÉSUMÉ

MOTS-CLÉS : analyse de pratiques professionnelles, profession, (plan de) formation, théorie, pratique.

Dans la société contemporaine, cette séparation qui a longtemps fonctionné entre vie étudiante théorique et vie professionnelle pratique, n'est plus de mise. Actuellement, la philosophie de la formation tout au long de la vie invite clairement à lier approche théorique et approche pratique au moment de se former, se remettre en question, se réactualiser, innover. Les institutions de FLE ne peuvent ignorer ce qui est en réalité un mouvement mondial de professionnalisation. Pour conserver leur place parmi une concurrence croissante elles se doivent de garantir à leur public un service efficace reflétant un savoir-faire actualisé. Pour cela, l'Alliance française de Medellin a considéré nécessaire de mettre en place un plan de formation sur mesure afin de répondre aux divers besoins de ses enseignants et les aider à s'engager dans cette dynamique de professionnalisation. La réflexion porte alors sur les choix à faire pour l'élaboration d'un tel plan de formation. Nous avons opté pour un dispositif essentiellement axé sur l'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP)…

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BOULTAREAU... PRENOM : ...Dominique.....

DATE : ...20/06/2011.