

vous avez dit ...

pédagogie

**Se former à la réflexion
sur les pratiques enseignantes**

**Recherche-formation centrée
sur l'entretien de stage**

Philippe R. Rovero

**n° 41
février 1996**

Sciences de l'éducation *Université de Neuchâtel*
Espace Louis-Agassiz, 2000 Neuchâtel
(032) 720 86 06 & 720 83 41 FAX (032) 721 37 60
E-mail: marc@lettres.unine.ch
Internet <http://www.unine.ch/sed/>

VOUS AVEZ DIT . . .

P E D A G O G I E

**Se former à la réflexion
sur les pratiques enseignantes**

**Recherche-formation centrée
sur l'entretien de stage**

Philippe R. Rovero

**n° 41
février 1996**

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel

Tél. (038) 208 606 & 208 341 Fax (038) 213 760 E-mail : marc@lettres.unine.ch

X400 : C=ch;A=400net;P=switch;O=unine;OU=lettres;S=marc;G=pierre

TABLE

Préfaces		
	Lorsque le formateur se fait aussi chercheur, par G. Bober	3
	La formation continue des formateurs d'enseignants : un préalable à la création des Hautes Ecoles Pédagogiques, par P. Marc	4
Avant-propos		6
1.	Le contexte et l'origine de la recherche	7
2.	Problématique de la recherche-formation	8
3.	Hypothèses	9
4.	Démarche	9
5.	Objectifs	12
6.	Présentation des résultats	13
6.1.	Résultats à propos de la démarche entreprise	13
6.1.1.	Mise en place de la recherche	13
6.1.2.	Réalisation de la recherche	14
6.2.	Résultats des projets individuels des participants	15
6.2.1.	Résultats du participant 1	15
6.2.2.	Résultats du participant 2	18
6.2.3.	Résultats du participant 3	20
6.2.4.	Résultats du participant 4	22
7.	Synthèse et analyse des résultats	23
7.1.	A propos des objectifs de formation de départ	23
7.2.	A propos des objectifs de formation après la préparation de l'entretien	24
7.3.	A propos des résultats immédiats	25
7.4.	A propos des résultats à moyen terme	26
7.5.	A propos des techniques de PNL	26
7.6.	A propos du bilan global	26
7.7.	Résultats et objectifs de la recherche-formation	27
7.7.1.	A propos des objectifs méthodologiques	27
7.7.2.	A propos des objectifs individuels	32
7.7.3.	A propos des objectifs institutionnels	34
7.8.	Résultats et hypothèse de la recherche-formation	35
8.	Conclusion	38
9.	Références bibliographiques	42
10.	Annexes	44
1.	Projet de recherche-formation	44
2.	Plan des niveaux et phases de la recherche-formation	45
3.	Contrat de formation personnalisé	46
4.	Exemples d'interventions dans le groupe de recherche-formation	47
5.	Fiches de travail qui ont guidé les séances du groupe de recherche-formation	51
6.	Bilan de la formation	57
Vous avez dit... pédagogie		58

Lorsque le formateur se fait aussi chercheur

par Gérard Bober

Tel un sculpteur martelant le marbre pour en dégager progressivement la statue qui semble se tapir, déjà toute faite, sous la croûte informe du bloc erratique, Philippe R. Rovero cisèle son objet d'étude jusqu'à lui donner une forme structurée, cohérente et porteuse de sens. La manière dont il essaie de clarifier les relations entre les formateurs et les stagiaires lors des entretiens de stage me fait songer à un lever de soleil, lorsque dans l'aube naissante les ombres s'estompent peu à peu pour laisser apparaître progressivement les contours des objets jusque-là informes.

Et pourtant, disons-le tout net, Philippe R. Rovero ne fait pas dans le sensationnel. Ce qu'il nous montre, ce sont au fond des choses apparemment toutes simples, si simples même qu'elles nous semblent évidentes. Or la réalité est bien plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. Et c'est là l'un des mérites de cette étude : sous des dehors apparemment anodins, elle soulève en fait des questions fondamentales qui dépassent le domaine de la technique d'entretien pour déboucher sur des champs plus vastes, comme l'éthique professionnelle, la déontologie, voire la philosophie.

L'enseignant exerce par essence un métier de communication, donc de relation. On peut dès lors s'étonner que cette dimension professionnelle ne soit pas plus développée dans les programmes de formation de maîtres. A cet égard, l'étude de Philippe R. Rovero arrive à point nommé; elle constitue une utile contribution à une réflexion qui, sur ce thème entre autres, devra sans doute s'engager d'une manière plus soutenue au sein des institutions de formation.

L'expérience conduite par Philippe R. Rovero avec quelques-uns de ses collègues formateurs, et qui nous est relatée ici, est originale en ce sens qu'elle s'efforce de conjuguer deux visées, l'une explicative (mettre en évidence les phénomènes qui interviennent dans la relation enseignant-enseigné), l'autre formative (faire acquérir de nouvelles compétences à chacun des deux partenaires de cette relation). Et c'est précisément de cette double visée que se dégage une contradiction qu'on pourrait appeler «*le parallélisme paradoxal*».

En effet, dans une relation pédagogique classique, on attend du formateur qu'il enseigne et du stagiaire qu'il apprenne. Dans la perspective esquissée par Philippe R. Rovero, cette relation place les partenaires dans une situation parallèle d'apprentissage. Mais en même temps, elle rompt le rapport habituel de dépendance entre le maître et l'élève; celui-ci se trouve de facto investi d'un rôle formateur vis-à-vis de son maître. Et ce paradoxe peut alors ouvrir la porte à d'autres approches éducatives, comme celle du contrat pédagogique par exemple, dans lequel le maître et l'élève établissent un nouveau rapport de partenariat en lieu et place du classique face à face fondé sur une relation hiérarchique de dépendance.

L'étude de Philippe R. Rovero esquisse donc des perspectives intéressantes. De plus, elle illustre, en anticipant, ce qu'on attend des formateurs des futures Hautes écoles pédagogiques, à savoir non seulement former des maîtres, mais aussi construire du savoir. Elle prouve que cela est possible; elle montre aussi que cela est productif. Les participants à cette recherche semblent en effet avoir acquis de nouvelles compétences, être mieux armés pour remplir leur fonction, et avoir ainsi accédé à une plus grande autonomie. Ce faisant, ils ont élevé leur niveau de professionnalisation, partant leur degré d'efficacité. Puisse leur démarche inciter d'autres formateurs à s'engager sur cette voie.

La formation continue des formateurs d'enseignants : un préalable à la création des Hautes Ecoles Pédagogiques

par Pierre Marc

Les recherches que Ph. R. Rovero a confiées il y a quelques mois à *Vous avez dit... pédagogie*, et qui relatent les efforts qu'il déploie depuis plusieurs années à Neuchâtel et Lausanne en vue d'analyser les relations maître-élève, notamment dans le cadre des formations d'enseignants qu'il anime, se trouvent particulièrement bien complétées par le présent exposé des collaborations qu'il mène depuis trois ans au SPES de Lausanne en vue d'optimiser les relations entre maîtres de didactique et stagiaires. A quoi bon en effet œuvrer à améliorer la communication entre les stagiaires et leurs élèves si le formateur de ces stagiaires ne tente pas lui-même de son côté de comprendre toujours mieux les contacts qu'il entretient avec eux, par exemple lors des "visites" qu'il effectue sur le terrain et des échanges qui s'ensuivent ? Il serait bien singulier que les techniques de communication qu'approfondissent les stagiaires auprès de tel formateur restent lettre morte aux yeux de tel autre et que les analyses de celui-là soient contredites par les comportements de celui-ci.

Développer la collaboration entre *tous* les formateurs d'enseignants apparaît en cette fin de siècle comme *le* défi à relever enfin, loin des outrancières simplifications que "théoriciens" et "praticiens" se jettent naïvement à la figure depuis des décennies qu'ils sont censés collaborer, loin des querelles de chapelles et d'institutions dont les défenseurs s'évertuent à conserver contre vents et marées les structures vieilles, loin des certitudes qu'ont parfois les uns et les autres de détenir les indispensables vérités formatrices qui, bien entendu, font selon eux défaut à leurs partenaires...

La structure HEP, à supposer qu'elle ne consiste pas à simplement rebaptiser pour la galerie des institutions qu'on ne regrouperait en définitive que pour réaliser une économie budgétaire, est susceptible d'autoriser à traiter la problématique dans toute son ampleur. Il s'agit que formateurs

et stagiaires analysent ensemble la relation pédagogique à chacun des étages où elle advient, sous des formes apparemment bien différentes : à l'école primaire ou secondaire (l'étage universitaire ne se sentira probablement concerné qu'en dernier lieu...) comme en tout autre lieu d'éducation et d'enseignement, dans les institutions de formation dans leur ensemble, bref chaque fois qu'un "supposé enseignant" et un "supposé élève" sont censés entrer dans ce contact qu'exige le processus qu'ils désirent parcourir.

La HEP emplira cette fonction d'approfondissement quand les cinq personnels suivants seront susceptibles de collaborer réellement, c'est-à-dire autrement que dans l'observance obligée d'une loi ou d'un règlement d'application :

- 1) les futurs maîtres, ceux qui sont là pour recevoir une formation mais peuvent y être dans des états d'esprit très différents,
- 2) les maîtres dits de stage, dont les attitudes sont à l'heure actuelle extrêmement variables,
- 3) les maîtres dits de didactique, ou de méthodologie, qui de l'un à l'autre font jouer un rôle variable aux didactiques générale et de branches,
- 4) les universitaires, ou chercheurs, qui utilisent des modèles très différents d'analyse de la relation,
- 5) les responsables institutionnels (direction, autorités politiques et administratives) dont on ne saurait imaginer qu'ils favorisent un type de travail s'ils ne sont pas convaincus de son utilité.

Les processus dont on va approfondir les déroulements dans cette plaquette, conjugués à ceux qu'on a déjà étudiés grâce au même auteur dans *Vous avez dit... pédagogie*, montrent que ce mariage est envisageable, même si les cinq niveaux précédents n'y sont pas tous en interaction (responsables et maîtres de stage n'y sont pas en tant que tels, sinon parfois en filigrane - ces personnes n'y étaient d'ailleurs pas convoquées); mais la collaboration entre l'universitaire, le didacticien et le stagiaire y est étroite et montre la possibilité d'une rencontre réelle et de son analyse. Certes les modalités de fonctionnement et les modèles empruntés aux sciences humaines et sociales qui caractérisent cette dernière pourraient être différents de ceux que choisit l'auteur; nul doute que les unes comme les autres peuvent varier à l'infini; mais la vertu de ce travail est aussi de venir démontrer à point nommé une "faisabilité", et, par là, l'inanité des défiances qui caractérisent trop de rencontres avortées entre les cinq étages qu'on vient d'énumérer, chacun d'entre eux se révélant parfois capable d'un affrontement avec les quatre autres tour à tour...

Ainsi donc est-on ici en présence d'une perspective "opératoire" et d'une offre de collaboration particulièrement évidente. Sachant en outre qu'elle est exclusivement centrée sur une tentative d'approfondissement des formations d'enseignants, il est probable qu'elle ne manquera pas d'entraîner des réactions à tous les étages mentionnés...

"Le meilleur enseignant sera celui qui a toujours la bonne explication à portée de la main pour dépanner instantanément un élève. C'est grâce aux explications qu'il fournit que l'enseignant apprend à connaître le plus grand nombre possible de méthodes, qu'il apprend à en créer de nouvelles. Plus important encore, il apprend à ne pas adhérer aveuglément à une méthode en particulier, mais il acquiert la conviction que toutes les méthodes sont partielles; la meilleure méthode serait celle qui répondrait le mieux à toutes les difficultés rencontrées par l'élève, et dans ce cas, on ne parle plus de méthode mais bien d'un art et d'un talent."

Léon Nicolas Tolstoï

Avant-propos

La recherche qui est présentée dans cet article s'inscrit⁽¹⁾ dans le cadre d'une thèse de doctorat qui a pour objet l'acquisition de compétences réflexives et communicatives en situation de formation initiale et continue. J'ai été incité à publier la démarche qui va suivre afin de participer au débat qui a cours en ce moment dans la plupart des cantons de Suisse romande et qui porte sur la question du renouvellement de la formation des enseignants.

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement les collègues-formateurs qui ont participé avec beaucoup d'enthousiasme et d'engagement professionnel à la recherche-formation et avec qui j'ai travaillé avec grand plaisir. Le groupe des participants était constitué de Dominique Le Roy, Jean-François Meylan, Paula Monnard-Bois, Rose-Marie Schlatter.

Mes remerciements s'adressent également au Séminaire Pédagogique de l'Enseignement Secondaire du canton de Vaud et en particulier à son directeur, Gérard Bober, qui nous a permis de réaliser notre projet de recherche et qui l'a soutenu.

Enfin, je remercie tout particulièrement Pierre Marc, professeur de Sciences de l'éducation à l'Université de Neuchâtel, qui contribue, depuis une quinzaine d'années en Suisse, à rapprocher les positions souvent opposées des "enseignants-théoriciens" et des "enseignants-praticiens". De plus, la bienveillance et le sens critique qu'il a eus vis-à-vis de ce texte ont grandement concouru à sa publication.

⁽¹⁾ Voir également une première recherche publiée concernant la même thématique : Articulation théorie-pratique et recherche-formation, application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires, *Vous avez dit... pédagogie*, Université de Neuchâtel, 38, septembre 1995.

1. Le contexte et l'origine de la recherche

Depuis 1991, j'ai une activité à mi-temps en tant que maître de didactique générale en psychopédagogie au Séminaire Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (SPES) du canton de Vaud. Mon mandat comporte deux tâches principales : la première est de donner, sous forme de cours-séminaire durant un an, un enseignement de psychopédagogie (relation pédagogique, apprentissage, développement personnel et contexte socioculturel en sont les axes principaux) à un groupe d'une quinzaine d'enseignants-stagiaires en formation initiale. La deuxième tâche consiste à suivre individuellement les enseignants de ce groupe dans leur classe avec un objectif de suivi pédagogique. Quand tout se passe bien (satisfaction du stagiaire et des divers partenaires de la formation), je rends deux à trois visites à chaque enseignant-stagiaire⁽²⁾. Ces "visites" sont suivies d'un entretien, et parfois d'une discussion en grand groupe à titre d'illustration d'un cours. Les visites font l'objet, si souhaité, d'un enregistrement vidéo. Ce dernier permet, sur demande, d'alimenter la discussion de la leçon lors d'entretiens ultérieurs. A noter que les futurs enseignants sont suivis par leurs maîtres de didactique de branche d'enseignement et que ces formateurs ont un double mandat d'évaluation sommative et formative à l'égard des enseignants en formation initiale. Des rencontres entre maîtres de didactique de branche et de didactique générale ont lieu officiellement deux fois l'an pour permettre des échanges sur la situation de chaque formé. Pour les futurs enseignants qui rencontrent des difficultés, d'autres rencontres peuvent être mises en place entre formateurs de manière à coordonner le soutien ou les interventions auprès du stagiaire concerné.

Pour la troisième année consécutive, j'ai reçu le mandat de former les collègues de cette institution intéressés par la question de la réflexion sur leur pratique de formateurs et d'enseignants⁽³⁾. Les deux premières années ont été consacrées à l'acquisition de notions de communication issues de différents modèles, comme l'Approche Systémique et la Programmation Neuro-Linguistique. L'un des objectifs visés a été de transférer ou d'appliquer les notions théoriques acquises à des situations vécues et relatées en groupe de formation par les participants. Nous avons surtout privilégié les concepts nous permettant d'observer et de décrire finement la réalité pédagogique et les techniques de communication qui pouvaient favoriser les résolutions de difficultés relationnelles ou d'apprentissage.

A l'issue du premier cycle de formation, j'ai proposé aux participants du groupe de "réflexion sur la pratique" d'initier une "recherche-formation" qui pouvait être à la fois le prolongement de la formation entreprise précédemment et le transfert des connaissances acquises dans le contexte de leur pratique professionnelle. Quatre collègues⁽⁴⁾ ont été d'accord pour participer à la recherche-formation proposée.

⁽²⁾ Si ce n'est pas le cas, le soutien que je peux proposer est alors plus important.

⁽³⁾ Tous les formateurs de didactique de branche enseignent également à des élèves du secondaire.

⁽⁴⁾ Six formateurs étaient inscrits au départ et deux d'entre eux ont dû renoncer en cours d'année pour des raisons de disponibilité. Je n'ai donc pris en compte, dans ce texte, que les résultats des participants qui ont suivi l'ensemble de la démarche.

2. Problématique de la recherche-formation⁽⁵⁾

Elle est centrée sur les activités d'observation et d'analyse qui sont capitales dans la formation des futurs enseignants, à savoir celles qui sont effectuées par un formateur lors de "visites" de classe d'un stagiaire et qui sont suivies d'un entretien d'évaluation formative et sommative.

Durant l'entretien qui fait suite immédiate ou différée de quelques jours à la "visite" de classe, formateur et formé analysent le moment de l'enseignement observé. De manière générale, le formateur fait part de ses observations, qu'il a consignées dans un rapport écrit (qui sera joint au dossier d'évaluation du stagiaire), de commentaires, de critiques, de conseils au stagiaire, que ce soit sur les plans de la didactique (préparation, buts poursuivis, moyens mis en œuvre, activités des élèves, résultats obtenus,...), des relations dans la classe (rapports entre maître et élèves ou élèves entre eux, types d'échanges, mise en évidence de certaines valeurs comme le respect, la confiance, l'engagement, etc.), et d'éléments d'ordre plus personnel (gestion de son énergie, de ses comportements, de ses émotions, présentation de soi au sens large, capacités oratoires, etc.). Face aux commentaires du formateur, le formé aura tout loisir d'expliquer le choix de ses options, montrera des capacités d'auto-évaluation ou d'autocorrection, justifiera telle intervention, n'acceptera pas telle critique, fera preuve de curiosité, sollicitera l'aide de son formateur, exprimera une difficulté, montrera de l'enthousiasme, etc.

De ces rencontres et des échanges qu'elles occasionnent dépendront pour une part déterminante la réussite ou l'échec de la formation. L'amélioration de l'enseignement, la résolution de certaines difficultés, l'acquisition de nouvelles capacités, la prise de conscience de certains phénomènes semblent dépendre également pour une bonne part des interactions et apports entre formateur et formé.

Autrement dit, l'activité d'entretien menée par le formateur prend une place essentielle dans le processus de formation. Et la question de savoir en quoi la démarche réflexive⁽⁶⁾ des formateurs sur leurs pratiques favorise la gestion de ce type d'entretien, cette question prend toute son importance dans la recherche-formation.

Par ailleurs, dans quelle mesure ce dispositif particulier de recherche-formation et les échanges qui font suite à l'observation d'une leçon ont une réelle portée formative et permettent de réels changements ? Est-ce qu'un dispositif de ce type contribue à améliorer l'enseignement du stagiaire et la connaissance qu'a de ce dernier le formateur ? Et dans quelle mesure permet-il une évaluation de la formation (pour le formateur ou pour le formé) ?

⁽⁵⁾ Cf. à ce propos les feuilles de présentation fournies aux participants du groupe de recherche-formation (annexe 5).

⁽⁶⁾ Cf. à ce sujet, par exemple, St-Arnaud (1992) qui parle de "connaissance dans l'action" ou Schön (1994) qui travaille sur la notion de "reflective practice". Pour Perrenoud (1994 c), la capacité à réfléchir sur sa pratique, ce qui est une forme de régulation de son action, se comprend lorsque le sujet prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse, et lorsqu'il tente de percevoir, de comprendre sa propre façon de penser et d'agir.

Pouvons-nous mieux décrire ce dispositif ? En repérer les limites ? Mettre à jour les variantes les plus propices à l'apprentissage du stagiaire ?

L'enjeu, le temps que tous les partenaires y consacrent, les remises en questions et les doutes que suscite cette phase de la formation semblent amplement justifier que l'on tente de répondre à ces questions; d'autant plus que lorsqu'elles sont posées, elles le sont le plus souvent sur un plan individuel, de manière isolée, sans qu'elles fassent l'objet d'un partage organisé entre formateurs professionnels.

3. Hypothèses

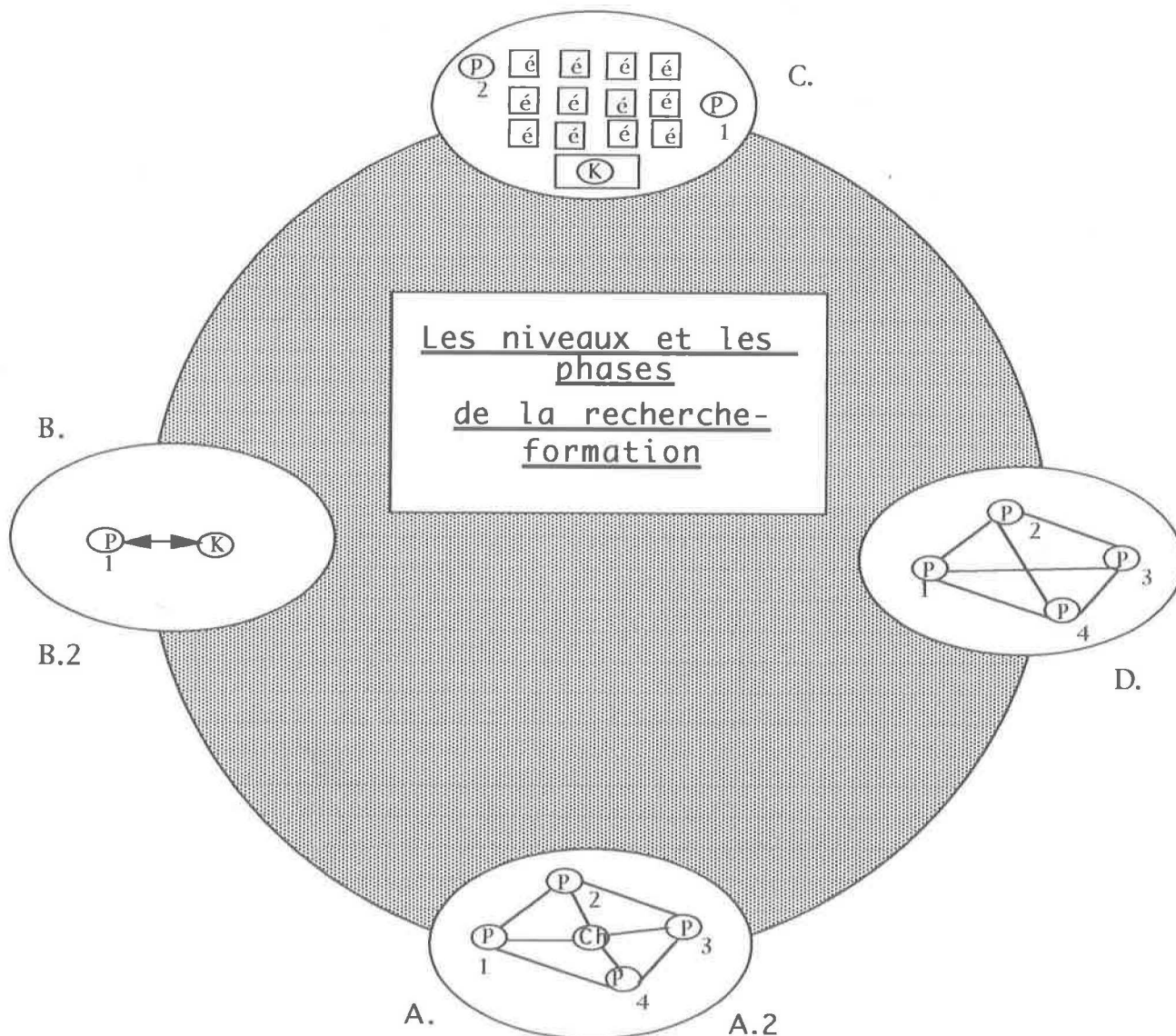
L'alternance entre les quatre phases de la formation que sont : a) l'observation de la classe lors d'une visite; b) l'observation de l'entretien entre formateur et stagiaire, c) la réflexion à différents niveaux d'abstraction de la réalité (niveaux de l'entretien, du sous-groupe de pairs, du groupe de formation); d) le retour à la pratique (mise en œuvre d'objectifs, remédiations,...) permettent aux formateurs de construire une méthodologie de formation transmissible et, aux stagiaires, d'améliorer leurs pratiques professionnelles.

Relevons la double perspective de cette hypothèse : la première concerne le maître de didactique qui est conduit à élaborer une méthode à partir de l'observation, de la réflexion, des remédiations de sa propre action vis-à-vis de stagiaires. La seconde vise le stagiaire qui est amené à observer, réfléchir sur sa pratique, et remédier à son action pédagogique. Le schéma de la page suivante présente cette perspective.

4. Démarche

1ère étape (cf. phase A du schéma ci-dessous) : Elle a consisté à présenter, puis à négocier avec les maîtres de didactiques intéressés (parmi ceux qui avaient été formés durant deux ans à des techniques de communication) le projet de recherche (cf. à ce propos les feuilles de présentation du projet en annexe), à savoir, la problématique, l'hypothèse, les objectifs, les contraintes temporelles et matérielles, les rôles du formateur et des participants. L'organisation temporelle a dû se négocier également auprès de l'institution dans la mesure où cette recherche pouvait s'inscrire dans les périodes réservées à la formation. Parallèlement à cette recherche-formation, les participants⁽⁷⁾ ont été invités à s'inscrire à un groupe de travail centré sur l'utilisation de la vidéo en classe comme technique de formation.

⁽⁷⁾ Pour des raisons de commodité et surtout pour préserver l'anonymat des collègues, je garderai par la suite le genre masculin pour parler des participants. En définitive, le groupe était constitué de trois femmes et un homme, deux étaient maîtres de didactique de langue et deux autres maîtres de disciplines scientifiques. Les participants seront signalés par la lettre P et numérotés de 1 à 4 et les stagiaires seront désignés par la lettre K et numérotés de 1 à 4.



Légende:

P = formateur (1à4).

K = stagiaire.

é = élève.

Ch = chercheur/formateur.

A.+A.2 = prépatation et analyse des entretiens en groupe de formation.

B.+ B.2 = pré- et post-entretien.

C. = visite d'une classe par P1 et P2 (ce dernier filme).

D. = analyse par le sous-groupe de pairs.

*Remarque: le processus A à D, schématisé ci-dessus, est identique pour chaque formateur.

2ème étape : Les participants ont formulé, en utilisant une technique appropriée⁽⁸⁾, des objectifs personnels de formation. Dans un deuxième temps, après un partage de ces objectifs dans le groupe, la planification et l'organisation de la recherche ont été établies en fonction des buts et des disponibilités de formation⁽⁹⁾ de chacun.

3ème étape : Les participants ont préparé la rencontre destinée à informer le stagiaire des modalités de la recherche-formation à laquelle il a été invité à participer. Le groupe a préparé un contrat de formation en se référant à un document type (cf. annexe 3).

4ème étape : Les participants ont travaillé sur la leçon enregistrée d'un collègue et ont simulé un entretien. Le but était de préparer la situation réelle d'entretien avec un stagiaire : quels sont les éléments relevés ? Comment sont-ils transmis ?

5ème étape : L'exercice a été prolongé dans la mesure où un collègue participant a été filmé par un membre de l'équipe de recherche et la rencontre de formation a été utilisée à analyser la bande et la simulation d'un entretien. J'ai joué dans cette étape un rôle de superviseur dans le sens où j'ai renvoyé au participant qui conduisait l'entretien durant l'exercice mes observations et analyses en fonction des objectifs d'entretien préalablement définis.

6ème étape : Le premier participant (P1) a mis en place un contrat de formation avec un stagiaire (K1). Il lui a présenté les buts de la recherche, le plan de fonctionnement, le rôle de chacun (cf. phase B. du schéma ci-dessus).

7ème étape : Une leçon de langue du stagiaire (K1) est filmée par un participant (P2), alors que (P1) assiste, comme il le fait habituellement dans pareille situation de visite au stagiaire, à la leçon au fond de la classe et en prenant des notes. Par contre, contrairement à l'accoutumée et en accord avec notre plan de recherche, (P1) ne propose pas immédiatement un entretien au stagiaire (K1) à l'issue de la leçon, il lui fixe un rendez-vous pour dans quinze jours.

8ème étape : L'enregistrement de la leçon donnée par (K1) est vu individuellement par l'ensemble du groupe, y compris par moi-même de manière à organiser notre rencontre préparatoire de l'entretien que (P1) aura avec le stagiaire (K1).

9ème étape : Lors d'une rencontre de formation, les quatre participants ont préparé l'entretien à partir du visionnement de l'enregistrement (cf. phase D. du schéma ci-dessus). J'ai rejoint le groupe pour la deuxième partie de la rencontre (cf. phase A.2 du schéma); des questions et points de vue concernant les aspects didactiques, relationnels et personnels de la leçon de langue du stagiaire (K1)

⁽⁸⁾ Il s'agit de la technique de bonne formulation d'objectif. Lepineux & coll. (1993) définissent la **stratégie d'objectif** comme étant un outil de clarification de l'action en même temps qu'un outil de diagnostic personnel. C'est un travail d'organisation de la pensée, de gestion de ses émotions et de ses inhibitions. Cette technique oblige le sujet qui veut se comprendre mieux ou agir plus efficacement à travailler sur lui-même et à prendre le temps de rechercher ses logiques et ses points de rigidité (l'état présent du sujet) pour les adapter au but visé (son état désiré).

⁽⁹⁾ Cf. le plan proposé en annexe 2.

ont été échangés. Les buts de l'entretien ont été précisés pour (P1) et les questions de stratégie pour les atteindre ont été débattues et planifiées.

10ème étape : L'entretien entre (P1) et (K1) a eu lieu, il a été filmé par (P2) (caméra fixe), et la cassette vidéo a été transmise à chaque membre du groupe. Lors de la rencontre suivante, nous avons discuté de cet entretien (phase A.2 du schéma ci-dessus), avec comme objectif de ressortir les aspects communicationnels importants et de comparer les buts visés par le participant (P1) et les résultats de l'entretien⁽¹⁰⁾.

11ème étape et suivantes : Le cycle des phases A, B, B2, C, D, A2 a été repris pour les participants (P2) et (P3) et suivi comme décrit pour le participant (P1).

5. Objectifs

Les objectifs visés par cette recherche-formation sont multiples :

A. Les objectifs méthodologiques

Ils concernent la mise sur pied, le développement et l'évaluation d'une méthode de travail et de formation centrée sur la visite de classe de stagiaires en formation initiale et les entretiens entre formateur et formé qui y correspondent. Le développement de cette méthode s'appuie sur une mise en application de techniques de communication basées sur l'observation et l'analyse de la pratique acquise en groupe de formation, ainsi que sur l'expérience professionnelle des formateurs dans le domaine cité.

B. Les objectifs de formation individuels

Les participants sont en formation avec moi depuis deux ans pour la plupart et cette recherche constitue pour eux une suite de cette formation qui prend un caractère différent. Elle s'appuie d'ailleurs sur des acquis techniques et relationnels indispensables à l'élaboration de ce travail. Chaque participant poursuit un objectif de formation individuel dans le cadre de cette recherche-formation.

C. Les objectifs institutionnels

Cette recherche-formation participe à l'accroissement des savoir-faire et des nouvelles connaissances concernant la thématique qui nous intéresse, dans la mesure où nous tenons informés de l'avance et des résultats la direction et les autres collègues formateurs. En plus de ces apports, cette activité contribue au rapprochement entre différentes catégories de formateurs tels que les maîtres de didactique de branches et les maîtres de psychopédagogie. Le groupe des participants à la recherche est constitué de maîtresses et maîtres de didactique d'allemand, d'italien, de mathématique, de sciences naturelles et de psychopédagogie.

⁽¹⁰⁾ Le contenu de cette rencontre est repris en annexe 4.

6. Présentation des résultats

La recherche-formation s'est achevée à la fin juin 1995. Les résultats que je donne ci-dessous se réfèrent directement à la démarche (cf. point 4) telle qu'elle s'est effectivement réalisée et aux bilans personnels concernant les projets individuels que chaque participant a poursuivis. Les données que j'avance sont tirées d'une part d'un livre de bord que j'ai établi à la suite de chaque rencontre avec le groupe de recherche-formation⁽¹¹⁾ ainsi que du visionnement des cassettes vidéo des leçons de stagiaires et des entretiens réalisés par les participants avec les stagiaires, et d'autre part des bilans effectués en fin de recherche dans le groupe⁽¹²⁾ et de ceux que m'a remis individuellement, par écrit, chacun des participants⁽¹³⁾.

6.1. Résultats à propos de la démarche entreprise

6.1.1. Mise en place de la recherche, phase avant Noël

Quatre séances de travail en groupe ont eu lieu depuis la rentrée jusqu'à Noël (cf. plan en annexe 2). Si l'on compare les étapes de la démarche présentées plus haut qui reflètent ce qui s'est réellement passé avec le plan de marche prévu, l'on peut constater un retard dans l'avancement de la recherche. Je vois de prime abord trois raisons principales à ce décalage.

La première est sans doute due à la constitution même du groupe. Six personnes s'étaient inscrites, deux sous-groupes de trois participants devaient se constituer, or deux des participants ont dû renoncer après quelques séances de travail. Le groupe a dû se reconstituer, modifier ses objectifs, son organisation et la décision a été prise de ne former qu'un seul groupe.

Le deuxième motif est sans doute causé par une sous-estimation de ma part du temps nécessaire au groupe pour se constituer, pour prendre confiance, établir des règles de travail et relationnelles. J'en ai pour preuve le soin et le temps pris pour établir d'abord des objectifs, puis un contrat de formation, ainsi que pour simuler à deux reprises un entretien, étapes que je n'avais pas prévues initialement.

La troisième est peut-être due à mon leadership particulier en ce sens que je gère simultanément ce groupe de recherche-formation et un nouveau groupe de formation centré sur les techniques de base de la communication. Si bien que le temps effectif que j'ai passé avec le groupe des "anciens" a été relativement modeste au début de la recherche pour s'intensifier vers la fin. J'ai effectué un travail d'organisation de la séance (distribution de feuilles de consignes pour une séance) et de supervision

⁽¹¹⁾ J'ai retracé en annexe 4 quelques exemples du déroulement de ces séances.

⁽¹²⁾ Un bilan était également effectué après chaque fin d'entretien pour chaque participant (cf. étape 10 ci-dessus). Les buts des projets étaient alors confrontés aux résultats visionnés et discutés des entretiens effectués par les participants avec les stagiaires.

⁽¹³⁾ Cf. en annexe 6 les questions de bilan que j'ai adressées aux participants en fin de parcours.

du travail accompli. L'inconvénient de cette façon de faire a été que je n'ai pas participé à l'ensemble des décisions, notamment d'organisation; par contre l'avantage a été double : le groupe est devenu beaucoup plus autonome que durant les deux dernières années, il s'est pris en charge, a trouvé des solutions pratiques très intéressantes (l'exemple des simulations d'entretien) et a avancé selon un rythme qui correspondait mieux aux capacités effectives de chacun, ce qui me paraît primordial pour une activité qui demande une implication aussi forte, où il est question de montrer son travail à ses pairs - ceci n'étant pas une habitude répandue dans cette institution.

6.1.2. Réalisation de la recherche

A l'approche de la réalisation "dans le terrain" de la recherche, c'est-à-dire lorsqu'un participant a pris rendez-vous avec un stagiaire pour lui rendre une visite de classe, les contacts entre le groupe et moi se sont intensifiés. D'une part, le groupe m'a demandé de nous rencontrer dans le but de clarifier des questions d'interprétation d'un enregistrement vidéo d'une leçon réalisée dans la propre classe d'un participant⁽¹⁴⁾, d'autre part j'ai souhaité vérifier les buts et les moyens que le groupe comptait mettre en place lors de la visite et de l'entretien avec le premier stagiaire. Ces rencontres, qui se sont déroulées parfois en dehors des moments institutionnels réservés à la formation, ont permis :

- des échanges de pratiques d'observation,
- des ajustements quant aux objectifs visés,
- de centrer les interventions des participants sur la technique de la **stratégie d'objectif***⁽¹⁵⁾,
- d'échanger nos valeurs sur le sens que l'on donne à la pratique de l'entretien dans un contexte de formation d'adultes,
- de répondre à des questions de savoir-faire comme par exemple : comment prendre en compte la "résistance" du stagiaire à recevoir et tenir compte des informations et demandes faites par le formateur⁽¹⁶⁾.

⁽¹⁴⁾ Les participants à cette recherche sont à la fois formateurs dans l'institut et enseignants dans un établissement secondaire. Un participant (il enseigne des matières scientifiques) a filmé son collègue (il enseigne aussi des branches scientifiques) lors d'une leçon donnée à des élèves du secondaire. Cet exercice de préparation a été mené sur l'initiative du groupe et avait pour objectifs de tester la situation de tournage, de recueillir un matériel utile à l'analyse et à la préparation d'un entretien.

⁽¹⁵⁾ Les mots en gras suivis d'une astérisque ont déjà fait l'objet d'une présentation en note. Cf. à ce propos la note 6. La **stratégie d'objectif** est une technique acquise lors de la formation de base: elle présente l'avantage, à mes yeux, de favoriser une approche positive et réaliste, c'est-à-dire qui tient compte du contexte personnel et relationnel de l'apprenant, ainsi que des possibilités et des capacités du formateur.

⁽¹⁶⁾ Je présente cette séquence dans l'annexe 4 à titre d'exemple de l'une de mes façons d'intervenir dans le groupe.

6.2. Résultats des projets individuels des participants

Je reprends ci-dessous en grande partie les éléments écrits issus des questions posées dans le bilan personnel (cf. annexe 6) que m'a remis chaque participant à la fin de la recherche.

6.2.1. Résultats du participant 1

6.2.1.1. Les objectifs de formation de départ

Le participant 1 mentionne au début de la recherche-formation sa situation présente : "Je n'étais pas sûr de l'efficacité de mes propos et de la mise en pratique par le stagiaire de mes suggestions après l'entretien. Je n'étais pas sûr non plus de bien repérer quelles étaient les motivations du stagiaire à "être" ou à "agir" de telle ou telle façon.

"J'avais besoin de savoir s'il y avait concordance ou non entre l'application des approches de la PNL et mon fonctionnement jusqu'alors intuitif."

A partir de ce constat, le participant 1 vise les objectifs suivants :

- mettre en pratique la théorie des techniques de communication lors d'un entretien entre maître de didactique et stagiaire;
- gérer l'entretien de la manière la plus efficace possible;
- améliorer la perception de l'autre;
- découvrir d'autres manières de fonctionner;
- transmettre aux stagiaires un message au moyen d'objectifs bien définis.

Le participant 1 signale également d'autres vérifications recherchées : "Cela me permettra de mieux comprendre les autres, de mieux réaliser mes objectifs de formation, d'être plus précis (grâce à la théorie des objectifs) dans la ligne à suivre. Je pensais que cela en valait la peine, je voulais vraiment en retirer quelque chose !"

6.2.1.2. Les objectifs de formation après la préparation de l'entretien

Le participant 1 vise pour lui-même à :

- apprendre à laisser le stagiaire s'exprimer sur ce qu'il a vécu pendant la leçon au lieu d'exposer trop vite les aspects de la leçon qu'il aimerait traiter;
- apprendre à faire découvrir au stagiaire par lui-même, en le guidant, les aspects positifs ou négatifs de son enseignement, les améliorations à apporter, les pas à oser franchir et, par ce procédé, à le responsabiliser face à sa formation et lui apprendre ainsi à s'auto-évaluer;
- utiliser certains outils de la PNL (**calibration**⁽¹⁷⁾ et **synchronisation**⁽¹⁸⁾) pour mieux repérer

⁽¹⁷⁾ Selon M. Esser (1993), la **calibration** est "une observation fine de signes extérieurs associés à des expériences internes". Donnons l'exemple de l'observation des comportements externes manifestés par un enseignant qui vient de voir qu'un élève copie sur un voisin pendant un travail écrit. Nous observons qu'à ce moment-là, l'enseignant plisse son front, que sa

certaines croyances, pour aider les stagiaires à fixer des objectifs, pour mieux saisir ce dont le stagiaire a besoin en priorité.

Pour le stagiaire il cherche à :

- lui faire prendre conscience de la lourdeur et de la lenteur du déroulement de la leçon :
- lui montrer comment aider les élèves, au moyen de schémas, exemples, gestes, à ne pas "décrocher" durant la leçon;
- l'amener à réfléchir sur le rôle du maître de langue en classe et sur l'animation qui doit y être conduite.

6.2.1.3. Résultats immédiats

Par rapport à ses objectifs de formateur, le participant 1 explique que, "Suite aux hésitations du stagiaire et à son débit moins rapide relevés vers la fin de l'enregistrement (vidéo), j'en ai conclu qu'il avait saisi une chose importante : «ma leçon a été ennuyeuse, je dois être plus concret, plus vivant, plus communicatif.» Cette prise de conscience est pour moi extrêmement importante. Il m'a semblé aussi qu'il réalisait tout à coup l'effort immense d'abstraction et de raisonnement qu'il demandait aux élèves, et de plus, qu'il devait absolument réduire la distance entre lui et ses élèves. J'ai été très content qu'il réalise cela, car ce sont deux aspects essentiels sur lesquels je base mon séminaire, à savoir : 1) un contact avec les élèves - bon climat de classe - meilleur travail avec les élèves; 2) conduire une classe correspond à : des activités variées, motivantes, entraînant, communicatives."

Par rapport à ses objectifs personnels, le participant 1 mentionne : "Pendant l'entretien, en laissant le stagiaire parler, j'ai eu longtemps l'impression de trop laisser aller, de trop lâcher... Le temps passait... et j'avais du mal à savoir si je devais l'interrompre ou non, pour placer mes commentaires. J'ai eu l'impression de ne pas trouver le juste milieu entre mes objectifs et mon fonctionnement habituel.

"- Je me suis senti encore bien maladroit dans l'utilisation des stratégies de la PNL.

"- A la fin, il m'a semblé que le climat de confiance que je m'efforce d'établir avec le stagiaire s'était renforcé. Cela m'a satisfait. Je pense en effet qu'il est indispensable de créer une atmosphère de confiance pour que nos objectifs de formation soient atteints."

6.2.1.4. Résultats à moyen terme

respiration s'est accélérée, qu'il serre et desserre les poings, etc. Plus tard, lorsque nous lui demanderons ce qui s'est passé pour lui à ce moment-là, il expliquera qu'il se disait intérieurement: "Est-ce que j'interviens ou pas?", et qu'il se sentait à la fois fâché et embarrassé. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet enseignant ressentira de l'embarras, et se sentira fâché, lorsque nous pourrons observer des micro-comportements tels que ceux relevés plus haut, quel que soit le contexte.

⁽¹⁸⁾ La **synchronisation** est une technique de communication qui permet de s'harmoniser avec un interlocuteur par le langage et les comportements. Cette technique s'appuie sur la **calibration*** du communicateur. Un des buts de cette démarche est de manifester à l'autre notre qualité d'écoute à son égard et d'établir un rapport de confiance.

Concernant *ses objectifs personnels*, le participant 1 pense les avoir atteints. Il relève que le "climat d'échange" était bon et que l'expérience qu'il a vécue avec le stagiaire (K1) a dû stimuler ce dernier à donner plus de sa personne. Et ceci a sans doute eu une incidence sur *les objectifs de formation* que le participant juge ainsi :

"- Son attitude au séminaire a été plus positive, sa participation plus active. Si au départ certains de ses collègues stagiaires ont pu le trouver 'touriste', il ne nous a plus du tout donné cette impression à la suite des entretiens réalisés avec lui;

"- il s'est plus investi dans la préparation de ses leçons, qui sont maintenant plus soignées et plus réfléchies;

"- il a pris conscience de l'importance de l'expression orale chez les élèves de 5ème et du plaisir qu'ils retirent. C'est d'ailleurs sur ce thème qu'il a porté sa réflexion dans son travail personnel."

6.2.1.5. Techniques de PNL

Le participant 1 cite les techniques qu'il cherche à appliquer :

"- La **théorie des objectifs*** : elle me permet de fixer des objectifs pour chaque stagiaire, individuellement. J'ai saisi l'importance d'une suite précise et logique pour la formation du stagiaire. J'en suis plus capable maintenant. Je l'utilisais déjà en classe, mais maintenant de manière plus structurée. Surtout pour les classes difficiles;

"- le **méta-modèle**⁽¹⁹⁾ m'aide à dédramatiser certains conflits : il permet de moins culpabiliser, puisque je peux acquérir plus d'objectivité, de distance et de recul;

"- les **niveaux logiques**⁽²⁰⁾ et la **carte du monde**⁽²¹⁾ me permettent de mieux comprendre les autres, de mieux les accepter tels qu'ils sont et avec leurs différences (élèves-famille-collègues);

"- la **synchronisation*** : j'ai réalisé que je le faisais intuitivement, mais pas toujours, pas avec tout le monde et pas quand il faudrait ! Extrêmement utile : à développer... Et pour y arriver, je dois encore apprendre à mieux **calibrer*** afin de mieux transmettre mon message aux autres !"

⁽¹⁹⁾ Selon M. Esser (1993), le **méta-modèle** est une technique issue des découvertes du linguiste Chomsky (1955). Il s'agit d'un ensemble de schémas linguistiques coordonné à un ensemble de questions qui permettent d'interroger quelqu'un en se référant aux mécanismes linguistiques dont il use quand il parle.

⁽²⁰⁾ Cf. Bateson qui travaille sur la notion de niveaux d'apprentissage (1980) et Dilts (1994). Pour ce dernier, l'organisation de la conduite d'un individu peut être hiérarchisée dans une représentation qui va du niveau le plus complexe au niveau le plus simple:

- l'identité, niveau organisateur central auquel sont soumis:
- les croyances et les valeurs
- les capacités et les stratégies
- les comportements
- les réactions à l'environnement.

⁽²¹⁾ Bandler et Grinder (1975) distinguent deux perspectives pour analyser nos expériences : la première s'intéresse aux processus qui ont permis de construire nos représentations de la réalité (cf. à ce sujet les capacités de notre système nerveux qui peut opérer des généralisations, des sélections et des distorsions de tout élément perçu); la deuxième perspective concerne les résultats que ces processus ont engendrés. Les auteurs parlent à propos de ces résultats de **modèle** ou de **carte du monde**, ce qui correspond à l'idée que se fait un sujet du territoire, autrement dit, de la réalité.

6.2.1.6. Bilan global

Le participant 1 indique que "le bilan est tout à fait positif :

"- J'ai toujours pensé que la *formation* était nécessaire ici, au SPES, et je l'ai toujours demandée. Je suis pleinement satisfait du cours qui nous a été offert ici depuis trois ans. Les thèmes abordés étaient utiles et nécessaires pour nous, formateurs;

"- la *démarche* précise du cours et le *programme* extrêmement bien défini sur l'année, les fiches de travail⁽²²⁾ distribuées soutenant et conduisant l'enchaînement des étapes;

"- le *travail d'équipe*, avec quelques collègues étaient des moments privilégiés et riches qui permettent l'échange de propos sur notre pratique de psychopédagogue et la mise en situation de notions de base acquises pendant ces trois dernières années;

"- le *climat de confiance* dans le petit groupe que nous étions a permis un travail régulier, sérieux, que la conduite sûre et efficace du formateur et l'engagement des membres encourageaient;

"- *conclusion* : les notions de PNL me deviennent plus familières, je les applique peu à peu et j'ai envie de développer encore plus ce sujet...

"Cet apprentissage m'est bénéfique et efficace. Il devrait être mis à la disposition de tout enseignant."

6.2.2. Résultats du participant 2

6.2.2.1. Les objectifs de formation de départ

A la fin septembre, début octobre 1994, les objectifs du participant 2 sont formulés ainsi :

"- Améliorer mon écoute des stagiaires en situation d'entretien;

"- diversifier mon observation durant les entretiens (aller au delà des mots);

"- passer de l'intérêt théorique pour la PNL à l'essai en situation."

6.2.2.2. Les objectifs de formation après la préparation de l'entretien

Le participant 2 souhaitait viser, comme *objectifs personnels* :

- favoriser la recherche par le stagiaire de ses propres solutions avant de proposer ses "outils" favoris;

- accepter des solutions proposées par le stagiaire qu'il n'avait pas prévues et qui pourraient même être moins efficaces, "plus lentes", que celles qu'il aurait lui-même pu suggérer;

- faire plus confiance au stagiaire;

- faire face à la peur de se sentir inutile s'il adoptait un rôle plus passif.

- **s'accorder**⁽²³⁾ sur le plan postural pour qu'il se sente à l'aise pour s'exprimer et accepte de poursuivre la démarche.

⁽²²⁾ Cf. l'annexe 5 à ce sujet.

⁽²³⁾ Cf. à ce propos la notion de **synchronisation*** qui recouvre cette façon de faire.

Par rapport au stagiaire, le participant 2 cherchait à :

- l'aider à réaliser que le début de sa leçon⁽²⁴⁾ pouvait être poursuivi sans que cela "charge" trop son programme et donc l'encourager à poursuivre dans ce sens;
- lui donner des signes positifs par rapport au chemin déjà fait.

6.2.2.3. Résultats immédiats

En tant que *formateur* tout d'abord, le participant 2 considère, suite à la réalisation de l'entretien avec son stagiaire que "le stagiaire est plus réceptif lorsqu'il est *demandeur*⁽²⁵⁾ et paraissait plus en confiance. Par contre, par moment, ma position en retrait m'a fait le laisser tourner en rond trop longtemps."

Sur un plan *personnel*, le participant 2 juge que "c'était un essai difficile par moment, je devais me retenir d'intervenir, je perdais de ma rapidité d'esprit⁽²⁶⁾, je me sentais passif. Mais j'étais aussi heureusement surpris de voir qu'il trouvait plus de solutions que j'avais imaginé. Par ailleurs, m'accorder sur le plan postural était assez simple par moment."

6.2.2.4. Résultats à moyen terme

Le participant 2 ne distingue pas ici le plan personnel et celui de formateur : "pour moi, les deux niveaux se mélangent. J'ai l'impression (grâce aussi aux vidéos d'entretiens de mes collègues) d'aller un peu plus *droit au but* dans mes entretiens en général, et de mieux voir ce qui est important pour cet entretien-ci. J'ai pu accepter de me laisser filmer dans un jeu réel ce qui était un grand pas pour moi. La complicité avec la stagiaire s'est développée, elle a pu me parler de situations difficiles."

6.2.2.5. Techniques de PNL

Le participant 2 signale utiliser dans ses activités professionnelles de formateur la **théorie des objectifs*** et il pense pouvoir encore beaucoup tirer de cette théorie. Par ailleurs, le participant relève que son observation de la posture des gens⁽²⁷⁾ s'est intensifiée et qu'il prend plus de temps avant de dire ce qu'il a à dire.

⁽²⁴⁾ Il s'agissait en l'occurrence d'une leçon de langue. Le stagiaire avait tenté d'introduire, comme il le lui avait été suggéré en cours, des activités plus dynamiques en début de leçon en favorisant la participation active des élèves.

⁽²⁵⁾ C'est-à-dire que le participant, de par son attitude d'écoute et de non intervention immédiate, a permis au stagiaire de lui laisser prendre l'initiative de se poser des questions et de formuler des demandes.

⁽²⁶⁾ A propos des étapes de l'apprentissage, cf. Bandura (1980).

⁽²⁷⁾ Cf. la **calibration*** posturale ou visuelle.

6.2.2.6. Bilan global du participant 2

"Pour moi, cette démarche est importante car je n'ai jamais appris en lisant 'seulement'. J'ai besoin de faire et de faire en confiance, ce qui était le cas ces deux dernières années dans ce groupe de formation. Comme formateur dans ma didactique, j'ai eu l'occasion de partager mes activités professionnelles, alors la confrontation à d'autres que j'ai rencontrée ici a été très positive pour moi. Dans une institution aussi 'ouverte' que cette institution, ces moments d'échanges sont très structurants. De plus, le passage du grand groupe⁽²⁸⁾ de formation au petit groupe a été important pour moi en terme d'implication."

6.2.3. Résultats du participant 3

6.2.3.1. Les objectifs de formation de départ

De manière générale, le participant 3 vise une meilleure conduite des entretiens avec les stagiaires. Plus précisément, il souhaite mettre en priorité l'amélioration de sa capacité à formuler, à communiquer, à faire s'approprier au stagiaire des objectifs de formation.

6.2.3.2. Les objectifs de formation après la préparation de l'entretien

Sur le *plan personnel*, le participant 3 a cherché à favoriser un bon contact avec le stagiaire en commençant l'entretien par un commentaire positif de la leçon et en favorisant son écoute, notamment au sujet des craintes que le stagiaire avait formulées en fin de leçon.

Par rapport au stagiaire, le participant 3 souhaitait amener le stagiaire à discuter certains de ses choix didactiques, comme la longue introduction en début de cours et le flou laissé autour de la question de l'évaluation de l'activité que les élèves devaient réaliser. Par ailleurs, il souhaitait également relever la question des **canaux perceptifs**⁽²⁹⁾ privilégiés par le stagiaire dans son enseignement (ce dernier n'utilise pas le tableau noir pour effectuer, par exemple, des graphiques explicatifs).

6.2.3.3. Résultats immédiats

Le participant 3 note que l'obligation qu'il a ressentie en effectuant la démarche de préparation et de confrontation avec ses collègues qui a suivi le visionnement de la leçon de son stagiaire, ainsi que les justifications des intentions et des buts qu'il a envisagés, l'ont poussé à augmenter le niveau d'exigence par rapport à ce qu'il pratiquait auparavant. Ceci dit, cette façon nouvelle de faire a été perçue par le stagiaire. P3 cite : "Cette fois-ci, je voyais bien où tu voulais en venir." Et le stagiaire

⁽²⁸⁾ Les deux premières années de formation étaient suivies par un groupe d'une quinzaine de participants.

⁽²⁹⁾ Si l'on accepte l'idée que les individus (les élèves aussi) codent et décodent la réalité au moyen de différents canaux perceptifs, une des conséquences pour l'enseignant est de varier en terme perceptif (visuel, auditif, kinesthésique) son enseignement de manière à favoriser la réception de son message par un plus grand nombre d'élèves.

d'ajouter : "Tu n'aurais pas pu faire un entretien comme celui-là s'il n'y avait pas eu les autres entretiens avant." Le participant 3 ajoute à ces dires le commentaires suivant : "Il faut comprendre que l'établissement d'une bonne relation s'est effectuée à partir d'entretiens moins préparés et de séances de didactique, ce qui a permis le déroulement favorable de cet entretien qui a été ressenti comme trop préparé."

6.2.3.4. Résultats à moyen terme

Le travail effectué dans ce groupe de recherche-formation a entraîné pour le participant 3 :

- "- Une meilleure perception de l'interlocuteur à partir de ses attitudes;
- "- une meilleure prise en compte de mes propres attitudes et un meilleur contrôle de celles-ci (je pense à la synchronisation en particulier);
- "- à mieux adopter une position décentrée dans mes relations;
- "- à un peu mieux formuler mes propres objectifs et ceux que je propose aux stagiaires."

6.2.3.5. Techniques de PNL

A ce propos, le participant 3 indique :

- "- il existe des outils qui facilitent la communication, ils m'ont été décrits et j'ai tenté de les utiliser;
- "- le manque de maîtrise de ces outils a provoqué une crispation de mon attitude lors de l'entretien-test;
- "- j'ai un doute, non pas sur l'utilité de l'outil PNL, mais sur ma disponibilité à en acquérir la maîtrise, compte tenu de l'ensemble de mes intérêts, tant privés que professionnels, et de l'engagement qu'ils impliquent."

6.2.3.6. Bilan global

Au plan méthodologique, il paraît difficile au participant 3 de "tirer des conclusions mêmes partielles du travail effectué dans le groupe de recherche-formation sur les entretiens avec les stagiaires : en dernier ressort, la bonne mesure serait d'en estimer l'impact sur les élèves en termes d'acquisitions de savoirs, de bien-être,... ce qui semble bien difficile. J'ai cependant une certitude : le fait de pratiquer une approche inspirée de la PNL avec les stagiaires les incite à prendre en compte le non-verbal, la synchronisation, dans leurs relations avec leurs élèves. Je ressens comme un apport essentiel le travail du groupe de formateurs sur la préparation des entretiens à partir des enregistrements vidéo des leçons." Par ailleurs, le participant 3 signale que le regard des autres membres du groupe sur son travail l'a incité à plus s'impliquer car il avait envie "que ce soit bien". La mise en pratique lui a fait aussi apparaître une envie de poursuivre sur le plan de la formation.

6.2.4. Résultats du participant 4

6.2.4.1. Les objectifs de formation de départ

Le participant 4⁽³⁰⁾ avait écrit en septembre 1994 qu'il avait le sentiment de manquer de dynamisme et de fonctionner sans formation et sans ligne de conduite. Il avait l'impression qu'il pourrait donner plus et que les stagiaires en retireraient davantage. Il avait aussi une envie de se sentir plus efficace et de lutter contre l'ennui et la routine. Ses objectifs visaient :

- à être capable de mettre en pratique les informations nouvelles issues du groupe de recherche-formation, ceci dans une perspective de dynamisme et de plus grande écoute de l'autre;
- à comprendre la relation pédagogique et les phénomènes d'apprentissage, ceci dans une recherche d'ouverture personnelle et de cohérence entre le discours et les actes.

6.2.4.4. Résultats à moyen terme⁽³¹⁾

Le participant 4 livre quelques remarques générales sur les acquis dus à sa participation au groupe de recherche-formation :

"- Suite à une visite, j'essaie de réfléchir aux points importants de la leçon et de dégager quelques lignes directrices sans me référer au déroulement linéaire de la leçon : c'est-à-dire que je discute avec le stagiaire dans un premier temps sans regarder mes notes pour ne pas rester sur les détails uniquement;

"- j'essaie de débiter l'entretien à partir de ce que m'amène le stagiaire; mais c'est parfois difficile quand il n'a rien à dire ou qu'il pense que tout va bien, en contradiction avec mon opinion;

"- j'ai encore plus l'impression maintenant qu'il faudrait apprendre à faire des entretiens et que cela ne s'improvise pas;

"- j'ai vu, avec les entretiens présentés par les collègues, l'intérêt de donner au stagiaire des indications précises à suivre pour la suite. Je me rends compte que je ne suis pas assez directif pour le moment;

"- j'ai pris conscience de manière beaucoup plus précise de l'importance des divers canaux de communication et de la nécessité d'insister auprès des stagiaires de les utiliser tous durant les cours (pour moi aussi du reste !);

"- j'ai été confirmé dans l'idée, après l'exercice réalisé dans ma classe, que d'être filmé est un apprentissage très formateur;

"- mes objectifs futurs pourraient être les mêmes qu'en septembre, car je n'ai pas du tout le sentiment de les avoir atteints et je pense pouvoir encore faire des progrès dans ces directions."

⁽³⁰⁾ Contrairement à ses autres collègues qui sont formateurs au SPES depuis de nombreuses années, P4 n'a que quelques années d'expérience dans cette fonction.

⁽³¹⁾ Le participant 4 n'a pas réalisé cette année d'entretiens avec un stagiaire selon les modalités de notre démarche. Il n'a donc pas pu répondre aux points 6.2.4.2. et 3. Il a, par contre, été filmé dans sa classe par (P3) pour pouvoir réaliser un entretien simulé d'entraînement, au début de la recherche.

6.2.4.5. Techniques de PNL

Le participant 4 affirme : "Il m'est encore difficile d'utiliser ces techniques systématiquement. Par moment, en classe ou dans un cadre privé, j'essaie de penser à l'une ou à l'autre technique, comme par exemple, fixer un projet pour les élèves, essayer de m'accorder ou non à l'autre consciemment, utiliser les différents canaux perceptifs... Mais je ne peux encore en tirer aucune conclusion sur leur efficacité ou non."

6.2.4.6. Bilan global

Le participant 4 déclare : "J'ai eu beaucoup de plaisir à travailler cette année dans ce petit groupe très amical et j'ai l'impression d'avoir progressé. C'était des lundis matins où il se passait quelque chose de constructif et de positif. De plus, ces rencontres nous permettaient d'avoir un espace pour réfléchir. Les échanges entre les formateurs de diverses disciplines pour un même objectif général sont très riches, ainsi que l'œil extérieur du psychopédagogue. Ce type de travail me semble important et à la limite tous les formateurs devraient s'y mettre !

"Je souhaite vivement que cela continue dans un cadre analogue (soit un petit groupe de quatre ou cinq personnes) qui permet d'échanger concrètement. J'aimerais cette fois arriver à réaliser moi-même un entretien."

7. Synthèse et analyse des résultats

7.1. A propos des objectifs de formation de départ

Avant d'effectuer la synthèse des résultats de ce chapitre se pose la question du *contexte* dans lequel s'insère la recherche-formation suivie par les participants. J'ai décrit plus haut (cf. sections 1 & 2) comment les formateurs ont été amenés à suivre cette formation et j'ai décrit une partie du fonctionnement de l'institution de formation en ce qui concerne la pratique des visites de stagiaires. Une analyse plus poussée de la formation de départ et continue des participants, de leur motivation à devenir formateurs, des critères retenus par l'institution qui ont présidé à leur engagement, de leurs conditions de travail, etc. serait sans doute nécessaire pour mieux situer leurs objectifs. Cependant, faute d'éléments à ces sujets⁽³²⁾, je ne peux, concernant les quatre participants du projet, relever que, en plus des informations concrètes mentionnées en notes, quelques éléments importants afin de mieux situer leur contexte professionnel.

Tout d'abord, il s'agit d'enseignants secondaires chevronnés qui ont une longue expérience de l'enseignement principalement auprès d'élèves de niveau prégymnasial et qui sont reconnus par leurs pairs et par les responsables pédagogiques comme très compétents dans leur domaine. Ajoutons qu'ils sont, en majorité, formateurs de futurs maîtres de secondaire depuis de nombreuses années et qu'ils

⁽³²⁾ Cf. à ce propos la recherche effectuée par le Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques (Chiesa, Péclat & Strub, 1995) qui présente l'image du métier d'enseignant chez les formateurs du canton de Vaud.

participent de manière active au développement de leur didactique de branche par des recherches personnelles ou en équipe et par des formations spécifiques.

La lecture des objectifs de départ des quatre participants fait ressortir deux axes d'intérêt, celui de l'amélioration de la tenue des entretiens et celui de l'articulation entre la théorie et la pratique. Pour le premier axe, les participants précisent qu'une amélioration, une meilleure efficacité des entretiens avec les stagiaires passe par une meilleure écoute, une meilleure observation et souhaitent de ce fait acquérir des capacités allant dans ce sens. En ce qui concerne l'axe de l'articulation théorie-pratique, les participants éprouvent le besoin de vérifier et d'intégrer les concepts et les techniques de communication étudiés ensemble en les appliquant à une situation professionnelle concrète, celle de l'entretien.

Il ressort également de la formulation de ces objectifs le souci de mieux réaliser les entretiens, d'être plus utile aux formés, de leur apporter plus. Ces éléments me semblent intéressants à développer; ils touchent la question du rôle du formateur : qu'attendent de lui l'institution et le formé ? Dans le même ordre d'idée, se pose aussi la question de l'évaluation de ses interventions : qui peut lui dire que son action est adéquate ou non ? Et quels sont les critères qui peuvent présider à cette évaluation ? Enfin, ce type d'objectifs soulève une problématique d'éthique professionnelle : quelles sont les limites qu'il peut ou qu'il doit se donner lorsqu'il a pour objectif, "dans l'intérêt" du stagiaire, de changer l'une des attitudes de ce dernier ou l'un de ses comportements (par exemple, lorsqu'un stagiaire ne partage pas les mêmes vues méthodologiques que le formateur ou lorsqu'il peine à s'imposer dans sa classe) ?

7.2. A propos des objectifs de formation après la préparation de l'entretien

Les buts principaux destinés aux stagiaires ont été de l'ordre de la prise de conscience d'attitudes et de comportements en classe ou de la remise en question des options didactiques retenues par le stagiaire.

Sur le plan personnel, les formateurs visaient pour eux-mêmes à laisser plus d'espace à la parole du stagiaire, à permettre une démarche qui parte des besoins exprimés par les stagiaires et à favoriser un bon contact (cf. à ce propos la notion de **synchronisation***).

Il est intéressant de relever la situation difficile et ambiguë que rencontrent souvent les formateurs et qui apparaît ci-dessus : d'une part apporter un regard extérieur se référant à une norme (ce qu'il convient le mieux de faire) sur le fonctionnement du maître dans sa classe et, par ailleurs, chercher à ce que l'apprenant fasse ses expériences sans trop prendre de risques pour lui-même et pour ses élèves. Qu'il soit ensuite capable de les évaluer, d'en tirer des conclusions et qu'il puisse, si nécessaire, faire des demandes à son formateur en fonction de besoins nouveaux mis à jour. D'un côté il s'agit d'intervenir, de l'autre de laisser-aller ou de faire confiance.

La question de la stratégie choisie qui permettra la réalisation des aspects antagonistes de ces objectifs a été largement débattue lors de nos rencontres. Nous avons vu que la première étape

empruntée par l'ensemble des formateurs est de favoriser une bonne relation. L'hypothèse qui laisse entendre qu'une "bonne relation" entre formateur et formé favorisera la formation de ce dernier s'appuie sur deux présupposés importants à mentionner ici : le premier est qu'il est plus avantageux pour les deux parties en présence de travailler dans un contexte relationnel où chacun accepte le rôle et les compétences de l'autre par opposition à un contexte relationnel où ce n'est pas le cas et où un conflit sur l'acceptation des positions relationnelles de chacun est ouvert⁽³³⁾. Le deuxième présupposé est qu'il est plus adéquat pour le formé de construire une réflexion à partir de ses propres observations, de l'auto-analyse de son fonctionnement situant par-là même ce qui le préoccupe et ce qu'il est prêt à envisager, plutôt que de lui imposer des observations et des analyses qui sont trop éloignées de ce qu'il est capable de recevoir à un moment donné de sa formation.

7.3. A propos des résultats immédiats

En tant qu'ils sont formateurs, les résultats semblent positifs dans le sens où ils mentionnent que les stagiaires ont, suite à l'entretien, évolué au niveau de prises de conscience, et surtout sur le plan de la confiance manifestée au sein de la relation de formation.

Sur le niveau personnel, les formateurs ont éprouvé des difficultés à maintenir les choix stratégiques qu'ils s'étaient fixés, notamment à propos de l'attitude consistant à laisser l'autre s'exprimer d'abord, à ne pas apporter immédiatement des solutions, et à guider ce type de dialogue (par exemple, l'expression : "J'ai trop longtemps laissé le stagiaire tourner en rond" est mentionnée à plusieurs reprises par les formateurs).

Concernant ces derniers résultats, il me semble assez naturel qu'apparaissent les difficultés relevées par les formateurs. Ils se trouvent eux-mêmes dans une situation d'apprentissage puisqu'ils modifient consciemment leurs attitudes lors de l'entretien et que, de ce fait, comme tout apprenant, ils sont gênés par la nouveauté introduite qui provoque des réactions nouvelles de la part du stagiaire. D'autre part, nous pouvons relever que les formateurs effectuent des tentatives de guidage d'entretien qui révèlent soit de trop grandes rigidités vis-à-vis de l'objectif de ne pas intervenir en premier (par exemple : "Ma position en retrait m'a fait le laisser tourner en rond trop longtemps"), soit des errements à propos des prises de décision à effectuer dans un contexte de guidage de dialogue (par exemple : "J'avais du mal à savoir si je devais l'interrompre ou non"). Les manifestations signalées par les formateurs semblent correspondre à des phases typiques d'apprentissage par essais et erreurs⁽³⁴⁾.

⁽³³⁾ Je renvoie le lecteur à ce propos aux notions de structures de relations complémentaire et symétrique développées par le courant de l'approche systémique. Cf., par exemple, Marc et Picard (1984) et Watzlawick (1972).

⁽³⁴⁾ Cf. à ce propos Bandura (1980).

7.4. A propos des résultats à moyen terme

Les formateurs qui se prononcent à propos de l'évolution des stagiaires dans leur formation signalent que ces derniers ont manifesté un engagement plus approfondi dans leur apprentissage et que les effets bénéfiques ont débordé le cadre du travail de la recherche puisque les formateurs parlent, par exemple, de la "complicité" qui s'est développée avec un stagiaire et de la réalisation du travail personnel de fin d'année d'un stagiaire portant sur une difficulté mise à jour durant les entretiens signalés plus haut.

Le bénéfice à moyen terme de cette activité de recherche-formation est relevé par les formateurs dans le sens où ils signalent que les acquis concernant les guidages d'entretiens (**synchronisation***, position décentrée, **formulation d'objectifs***) ont été mis à profit auprès d'autres entretiens de stagiaires.

Un formateur indique qu'il perçoit dans l'attitude du stagiaire une prise en compte à moyen terme de l'application des techniques de communication (prise en compte du mode non-verbal des élèves, **synchronisation*** avec eux) au niveau de la relation dans la classe.

Un formateur mentionne avoir pris de conscience de la difficulté qu'il y a à mener ce type d'entretien et vise à poursuivre cet apprentissage l'année scolaire prochaine.

7.5. A propos des techniques de PNL

Concernant l'utilisation de techniques de communication issues de la PNL, les formateurs mentionnent qu'ils les ont intégrées en bonne partie dans leur pratique de formateur. Deux d'entre eux signalent toutefois que l'investissement demandé pour leur acquisition les empêche d'appliquer sereinement, en situation de formation, toutes les techniques abordées ensemble. Cette dernière nuance me semble assez compréhensible dans la mesure où l'application des techniques acquises ensemble ces dernières années n'a été exercée, dans l'activité de recherche, qu'à une seule reprise par chaque formateur, et avec un seul stagiaire. Il va de soi que l'application de ces techniques devra être effectuée à de nombreuses reprises avant de pouvoir parler d'acquisition effective.

7.6. A propos du bilan global

Le bilan global tel qu'il apparaît à la lecture des commentaires des formateurs est positif. Les participants relèvent en particulier l'importance de la *confiance* qui se dégageait du petit groupe de recherche. Cette dernière a été mentionnée comme essentielle à l'implication personnelle que requiert ce type d'activité qui consiste à montrer aux autres comment chacun effectue réellement en situation son travail avec un stagiaire (cf. la visite d'un collègue et le film vidéo d'un entretien qui est discuté par l'ensemble du groupe)⁽³⁵⁾.

⁽³⁵⁾ A ma connaissance, ce type d'activité, à savoir la recherche-formation sur la conduite d'entretien avec des stagiaires en situation réelle, est inédite dans cette institution.

Le deuxième aspect positif relevé concerne la possibilité donnée d'*appliquer* pratiquement des notions théoriques ou techniques à un contexte précis, celui de l'entretien.

Les quatre formateurs envisagent de poursuivre cette démarche et se sont d'ailleurs inscrits à un nouveau groupe l'année scolaire prochaine.

7.7. Résultats et objectifs de la recherche-formation

7.7.1. A propos des objectifs méthodologiques

Je me réfère pour ce chapitre aux quatre phases proposées par Faingold (1993 a) pour décrire une formation continue :

Préparation de l'action pédagogique (conception)	Situation pédagogique mise en œuvre et prise d'information (observation)	Analyse et évaluation (détour réflexif sur l'action)	Reprise (variation et retour à l'action)
---	---	---	---

Même si, dans la succession des étapes de la **Démarche** (cf. la section 4 et le schéma qui y figure), les phases n'apparaissent pas toujours aussi nettement que dans le schéma de référence ci-dessus, je vais m'efforcer de reprendre ces quatre phases pour présenter les éléments-clés de la méthode suivie :

1. La préparation de l'action pédagogique

Elle a été plus importante, en terme de temps, qu'initialement prévue dans le projet (cf. les annexes 1 et 2). A cela, deux explications :

- *La première* concerne le temps qui a été nécessaire au groupe pour s'approprier le projet, c'est-à-dire pour s'inscrire aussi bien personnellement, en fonction de ses propres buts de formation, que du point de vue de la constitution du groupe. Le fonctionnement du groupe de recherche-formation a fortement différé des groupes de formation antécédents auxquels étaient habitués les participants durant les deux dernières années. En effet, les buts et la démarche choisis imposaient aux participants de s'impliquer, non plus uniquement sur un plan personnel, où chacun peut ne laisser apparaître, lors d'exercices d'application, de manière contrôlée, que ce qu'il veut bien montrer. Ce qu'a demandé ce projet était de s'impliquer personnellement dans le cadre de sa profession, autrement dit de montrer aux autres collègues formateurs la façon dont chacun travaille, ce qui, comme déjà signalé, n'est pas une pratique courante dans cette institution. Il s'est donc déroulé une période faite de discussions, d'exercices préparatoires (simulations d'entretien, essais techniques, etc.) qui m'étaient apparus, dans un premier temps, comme des formes de résistance du groupe à entrer dans le projet et qui me sont apparues ensuite comme une adaptation nécessaire de chacun et du groupe à l'entrée en matière.

- *La deuxième explication* touche également à la prise en compte d'un élément nouveau à intégrer pour chacun, à savoir le travail en termes de partenariat et de contrat avec un stagiaire dans une perspective de recherche. De plus, les formateurs se trouvaient dans la situation inédite de devoir faire la demande individuelle de satisfaire un besoin personnel de formation à un stagiaire à qui il est généralement demandé soit d'exprimer ses propres besoins de formation, soit de se conformer à une démarche didactique précise.

En fin de compte, la longue préparation de mise en route du projet s'est avérée essentielle pour la réalisation de la phase suivante. En effet, le temps pris à peaufiner des objectifs personnels, à mieux se connaître, à identifier les stagiaires avec qui l'on pourrait travailler dans l'optique du projet, à mettre au point les détails d'organisation a permis sans doute de faciliter les activités suivantes puisque les phases ultérieures se sont déroulées relativement vite et de manière efficace.

2. La situation pédagogique mise en œuvre et la prise d'information

Elle s'est accomplie, pour rappel, selon les étapes suivantes :

- a) prise de contact avec le stagiaire et contrat de formation passé avec lui;
- b) visite du stagiaire dans sa classe par deux formateurs (dont l'un filme la leçon et l'autre, le formateur responsable du stagiaire, prend des notes);
- c) la cassette vidéo de la leçon circule auprès des participants du groupe de formation-recherche;
- d) le groupe analyse, commente la leçon observée à partir des objectifs que le formateur responsable prévoit de réaliser et dans la perspective du futur entretien entre ce dernier et le stagiaire visité;
- e) l'entretien entre le formateur et le stagiaire a lieu et est filmé (caméra fixe);
- f) la cassette vidéo de l'entretien circule dans le groupe;
- g) une rencontre est organisée autour de la réalisation de l'entretien et les participants la comparent avec les objectifs de départ du formateur responsable. De nouveaux objectifs, de nouvelles actions sont envisagées;
- h) lors de rencontres suivantes, le formateur responsable donne des informations sur la suite de son action auprès du stagiaire et sur l'évolution de ce dernier.

Notons que la deuxième phase qui nous intéresse ici concerne trois situations pédagogiques signalées par les étapes a), b) et e) (je reviendrai plus bas sur les autres étapes). Elles sont de natures différentes : l'étape a) concerne uniquement le stagiaire et le formateur responsable. Elle est destinée à préciser le contrat de formation et n'est pas filmée; seul le formateur responsable rapporte cette entrevue qui ne fait d'ailleurs pas l'objet de longs commentaires. L'étape b) est filmée par un collègue formateur qui est en même temps observateur direct de la leçon. Le formateur responsable, lui, prend des notes au fond de la classe. Ces pratiques sont destinées à alimenter le contenu de l'étape e). Cette dernière est filmée par une caméra fixe, sans autre observateur que les deux acteurs mentionnés. Au vu des résultats obtenus, les façons différentes dont ces trois situations ont été abordées se justifient. Il paraît peu adéquat d'introduire à l'étape a) une caméra et la présence d'un témoin supplémentaire pour cette partie négociée. D'autant plus que nos objectifs ne portaient pas sur la partie "réalisation d'une négociation de départ avec un stagiaire", mais essentiellement sur l'étape e), concernant "le guidage de l'entretien en vue de remédiations et d'échanges à partir d'observations". Tout au plus aurait-il été intéressant de demander au formateur responsable de tenir

un carnet de bord où il aurait consigné ses notes dès les premiers échanges. L'observation particulière de la deuxième étape, filmée par un collègue, se justifie dans la mesure où il n'est pas aisé de filmer soi-même une leçon et de tirer parti en même temps de la situation d'observation. Il est en effet plus facile de prendre des notes lorsque l'on est assis au fond de la classe. De plus, les observations du formateur-cadreur ont aussi été précieuses. En ce qui concerne l'étape e), nous nous étions posé la question d'y introduire également un formateur-cadreur, mais ce dernier nous est apparu superflu dans la mesure où les entretiens sont relativement statiques du point de vue cinématographique. La présence d'une tierce personne aurait sans doute alourdi la situation : le stagiaire aurait pu, dans ce cas, se sentir en situation de "tribunal", face à deux formateurs; et le formateur aurait pu ressentir une pression vis-à-vis de son collègue-observateur.

Une étape supplémentaire, dans une perspective d'amélioration de la méthode, pourrait être introduite. Elle consisterait, après un certain temps, à retourner en classe avec le même dispositif que celui aménagé à l'étape b) de manière à observer les effets de l'entretien réalisé au point e).

3. *L'analyse et l'évaluation*

Elles concernent les étapes c), d) et g), h). Les deux dernières étapes citées peuvent aussi être considérées comme une *reprise* et seront abordées au point 4 ci-dessous.

Au point c), l'analyse et l'évaluation ont été effectuées individuellement. Chaque membre du groupe, formateur compris, a "visionné" l'enregistrement vidéo chez lui et a préparé l'analyse commune. L'objectif de cette activité était d'une part de prendre connaissance du contenu de la cassette enregistrée (sujet de la leçon, acteurs, comportements, événements particuliers, etc.) et d'autre part de repérer des éléments qui semblaient pouvoir alimenter un futur entretien. Cette étape d'analyse individuelle n'a pas été préparée, dans le sens où chacun a relevé des éléments en fonction de critères qui lui étaient propres.

Ce point pourrait être revu, et, dans la perspective de la poursuite de ce projet, nous pourrions envisager d'effectuer un travail de lecture de documents vidéo et de constituer une grille d'analyse, c'est-à-dire d'élaborer des critères d'observation en fonction des objectifs de formation des participants et d'instruments d'observation acquis en formation (par exemple, qu'en est-il de la **calibration*** des acteurs ? De leur **synchronisation*** ? Etc.).

L'évaluation et l'analyse opérées durant l'étape d) ont occupé la première partie de la rencontre avec le groupe de recherche-formation. Il s'agissait, parfois images vidéo à l'appui, de ressortir les éléments que les participants avaient repérés. En tenant compte des données relevées lors de la leçon analysée, le participant, répondant de la formation du stagiaire filmé, formulait les buts qu'il allait viser dans le futur entretien. La deuxième partie de la séance a été consacrée à la préparation de l'entretien. Il s'agissait de trouver par quels moyens ou par quelles stratégies le participant-formateur atteindrait ses objectifs. Cette préparation s'est effectuée sous forme de discussion de l'ensemble du groupe à partir des demandes, questions ou besoins exprimés par le participant concerné par l'entretien (cf. aussi à ce propos les objectifs individuels ci-dessous).

4. La reprise et le retour à l'action

Suite à l'entretien (cf. étape e), les membres du groupe ont eu la possibilité de prendre connaissance du contenu de la cassette individuellement (cf. étape f). La consigne de visionnement donnée était, comme lors de l'étape c), de préparer la rencontre suivante du groupe destinée à analyser, à évaluer et à préparer la suite du travail du participant concerné. La différence cette fois-ci était que les formateurs connaissaient les objectifs visés et les moyens prévus par le collègue filmé avec un stagiaire.

L'étape g) a permis de faire le point sur l'entretien réalisé, c'est-à-dire de vérifier si la stratégie prévue a conduit à rejoindre les buts poursuivis par le participant concerné. Des demandes, propositions, questions ont été faites dans une perspective de poursuite du travail du participant en fonction de nouveaux buts apparus après l'évaluation.

Je termine ce chapitre en précisant le rôle assumé par chacun dans ce que je peux présenter comme une construction méthodologique, dans le sens où des étapes ont été introduites en fonction de différents paramètres issus de l'expérimentation même. En effet, des imprévus nous ont imposé de modifier parfois l'agencement et le contenu des étapes de la démarche planifiée initialement.

Le participant présentant un stagiaire (signalé participant-sujet par la suite), a eu pour tâche, outre de définir un objectif personnel de formation et des objectifs de formation à l'intention du stagiaire⁽³⁶⁾, d'élaborer des moyens destinés à rejoindre les buts fixés et mis en œuvre lors d'un entretien. Le participant a, durant cet exercice, été amené à défendre et à remettre en question certaines de ses positions, à expérimenter et à acquérir certains comportements et à développer des compétences en matière de guidage et d'observation d'entretien.

Le groupe des participants qui secondait le participant-sujet dans sa démarche a assumé des tâches variées : celles d'interroger, de relever parfois des incohérences, d'observer, d'analyser, d'évaluer, de proposer des alternatives, de servir de partenaire d'intervention (cadreur et observateur), d'apporter un soutien.

Par ailleurs, le groupe des participants a accumulé une expérience dans le guidage et l'observation d'entretien en accompagnant dans leur démarche les collègues lorsqu'ils tenaient le rôle de "participant-sujet".

⁽³⁶⁾ Il s'agit ici, pour le formateur, d'avoir une ligne, une perspective de formation construite et définie en fonction des observations faites en classe et lors des entretiens effectués avec le stagiaire. Ce dernier est invité à formuler pour lui-même des objectifs de formation qui pourront être d'ailleurs différents de ceux envisagés par le formateur. La distance entre les deux objectifs est évaluée par le formateur et il pondérera l'urgence ou non de rejoindre les premiers avant les deuxièmes ou les deuxièmes avant les premiers en fonction de critères allant de la bonne marche d'une classe à l'apprentissage effectif des élèves, en passant par le "confort" du stagiaire à assumer sa tâche. Objectifs, critères et moyens font l'objet de clarifications, de discussions et de négociations entre les deux partenaires. La démarche présentée ci-dessus peut être considérée comme un cas de figure idéal. Si les participants ont, en bonne partie, suivi cette démarche, il n'est pas certain que, de manière générale, cette pratique ait cours pour l'ensemble des formateurs de l'institution.

Pour ce qui me concerne, *mes fonctions* ont été d'organiser l'ensemble de la démarche de chacun et du groupe⁽³⁷⁾, d'introduire les éléments de formation nécessaires à la réalisation de certains objectifs ou à la mise en œuvre de certains moyens, de superviser les tâches décrites ci-dessus par le groupe vis-à-vis du participant-sujet, d'évaluer avec le groupe et chaque participant les résultats obtenus en fonction des buts visés.

Une particularité de mon rôle, non prévue au départ, a été de laisser, à plusieurs occasions, le groupe travailler "seul" à partir de fiches de travail. Comme déjà signalé, pour des raisons d'organisation internes à l'institution, je m'occupais, en parallèle, en plus de ce groupe de recherche-formation, d'un deuxième groupe de formateurs qui suivaient un enseignement de base sur les techniques de communication. Il est à relever que cette façon d'animer s'est avérée fort intéressante en ce sens que le groupe a gagné en autonomie, s'est pris en charge, a véritablement pris des initiatives de formation en fonction de besoins révélés en cours de travail. Je me suis rendu compte que ce changement de fonctionnement et que ses conséquences pratiques répondaient à une nécessité : le groupe et moi fonctionnions, jusqu'au début de ce travail de recherche, dans une structure relationnelle d'apprenants-enseignants. Autrement dit, les années précédentes de formation, où mon rôle était d'amener des concepts, des techniques de communication et les collègues-apprenants d'acquérir ces connaissances, nous avons installé un mode de fonctionnement où je prenais la plupart des initiatives et gérais l'ensemble du groupe et où les apprenants me suivaient en grande partie⁽³⁸⁾. Or, pour réaliser le projet de recherche-formation, il devenait important de pouvoir bénéficier d'une relation plus souple, c'est-à-dire où les participants auraient aussi la possibilité de prendre des initiatives, de faire appel à leurs propres ressources, de satisfaire des besoins spécifiques, individuels et de groupe. Il n'est pas aisé de modifier une structure relationnelle lorsqu'elle est bien installée⁽³⁹⁾. Ainsi le

⁽³⁷⁾ Cf. en annexe 5 les fiches qui ont servi de guide dans les différentes séances de rencontre du groupe de recherche-formation.

⁽³⁸⁾ Je renvoie le lecteur à la description que fait l'approche systémique (cf. par exemple E. Marc & E. Picard, 1984) de la structure de la relation qui est installée ici. Je mentionnerai une structure relationnelle complémentaire rigide, alors que celle qui s'établira dans la recherche correspond à une structure relationnelle complémentaire souple (cf. à ce sujet nos travaux in Marc & Rovero, 1993).

⁽³⁹⁾ En ce sens, le rôle des **règles** dans la structure des relations pédagogiques est essentiel. Le formateur ou l'enseignant qui souhaite comprendre les échanges qui ont cours dans son groupe de formation, dans sa classe sera attentif à la question des règles et à la fonction qu'elles jouent dans les relations qu'il entretient avec les apprenants. Je me réfère à nouveau à l'approche systémique pour préciser ce point et avec elle j'envisage le groupe de formation ou la classe d'école comme un **système**. Selon Hall & Fagen (1956), "un système est un ensemble d'objets et les relations entre ces objets et leurs attributs : les objets sont les éléments du système, les attributs sont les propriétés des objets et les relations sont ce qui fait tenir le système ensemble". Appliquer cette définition au groupe, à la classe. revient à préciser que les éléments du système sont les acteurs présents en classe : le formateur, l'enseignant, les élèves. Les propriétés des objets sont leurs caractéristiques intrinsèques, c'est-à-dire leurs comportements, leurs attitudes, leurs styles en situation de communication. Les relations qui "font tenir le système ensemble", soit le groupe de formation, la classe, sont : les séquences d'informations verbales et non verbales, les jeux d'influences réciproques, échangés entre les acteurs de la classe. L'une des caractéristiques du système est de gérer ses relations en les structurant par des règles (explicites, implicites). Watzlawick (1972) précise le processus par lequel un système humain met en place ses règles relationnelles : "Rappelons que dans toute communication, les partenaires s'offrent mutuellement une définition de leur relation, ou pour dire les choses avec plus de force, chacun d'eux cherche à déterminer la nature de la relation qui les unit. De même chacun d'eux

démarrage relativement laborieux au début de l'année prend-il un sens particulier dans le fonctionnement du groupe. En effet, je percevais les participants comme ayant de la peine à trouver leurs marques, à se mettre en route et à commencer leurs activités. Pour ma part, je craignais à ce moment-là de perdre le contrôle de la recherche et du groupe dès que ce dernier prenait les premières initiatives que je n'avais pas envisagées. Ces éléments correspondaient, sans aucun doute, au changement de fonctionnement et à la mise en place d'une nouvelle structure relationnelle, comprenant les résistances à changer de la part des acteurs du système ainsi que les essais, erreurs et incertitudes qui accompagnent ce type de modification. Avec le recul de l'année de recherche-formation écoulée, je peux mesurer l'importance de ce changement de fonctionnement et, dans ce sens, le rôle facilitateur de cet événement non prévu que fut mon implication obligée en dehors de ce groupe.

Il me semble donc important de retenir que le passage du fonctionnement d'un groupe de formation à un fonctionnement de groupe différent requis par une activité de recherche est à soigner tout particulièrement. Il s'agit, dans un cas comme celui-ci, de prévoir des moyens qui favorisent un changement de structures relationnelles entre les acteurs d'un groupe.

7.7.2. *A propos des objectifs individuels*

Les résultats de chaque projet ont été présentés plus haut. Dans l'ensemble, comme ce fut décrit, ils sont concluants, même si des réserves concernant le maintien et l'intégration de certaines techniques ont été signalées. J'apporte toutefois ci-dessous quelques remarques sur le plan méthodologique.

► La technique de la **stratégie d'objectif*** a servi de base de travail pour permettre l'émergence des projets individuels et en faciliter la mise en œuvre. Cette référence, qui s'inscrit dans la perspective du projet pédagogique⁽⁴⁰⁾, s'est avérée concluante dans la mesure où les projets ont été menés à terme. Cependant quelques points de la stratégie sont à revoir ou du moins à spécifier : je pense en

réagit en fonction de sa définition de la relation qui peut confirmer, rejeter ou modifier celle de l'autre. Ce processus mérite qu'on s'y arrête, car dans une relation continue, le problème ne peut rester sans solution ou soumis à des fluctuations. Si ce processus ne parvenait pas à une certaine stabilité, l'ampleur des variations, le fait de ne jamais savoir à quoi s'en tenir, conduiraient à un "emballement" puis à une dissolution de la relation, sans parler du problème épuisant de la re-définition de la relation à chaque échange."

Le rôle principal des règles est donc de stabiliser une relation, de la structurer (la règle précise qui fait ou dit quoi, quand, comment) et de simplifier (elle permet d'éviter de multiples négociations sur le même sujet) les échanges entre les partenaires.

⁽⁴⁰⁾ Cf. à ce propos J.-P. Boutinet (1993). Cet auteur met en évidence, à partir de l'étymologie du terme projet, les deux activités de base qui le constituent, à savoir l'**élaboration** (origine grecque venant de *proballein* (problème), jeter en avant, dans la perspective de résoudre une question difficile) et la **réalisation** (origine latine donnant *projectum* (projet), jeter en avant une intention).

Boutinet définit également les quatre éléments essentiels qui définissent le projet ainsi : a) il vise une préoccupation diffuse ou consciente, qui oblige l'individu à savoir ce qu'il veut et comment il souhaite s'orienter; b) il concerne une anticipation de l'action, par mise à distance des préoccupations momentanées trop préoccupantes; c) il met en évidence le rôle de l'acteur individuel ou collectif, qui devient auteur de son propre projet; d) il ordonne la créativité et l'innovation et se veut donc un antidote à la répétition et aux conditionnements.

particulier à la question de l'évaluation finale des projets individuels. Si, dans un premier temps, les participants ont défini un projet de formation individuel, ils ont ensuite redéfini des buts précis en visant la préparation d'un entretien spécifique en fonction d'un stagiaire particulier. Il était bien naturel d'agir ainsi, à la nuance près qu'un retour aux projets initiaux des participants n'a été opéré qu'après coup, lors de l'évaluation ultime, en fin de recherche. Ce point mériterait d'être pris en compte dans le futur. Même si, en l'occurrence, les participants disent être satisfaits des résultats obtenus, il serait intéressant d'établir des liens plus étroits entre des objectifs globaux déterminés en fonction de besoins spécifiques identifiés en début de parcours et les buts particuliers visés en fonction d'une réalité professionnelle qui a sa propre logique, en particulier son propre mode d'évaluation. Il est attendu des formateurs, de la part de l'institution et des stagiaires, une certaine prestation qui ne correspond pas nécessairement, *a priori*, aux objectifs personnels visés par les formateurs. De plus, les participants ont eu tendance à survaloriser le résultat effectif de l'entretien pour le stagiaire, ce qui, en soi, est bien compréhensible mais fausse à mon sens la perspective de départ. Se pose, à ce point de la réflexion, la question de savoir si un formateur a le droit, ou se donne le droit de se former en situation professionnelle ou si une situation professionnelle peut faire l'objet d'un travail de formation, de recherche et, si la réponse est positive, à quelles conditions. L'enjeu est de taille puisque l'hypothèse de l'articulation possible entre théorie et pratique peut se voir limitée aux conditions posées par l'institution ou par le formateur. L'une des conditions évidentes, et que nous avons travaillée en début d'année, était de poser un contrat clair entre les acteurs. Les formateurs présentaient aux stagiaires choisis pour l'activité le projet de recherche et un contrat d'activité précisant le rôle de chacun, les modalités particulières et les moyens mis en œuvre (par exemple, l'emploi et les conditions d'emploi de la vidéo).

De manière à corriger le biais de l'émergence du souci professionnel, qui passe avant le souci de formation, il me semble qu'un travail spécifique à ce thème pourrait être entrepris avec les formateurs avant d'entreprendre la démarche de recherche. Je pense en particulier à une réflexion sur les permissions⁽⁴¹⁾ nécessaires et sur les croyances⁽⁴²⁾ que les formateurs peuvent avoir à ce propos.

► L'apport du sous-groupe dans la réalisation des projets personnels de chacun a aussi été relevé comme essentiel. Cet apport a été de différents ordres comme le soutien, l'apport de connaissances et de compétences, le partage d'expériences, la disponibilité. A cela il convient d'ajouter que la

⁽⁴¹⁾ La notion de **permission** a été développée en Analyse Transactionnelle. La question est de repérer les limitations que s'impose un individu dans un contexte donné. L'hypothèse travaillée est que ces limitations ont une origine étrangère au contexte présent et qu'elles voient jour lors de la construction psychique de la personne dans un contexte familial donné (on parle à ce propos en AT de la notion de scénario de vie). Une fois évalué que ces limitations n'ont pas une raison effective ou nécessaire dans le contexte de référence, peut alors s'effectuer la recherche de permissions qui peuvent contrebalancer les interdictions (injonctions) intégrées et non à propos dans le nouveau contexte (cf. Crossman, 1977).

⁽⁴²⁾ Pour la PNL, ce qu'un individu a pu acquérir un jour, il peut le "désapprendre", à condition d'identifier la manière dont l'apprentissage en question a été installé, et la façon dont les mécanismes qui le gouvernent sont contrôlés. Esser (1993) précise que c'est selon ce principe que la PNL a formalisé les nombreuses procédures qui permettent de travailler les croyances, celles-ci, au même titre que d'autres conduites, étant le fruit d'apprentissages que nous avons forgés au cours de notre histoire. Ces procédures peuvent aller de la simple mise à jour d'une croyance au remaniement d'expériences passées qui la maintiennent, en passant par des techniques "génératives" dont le but est de créer de nouvelles croyances.

participation directe et la présence de collègues formateurs à certaines phases de la recherche, notamment dans le cas de l'accompagnement en classe du formateur qui rendait visite à "son stagiaire", ont, sans doute, contribué à favoriser l'accueil de cet apport. De plus, l'investissement partagé des diverses responsabilités prises lors de la préparation et de la réalisation des entretiens (chacun a, à tour de rôle, occupé les fonctions de "sujet", d'accompagnant, de "méta-personne" ou de "personne ressource") a permis une meilleure connaissance des membres du groupe et une plus grande empathie - au sens rogerien du terme. J'ajouterai encore un élément qui a aussi compté dans ce sens, celui de la confiance révélée et acquise lors des échanges de cassettes vidéo et des visionnements individuels et collectifs.

7.7.3. *A propos des objectifs institutionnels*

La structure de formation mise en place dans l'institution a grandement favorisé ce type de démarche. En effet, les activités variées des formateurs, leurs rôles différents font qu'ils n'ont que rarement l'occasion et la possibilité de se rencontrer et de travailler en commun. De ce fait, les plages horaires de formation réparties durant l'année scolaire (en moyenne une rencontre mensuelle) et réservées à cet effet ont véritablement autorisé la mise en place du projet. Ceci dit, les participants sont parvenus à se retrouver également en dehors des horaires signalés pour permettre la réalisation de certaines étapes du projet.

Les réformes envisagées⁽⁴³⁾ à l'heure actuelle en ce qui concerne la formation des maîtres dans le canton de Vaud laissent entendre que ce type de recherche sera intégré au processus de formation des enseignants dans le cadre des nouvelles structures de formation. En ce sens, notre démarche s'inscrit dans le processus de changement prévu et l'anticipe.

En ce qui concerne la diffusion des résultats de la recherche-formation, elle se fera d'abord par la remise de ce texte à la direction de l'institution et aux collègues intéressés. Bien que nous ne l'ayons pas encore discuté dans le groupe de recherche, il serait intéressant d'organiser une discussion au sein de l'institution avec les formateurs interpellés par notre démarche.

A part cela, les participants vont intégrer en partie les acquis issus de cette recherche, comme ils l'ont souligné dans leur bilan de fin d'année, dans leurs activités professionnelles au sein de l'institution. Il est vrai que les visites de stagiaires dans les classes d'école et les entretiens qui les accompagnent constituent une part importante du mandat qui leur est confié.

Enfin, cette recherche-formation constitue également un tremplin pour poursuivre ce type de démarche l'année suivante puisque les participants désirent une suite et que d'autres collègues, en formation de base, vont sans doute les rejoindre en cours d'année.

⁽⁴³⁾ Je me réfère ici aux thèses émises par la CDIP, organe directeur des institutions de formation de Suisse, qui développent les nouvelles structures de formation à mettre en place dans les cantons. Ces structures, nommées *Hautes Ecoles Pédagogiques*, réuniront différentes institutions complémentaires à la formation (recherche, documentation, différents types de formation d'enseignants) et qui sont actuellement autonomes, sans liens structurels entre elles.

7.8. Résultats et hypothèse de la recherche-formation

Je ne reprends pas ici les éléments concernant les éléments méthodologiques et le projet de recherche analysé dans le chapitre précédent à propos des objectifs. Je souhaite me pencher sur les éléments du dispositif mis en place qui ont favorisé ou non les questions de l'intégration et du transfert de connaissances tels qu'ils apparaissent dans l'hypothèse de départ⁽⁴⁴⁾. Comme nous l'avons vu dans la section 6, en ce qui concerne le transfert de certains acquis de base dans des situations professionnelles des participants et la construction d'une méthodologie d'analyse des pratiques (comprenant l'élaboration d'un contrat pédagogique entre le formateur et le stagiaire, la visite de ce dernier, la construction de l'entretien qui suit cette visite et l'évaluation de l'ensemble), les résultats montrent, dans leur ensemble⁽⁴⁵⁾, que les buts ont été réalisés dans la plupart des cas. En ce qui concerne les répercussions de cette action sur les stagiaires, bien que des éléments positifs, dans l'ensemble, aient été relevés, j'émettrai plus loin quelques réserves ou limites quant à l'évaluation des acquis et de l'évolution de leurs pratiques en classe.

Je peux donc avancer que la démarche de recherche-formation mise en place a permis l'intégration et le transfert de connaissances acquises en milieu de formation continue dans les contextes professionnels des participants.

Je tiens à relever d'abord les éléments qui ont, me semble-t-il, joué un rôle important dans la validation de l'hypothèse et ensuite ceux qui en limitent sa portée.

A) Les éléments qui ont favorisé la validation de l'hypothèse

- 1) *Le long travail de préparation qui a précédé cette recherche-formation, c'est-à-dire les formations de base antérieures qu'ont suivies les participants⁽⁴⁶⁾. Ces dernières leur ont permis, outre d'acquérir des techniques de communication, de se familiariser avec un type d'apprentissage⁽⁴⁷⁾ proche de ce que les formateurs ont introduit dans l'analyse et la conduite des entretiens. De plus, les participants ont eu la possibilité de se connaître et de se dévoiler dans un cadre de confiance à l'occasion de ces formations.*
- 2) *Le choix des techniques de communication introduites. Elles permettaient de réaliser des projets pédagogiques (**stratégie d'objectif***); de tenir compte des étapes du processus*

⁽⁴⁴⁾ Cf. section 3.

⁽⁴⁵⁾ J'ai signalé aussi les quelques réserves émises par quelques participants à propos de l'intégration et de la pratique nécessaire à la conservation et à l'application de certaines techniques. Cf. la section 6.

⁽⁴⁶⁾ Les formations de base ont commencé en 1992. En tout, nous avons donc travaillé sur deux à trois ans avec les participants de la recherche-formation.

⁽⁴⁷⁾ Un des intérêts de la technique de communication retenue (la PNL) est qu'elle a été conçue pour être transmise en situation de formation, c'est-à-dire que, d'une part, sa dimension didactique a été très développée et que, d'autre part, elle favorise les interactions entre participants et les acquisitions par expérimentation personnelle.

d'apprentissage (**synchronisation***, **calibration***); d'observer et d'être à l'écoute tout en se construisant un instrument de rétroaction (**calibration***); de favoriser la recherche d'alternatives à des comportements ou capacités (**recadrage**⁽⁴⁸⁾, **ancrage**⁽⁴⁹⁾); de remédier à des difficultés d'apprentissage rencontrées en classe par les stagiaires (**stratégie d'objectif***, **synchronisation***); d'analyser et de situer des éléments observés dans la réalité (**niveaux logiques***), de conduire une réflexion sur les pratiques rencontrées (**décodage de stratégie***, **méta-modèle***).

- 3) *La "construction" du groupe de recherche-formation*, c'est-à-dire le soin mis à favoriser les échanges d'expériences dans un cadre jugé adéquat entre les participants et le formateur (cf. les étapes 2, 5, 8, et 10).
- 4) *Le soutien mutuel et l'émulation* développés au sein du sous-groupe de pairs tout au long de la recherche.
- 5) *L'hétérogénéité des spécialités des formateurs* (deux participants littéraires et deux autres scientifiques); ce facteur enrichissant est mentionné par les participants. Ceci dit, un aspect important et nécessaire à la constitution de ce type de groupe est celui de l'affinité personnelle entre les participants. Même si cette dimension n'est pas apparue directement dans le bilan des participants, elle a souvent été mise en avant, notamment lors du démarrage du groupe en début de processus.
- 6) *Le suivi du sous-groupe et des projets individuels* par le formateur durant les étapes 2, 5, et 10.
- 7) *Les procédures de rétroaction et d'évaluation* mises en œuvre.

⁽⁴⁸⁾ Selon Lepineux & coll. (1993), **recadrer** signifie modifier le regard que nous portons sur les relations, sur les êtres ou sur les choses. En modifiant la signification que nous donnons à des événements ou à des comportements, nous changeons notre opinion et notre jugement. Le sens donné à un événement dépend en grande partie du contexte dans lequel nous le situons.

⁽⁴⁹⁾ Un **ancrage**, pour la PNL, est une association qu'un individu établit de manière stable entre une stimulation externe et une réponse interne. Cette procédure s'effectue de manière naturelle et spontanée; elle est réalisée parfois à notre insu à la suite d'une expérience. L'ancrage joue un rôle important dans la mémorisation (cf. l'exemple célèbre de la "Petite Madeleine" de Proust). La PNL utilise volontairement ce phénomène soit pour réactiver des expériences désagréables et qui ne sont utilisées qu'à titre transitoire dans un contexte de techniques qui visent à modifier des souvenirs limitants, soit pour fixer ou rappeler des états de ressources positifs.

B) Les éléments qui limitent la portée de l'hypothèse et qui pourraient être améliorés

- 1) *Le nombre restreint des participants à la phase finale* de cette recherche-formation; il limite en soi la portée générale des résultats. Ceci dit, une extension de ce dispositif devrait s'opérer en gardant des sous-groupes de participants n'excédant pas quatre ou cinq personnes. L'importance des facteurs de confiance, de proximité, de disponibilité a été relevée comme essentielle pour que des activités où les individus sont amenés à s'exposer puissent avoir lieu.
- 2) *L'hétérogénéité du groupe des participants*; bien qu'elle ait été relevée positivement plus haut, il serait aussi intéressant de constituer des groupes de recherche homogènes quant aux spécialités représentées. En effet, certains aspects d'ordre didactique en particulier, ou propres à certains enseignements pourraient aussi être développés plus en profondeur.
- 3) *La difficulté et l'imprécision de l'évaluation de la portée du travail effectué par les formateurs auprès des stagiaires*; un des participants souligne ce facteur; l'évaluation pourrait mieux être intégrée au processus de recherche. Les buts établis avec les stagiaires pourraient être vérifiés à moyen terme par des observations spécifiques de leur activité.
- 4) *Un certain manque de suivi des projets individuels de formation*, dû à des raisons de disponibilité; lorsqu'il est souhaité et nécessaire, un accompagnement plus intense sous forme de supervision des projets individuels pourrait être organisé, notamment pour la phase qui suit l'entretien préparé, réalisé et analysé. Des moyens et une structure adéquate devraient alors être mis en œuvre par l'institution.
- 5) *L'intégration insuffisante d'une diffusion de l'avance et des résultats de la recherche dans la vie de l'institution*. Certes, l'infrastructure a manqué (par exemple, l'institution ne dispose pas d'une publication prête à accueillir ce type de compte rendu de recherche) mais l'information des collègues, qui s'est surtout faite de bouche à oreille, aurait pu prendre un caractère plus formel (par exemple, utilisation de la conférence des maîtres ou des colloques à disposition des formateurs). Cet élément mérite d'être pris en compte de manière à ce que cette activité ne conserve pas un caractère confidentiel ou isolé; elle prendrait un sens plus large dans une perspective de **production de savoirs de l'institution** et permettrait d'établir des échanges professionnels intra- et inter-institutionnels.

8. Conclusion

Je tiens à rappeler que la recherche-formation présentée était focalisée sur un aspect spécifique de l'activité des formateurs et des formés, sur une partie importante de la formation offerte par l'institution de formation de futurs enseignants secondaires du canton de Vaud, à savoir les visites en classe et le travail d'analyse et d'évaluation de l'enseignement du stagiaire qui s'effectue lors d'entretiens entre formateur et formé. Il me semble important de signaler, en introduction de cette section, que l'élément sur lequel l'accent a été mis n'est de loin pas la seule activité de formation proposée. Chaque semaine, les stagiaires reçoivent, dans le cadre de leur formation, par des formateurs dits de "didactiques spéciales" des apports dans leurs disciplines⁽⁵⁰⁾, sous forme de séminaires. Des formateurs dits de "psychopédagogie" leur donnent des séminaires centrés sur différents plans de l'éducation et de l'enseignement (relations maître-élèves, apprentissage, développement de l'individu, analyse des pratiques, etc.). Des formateurs "techniques" les informent sur différentes techniques utiles à l'enseignement (informatique, utilisation des médias, etc.); des formateurs leur apportent sous forme de cours un enseignement de base tiré du vaste champ des sciences de l'éducation (pédagogie générale, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, etc.).

Autrement dit, les résultats et analyses d'une recherche centrée sur la préparation et la réalisation d'entretiens de formation entre formateur et formé demandent aussi à être reconsidérés dans une perspective plus large comprenant l'ensemble de la formation offerte. En effet, pour que l'intérêt démontré de cette démarche (comprenant des échanges entre différents formateurs, des articulations entre théorie et pratique, des recherches de stratégies en fonction de buts de formation) prenne un sens dans une optique de formation, il me semble nécessaire, non seulement de multiplier ce type de recherche et d'échanges dans d'autres secteurs de la formation, mais également d'articuler⁽⁵¹⁾ entre elles les différentes activités de formation offertes.

Un des enseignements majeurs de l'activité de recherche que nous⁽⁵²⁾ avons développée réside précisément dans le constat que l'articulation entre théorie et pratique, que nous sommes parvenus à établir, a apporté à l'ensemble des partenaires concernés une possibilité d'évolution personnelle et professionnelle. En ce sens, l'acquisition et la construction d'instruments de réflexion sur la pratique de l'entretien de stage ont été déterminantes.

⁽⁵⁰⁾ La plupart des cent stagiaires annuels enseignent deux, voire trois disciplines. Ils en enseignent une seule quand leur formation a été effectuée dans une discipline unique. C'est le cas des enseignants d'économie, de musique et de dessin.

⁽⁵¹⁾ Les échanges professionnels entre différents secteurs de la formation sont relativement rares pour le moment. Le projet actuel de demander aux stagiaires un travail personnel unique, encadré par des formateurs appartenant à différents secteurs de la formation, pourrait être une possibilité intéressante d'interactions, d'apports variés et complémentaires, allant dans le sens d'une plus grande cohérence et articulation du système de formation.

⁽⁵²⁾ Le "nous" renvoie à l'ensemble des participants de la recherche.

L'exemple qui suit, extrait⁽⁵³⁾ d'une rencontre destinée à la préparation d'un futur entretien entre un formateur et un stagiaire, tente d'illustrer ces propos.

*Après avoir précisé au groupe ses buts de formation, le participant a souhaité travailler à une difficulté déjà rencontrée avec un stagiaire, à savoir le fait que ce dernier ne prend pas toujours l'information qui lui est donnée et ne tient pas compte des demandes de changements qui lui sont faites. Dans ces cas le stagiaire a tendance à justifier certaines décisions prises par des contraintes extérieures qui lui échappent (par exemple, il justifie son insistance à effectuer des corrections avec une classe qui s'ennuie durant toute une période par le fait qu'il a pris du retard par rapport au programme qui lui est imposé). Je propose alors au collègue un jeu de rôle pour aborder cette question. Le participant choisit de jouer le rôle de son stagiaire et je prends donc sa place de formateur dans la simulation de l'entretien qui va suivre. Cet exercice me donne l'occasion de montrer au groupe comment j'utilise et je peux appliquer différentes techniques que nous avons acquises lors des formations de base antérieures. Par exemple, je réagis à une "violation du méta-modèle"⁽⁵⁴⁾ lorsque le stagiaire (joué par le participant) signale dans son jeu que "s'il fait effectuer à ses élèves durant toute la période des corrections, c'est qu'il **doit** bien suivre le programme demandé". J'insiste (dans mon rôle joué de formateur) en demandant qui dit "qu'il doit" et pourquoi ? Cette confrontation amène le sujet à situer la responsabilité de ses décisions. Cette même intervention me permet également de relever un aspect positif de l'attitude du stagiaire dans le fait de vouloir suivre le programme : le respect des normes. Ce qui équivaut à reconnaître une intention positive à l'attitude⁽⁵⁵⁾ du stagiaire. Par ailleurs, je restitue à cette occasion au participant-stagiaire l'une de mes perceptions, à savoir que les élèves s'ennuient pendant la longue période de corrections. Je lui demande s'il a fait la même observation. Comme il acquiesce, je lui fais préciser les indices qui lui permettent de repérer l'ennui des élèves et je lui demande s'il est intéressé à connaître les miens; avec son accord, je les lui donne. De plus, je lui demande de contraster les avantages et inconvénients entre "rattraper le programme à tout prix et s'ennuyer" avec, d'autre part apprendre et se motiver⁽⁵⁶⁾. Je pose à ce moment-là la question du savoir-faire, soit comment passer d'une perspective d'ennui à l'autre, de motivation dans une situation de ce type. Je demande également si le sujet est*

⁽⁵³⁾ L'intégralité de l'extrait figure en annexe 4 et concerne l'étape 9.

⁽⁵⁴⁾ La technique du méta-modèle en PNL s'appuie sur un ensemble de schémas linguistiques coordonnés à un ensemble de questions qui permettent d'interroger quelqu'un en se référant aux mécanismes linguistiques dont il use quand il parle (cf. note 19).

⁽⁵⁵⁾ Cf. à ce propos l'un des présupposés de la PNL : il y a une intention positive en dessous de chaque comportement (Bandler & Grinder, 1982). Cette perspective, dans le cas particulier, amène le participant à "voir" le stagiaire sous un autre angle, à savoir qu'il n'est pas seulement résistant, qu'il cherche aussi à bien faire ce qui lui est par ailleurs aussi demandé.

⁽⁵⁶⁾ Plusieurs recadrages (Bandler, 1990) sont effectués dans cette séquence : la demande d'indices perceptuels concernant l'ennui, terme général sur lequel l'acteur n'a pas de prise; l'association que je propose entre "suivre le programme" et "ennui", puis la comparaison avec une autre association, "apprendre" et "motivation". Il s'agit, pour ce dernier exemple de la mise en évidence d'un **cadre de contraste**.

intéressé à ce que je lui propose des alternatives. Le jeu s'arrête après l'intérêt relevé par le "stagiaire" à ma proposition.

Nous reprenons alors en groupe les différentes phases du jeu, les résistances du stagiaire, les moments-clés des propositions que j'ai pu faire, les techniques⁽⁵⁷⁾ et stratégies que j'ai employées pour passer avec le sujet d'une situation vécue comme contraignante (mettre en œuvre des activités d'expression orale dont il ne voit pas l'utilité dans un contexte où il s'agit de "gagner du temps sur le programme") à une situation propice à l'établissement d'un contrat, où le sujet devient partenaire et le formateur peut délivrer ses compétences, son savoir-faire à la demande du formé.

Il me semble que cet exemple met en évidence l'aspect transversal du dispositif de recherche-formation mis en place. A partir d'une difficulté rencontrée par un formateur, nous activons des acquis (techniques, savoir-faire, connaissances) antérieurs en les intégrant à la situation donnée. En recherchant une stratégie adéquate au problème posé, nous élaborons des alternatives qui pourront être directement intégrées par le formateur à l'intention de son stagiaire⁽⁵⁸⁾. En visant un but spécifique de formation pour un stagiaire, le formateur rejoint un objectif personnel de formation. De plus, les aller et retour entre l'expérimentation⁽⁵⁹⁾ (dans le cas décrit, le jeu de rôles), l'analyse de la situation avec le groupe, le rappel des apports théoriques et les démonstrations de savoir-faire nous permettent de progresser dans notre activité de formation continue. Dans cette perspective, une des fonctions essentielles de cette dernière consiste à construire des *répertoires d'expériences*⁽⁶⁰⁾ directement utiles à l'action quotidienne de l'enseignant ou du formateur.

J'ai évoqué plus haut (section 7.8.) les éléments qui ont sans doute favorisé les résultats positifs de la recherche-formation. Parmi ceux-ci, j'évoque à nouveau la qualité de nos relations de travail construite à partir de buts de formation clairement établis, à partir aussi d'un travail en commun de longue durée. Nous avons également acquis, durant ces moments de formation, une compétence en

⁽⁵⁷⁾ Cf. les techniques de la *stratégie d'objectifs**, de la *calibration** et de la *synchronisation** décrites dans les notes 15, 17 et 18.

⁽⁵⁸⁾ Signalons qu'à propos de l'exemple relaté ci-dessus, les changements d'attitude du stagiaire, qui ont fait suite à l'entretien réalisé par le formateur, ont été rapportés comme "très visibles" : en classe, où il a été intéressé à introduire de nouvelles activités et dans le cadre des séminaires de didactique où sa participation est devenue effective en s'exposant dans le groupe, en prenant des initiatives.

⁽⁵⁹⁾ A noter que nous avons beaucoup pratiqué ce type d'activité. Il est très proche de ce que Schön (1994) décrit comme "une analyse de la structure de la réflexion *en cours* d'intervention professionnelle et *sur* l'action." Nous avons développé l'option que la pratique réflexive peut s'acquérir en décodant, en détaillant, en dévoilant les stratégies mises en œuvre par les formateurs dans le cadre du dispositif de recherche-formation.

⁽⁶⁰⁾ Selon Piaget (1958), chacun construit par l'action ses propres schèmes de référence. Ceux-ci ne sont pas fermés sur eux-mêmes. Le passé, grâce à ces schémas de l'esprit, permet ainsi de lire, en les interprétant, les expériences actuelles. Cette nouvelle lecture modifie les schémas qui deviennent plus complexes, plus nuancés, ouverts à l'expérience. D'où l'intérêt d'élaborer des formations qui favorisent l'apprentissage de la lecture de l'agir professionnel.

matière de fonctionner ensemble. Je signalais ailleurs à ce propos la notion d'*habitus de groupe*⁽⁶¹⁾. Outre un langage commun développé au sein du groupe (favorisé en l'occurrence par l'acquisition d'une terminologie commune), cette proposition recouvre l'ensemble des pratiques issues des interactions entre les partenaires d'un groupe et leurs différents rôles. Cet ensemble de pratiques permet l'intégration d'éléments nouveaux au groupe (par exemple des connaissances nouvelles ou des comportements différents) et il autorise des prises de décision commune sur le plan du fonctionnement du groupe. L'enjeu en serait la progression du groupe, dans le sens de dépassement⁽⁶²⁾, par exemple dans une perspective de réalisation d'un projet commun.

L'intérêt de l'extension de notre démarche et des acquis qui en ont résulté à l'ensemble de l'institution semble évident. La réalisation est sans aucun doute plus difficile pour des raisons de complexité plus grande du système considéré. Les problèmes que nous avons eu à résoudre et à traiter dans notre groupe sont naturellement d'un autre ordre au niveau institutionnel. Cependant, certains enseignements énoncés lors de l'analyse des résultats peuvent servir de jalons à une telle réalisation. Je pense en particulier à l'espace autorisé et à l'importance accordée, au sein de l'institution, à des réalisations de recherche, de formation et de réflexion centrées sur les activités proposées aux stagiaires, au temps et aux occasions de rencontres nécessaires (entre formateurs et entre formateurs et stagiaires) et réservées à la construction de **projets*** d'établissement⁽⁶³⁾.

⁽⁶¹⁾ Cf. à propos de cette notion notre autre travail de recherche-formation (op. cit., 1995).

⁽⁶²⁾ Le lecteur peut aussi se référer à la notion de **totalité** qui définit, pour l'approche systémique, une propriété importante d'un système. Ce dernier ne se limite pas à la simple addition des propriétés de chacun des éléments ou membres du système mais il prend en compte l'élaboration de niveau supérieur qui résulte de la combinaison spécifique constituée par le système considéré (cf. par exemple Hall & Fagen, 1956, ou Marc & Picard, 1984).

⁽⁶³⁾ Cf. sur ce sujet les écrits de Boudinet (1993) et Bordallo & Ginestet (1993).

9. Références bibliographiques

- ARTAUD, G., Savoir d'expérience et savoir théorique, Pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol VII, N° 1, 1981.
- BANDLER, R. & GRINDER, J., *The Structure of magic*, Vol. I & II, Science and Behavior Books, 1975.
- BANDLER, R. & GRINDER, J., *Les secrets de la communication*, Le Jour éd., 1982.
- BANDLER, R., *Un cerveau pour changer*, InterEdition, 1990.
- BANDURA, A., *L'apprentissage social*, Mardaga, Liège, 1980.
- BATESON, G. & RUESCH, J., *Communication et société*, 1988.
- BELAIR, L., Une formation de formateurs de terrain en vue de leur faciliter l'appropriation de leur rôle, texte provisoire d'une conférence donnée dans le cadre de l'Université Hiver-Printemps : "Quelle formation pour les formateurs de terrain ?", Fréjus, 1994.
- BERNE, E., *Des jeux et des hommes*, Stock, 1975.
- BORDALLO, I. & GINESTET, J.-P., *Pour une pédagogie du projet*, Hachette, 1993.
- BOUDINET, J.-P., *Anthropologie du projet*, PUF, 1993.
- BOUDINET, J.-P., *Psychologie des conduites à projet*, PUF, 1993.
- CHIESA, L., PECLAT, V. & STRUB, I., *L'image du métier d'enseignant chez les formateurs*, CVRP, Lausanne, 1995.
- CROSSMAN, P., Permission et Protection, in *Actualités en Analyse Transactionnelle*, Bruxelles, N° 2, 1977.
- CHOMSKY, N., *The logical structure of linguistic theory*, Cambridge, M.I.T., 1955.
- ESSER, M., *La P.N.L. en perspective*, éd. Labor, 1993.
- FAINGOLD, N., *Décentration et prise de conscience, étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, thèse, Paris X - Nanterre, dir. F. Cross & G. Ferry, 1993a.
- FAINGOLD, N., *Accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique : l'entretien d'explicitation avec des enseignants experts*, Communication, 1993b.
- GERVAIS, F., *Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à l'enseignement : représentations d'intervenants/es*, thèse de Ph.D. Doctor du département de psychologie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Laval, Québec, 1993.
- GATHER THURLER, M., *Amener les enseignants vers une construction active du changement*, *Éducation & Recherche*, Berne, N° 2, 1993.
- HALL, A.D. & FAGEN, R.E., *Definition of system*, ed. General Systems Yearbook, 1956.
- HARAMEIN, A., Expérience de supervision en recherche-formation : "du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport", in Actes du colloque ACFAS, *Transformation intérieure et pratique éducative*, Université de Montréal, 1992.
- IMBERT, F., *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, 1994.
- LEPINEUX, R., SOLEILHAC, N. & ZERAH, A., *La Programmation Neuro-Linguistique*, Nathan, 1993.
- MANTE, M., *L'observation, l'analyse de séquences et le conseil pédagogique*, version provisoire, IUFM de Lyon, 1993.

- MARC, E. & PICARD, D., *L'École de Palo Alto*, Retz, 1984.
- MARC, P., *Quand juge le maître...*, Delval, Cousset/Fribourg, ch. IX, 1984.
- MARC, P., *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Berne, ch. VII & VIII, 1984.
- MARC, P., *La différence à fleur de peau*, Delval, Cousset/Fribourg, ch. I, 1989.
- MARC, P. & ROVERO, Ph. R., *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, Tricorne, Genève, 1996.
- MEIRIEU, Ph., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, Paris, 1990.
- PERRENOUD, Ph., *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant : trois facettes*, texte de base de travail à un séminaire structurant, IUFM Pôle inter-régional du Sud-Est, Lyon, 1991.
- PERRENOUD, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- PERRENOUD, Ph., *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?* FAPSE & SRS, Genève, 1994.
- PIAGET, J., JONCKHERE, A. & MANDELBROT, B., *La lecture d'expérience, étude d'épistémologie génétique*, V, PUF, Paris, 1958.
- RAMOND, C., *Grandir, éducation et analyse transactionnelle*, La Méridienne, 1989.
- RICHERT, A., Case methods and teacher education : using cases to teach teacher reflection, in Tabaschnick, B.R. & Zeichner, K., *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, Falmer Press, London, 1990.
- ROVERO Ph. R., Un autre regard sur la classe : l'approche systémique, in *La formation des enseignants en Suisse romande*, Sciences de l'éducation (Université de Neuchâtel), Delval, Cousset/Fribourg, 1987.
- ROVERO Ph. R., De la différence naît l'in-formation, in P. Marc. *La différence à fleur de peau*, Delval, Cousset/Fribourg, ch. II, 1989.
- ROVERO Ph. R., Articulation théorie-pratique et recherche-formation. Application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires, *Vous avez dit...Pédagogie*, Université de Neuchâtel, N° 38, 1995.
- SCHÖN, D.A., *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions logiques, Montréal, 1994.
- TARDIF, M., Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation, in Gauthier, C., Mellouki, M., & Tardif M. (éd.) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* Ed. Logiques, Montréal, 1993.
- VERMERSCH, P., L'entretien d'explicitation, *Dossiers de l'IUFM de Lyon*, N° 3, 1993, pp. 49-58.
- WATZLAWICK, P., J. HELMICK BEAVIN & DON D., JACKSON, *Une logique de la communication*, Seuil, 1972.
- SCHWARZ, E., Un modèle systémique de la dynamique et de l'évolution des systèmes auto-organisants. Application à l'être humain, in *Entre pendule et scanner*, Fondation Ling, Lausanne, 1993.

PROBLEMATIQUE:

L'amélioration de la formation pratique des stagiaires (St) s'effectue en partie par l'apport d'informations, de critiques, de conseils d'ordre didactique, relationnel et personnel donnés par le maître de didactique (MD). Ce dernier étaye ses commentaires à partir d'observations prises lors de visites en classe des St. Le MD transmet ses commentaires au St lors d'un entretien qui fait généralement suite à la visite de classe.

- Dans quelle mesure les commentaires (informations, critiques, conseils) et les moyens dispensés favorisent une amélioration, un changement de l'enseignement du St ?
- Est-ce qu'une méthodologie de formation basée sur l'observation et l'analyse des pratiques, échangées entre MD en formation et entre un MD et un St, contribuent à améliorer l'enseignement de ce dernier ?

Hypothèse:

- L'alternance entre l'observation de la pratique (en classe et en entretien) et la réflexion à différents niveaux d'abstraction (cf. plus bas) permettent au MD de construire une méthodologie de formation transmissible à ses pairs et aux St.

Objectifs:

- * Appliquer les théories, techniques de communication acquises ces deux dernières années à des situations professionnelles de terrain (observation en classe, entretiens MD-St).
- * Construire une méthodologie de conduite d'entretien basée sur l'observation et l'analyse de pratiques (classe et entretien).
- * Favoriser les échanges méthodologiques entre collègues de différentes disciplines.
- * Evaluer une démarche de formation au niveau des MD et des St.

Légende du tableau:

Niveaux:

- Activités en grand groupe: le groupe de formation des MD et du formateur.
 - Activités en sous-groupe: trois MD et trois rôles (sujet/métapersonne/programmeur) avec la présence possible du formateur.
 - Entretien: deux MD (dont un est caméraman - métapersonne, l'autre guide l'entretien, il est sujet) et le St.
 - Visites en classe: la classe du St et deux MD (dont un filme).
- Phases 1. à 9.: le déroulement dans le temps et en étapes de la recherche-formation.

Annexe 2 : Plan des niveaux et phases
de la recherche-formation

NIVEAUX PHASES	1. 12/9/94	2. 3/10/94	3. 3/10/94	4. 31/10/94	5. 7/11/94	6. 12/12/94	7. 12/12/94	8. 12/12/94	9.
ACTIVITES EN GRAND GROUPE	Choix: - objectifs - moyens - organi- sation sous-gr. Méthodo- logie rech.	Annexe 2 : Plan des niveaux et phases de la recherche- formation.	Prép. vi- site: - buts - critères d'observa- tions	Observa- tion filmée: - classe/ St. - Md - Camera	Prép. conduite d'entretien	Entretien filmé - St. - Md - Camera	Analyse entretien Prép. -présenta- tion -suite	Présen- tation résultats Prép. suite et rotation sous-gr.	
ACTIVITES EN SOUS- GROUPES	Identifier un but per- sonnel. - Cf. for- mulation des obje- ctifs.				Analyse visite. - Buts de l'entretien. - Moyens				
ENTRETIEN								Groupe de réflexion du SPES du lundi	
VISITES EN CLASSE		Repérage d'un stagiaire avec dif- ficulté X ou faculté Y. - Etablir un contrat					Zème ob- serva- tion filmée en classe du St.		Wavre, le 2/9/94 Philippe R. Rovero

Annexe 3 : Contrat de formation personnalisé

Un Contrat de Formation Personnalisé (CFP par la suite) doit, pour pouvoir être établi entre les contractants, entrer dans le cadre des objectifs et des règlements prévus par l'institut de formation concerné.

Un CFP peut être proposé par l'un ou l'autre des contractants (formateur ou formé), ne peut être accepté que volontairement par l'autre partie. Il s'agit donc d'un engagement personnel concernant deux personnes ayant des compétences et statuts différents. Chaque élément du CFP devra être discuté et approuvé par chacun. L'évaluation du CFP et ses modalités feront également l'objet de négociations et n'entreront pas dans le cadre de l'évaluation plus large mise sur pied, par ailleurs, par l'institution de formation. Une exception peut être faite à ce propos à la condition que les deux parties soient d'accord de faire part, en partie ou dans leur ensemble, des résultats obtenus à la suite du CFP.

Différents éléments constitueront le CFP qui prendra une forme écrite (cf. feuille ad hoc) et feront l'objet de discussions et d'accords entre les protagonistes :

- 1) le but poursuivi par le formé. Les contractants seront attentifs à ce que le but réponde aux critères de "bonne formulation d'objectif" (cf. théorie à ce propos)
- 2) les moyens (matériel, organisation, besoins, etc.) et le rôle de chacun dans leurs mise en œuvre.
- 3) la durée du CFP et les modalités ayant trait à la fin du contrat, notamment pour ce qui concerne l'évaluation dont les critères devront être précisés (cf. à ce sujet plus haut).

Procédure de mise en application du CFP proposé :

- A) la préparation, la discussion, et la signature du CFP (cf. points 1 à 3 ci-dessus) par les parties concernées,
- B) La réalisation, la mise en œuvre selon les modalités prévues, du CFP,
- C) La prise en compte et l'évaluation des résultats obtenus.

Le schéma qui suit pourrait illustrer la mise en application d'un CFP ayant pour but un ou plusieurs aspects relevant d'une situation pédagogique vécue par un formé.

Annexe 4 : Exemples d'interventions dans le groupe de recherche-formation

Cf. 9ème étape, 1er participant :

Lors de la phase de préparation⁽¹⁾ en groupe de l'entretien qui a fait suite à la visite filmée d'une leçon d'allemand par deux participants du groupe de recherche-formation, j'ai demandé à l'un d'entre eux, responsable du stagiaire, de préciser les points faibles et forts de l'enseignant visité concernant les plans didactique, relationnel et personnel. Cette question a été étendue aux autres membres du groupe et chacun, y compris moi-même, avons fait part de nos observations et une discussion s'est engagée sur ces thèmes. Suite à ces échanges, j'ai demandé au participant de dégager les éléments prioritaires qu'il souhaitait conserver en vue de la préparation de l'entretien avec le stagiaire. Il décida de viser à :

- relever sa contribution à la recherche de son formateur,
- lui faire préciser ce qu'il veut dire par "cette leçon a bien marché !" et commencer l'entretien par la description positive de son enseignement,
- donner un cadre à l'entretien (temporel, plan de l'entretien, buts),
- lui proposer des alternatives didactiques (notamment comment contourner une difficulté rencontrée par un élève),
- faire émerger ses critères perceptifs d'évaluation (par exemple, comment sait-il qu'un élève a compris ou non une explication donnée suite à une question posée).

Après avoir précisé au groupe ses buts de formation, le participant a souhaité travailler à une difficulté déjà rencontrée avec un stagiaire, à savoir le fait que ce dernier ne prend pas toujours l'information qui lui est donnée, ni ne tient compte des demandes de changements qui lui sont faites. Dans ces cas le stagiaire a tendance à justifier certaines décisions prises par des contraintes extérieures qui lui échappent (par exemple, il justifie son insistance à effectuer des corrections avec une classe qui s'ennuie durant toute une période car il a pris du retard en regard du programme qui lui est imposé). Je propose alors au collègue un jeu de rôle pour aborder cette question. Le participant choisit de jouer le rôle de son stagiaire et je prends donc sa place de formateur dans la simulation de l'entretien qui va suivre. Cet exercice me donne l'occasion de montrer au groupe comment j'utilise et je peux appliquer différentes techniques que nous avons acquises lors des formations de base antérieures. Par exemple, je réagis à une "violation du **méta-modèle***" lorsque le stagiaire (joué par le participant) signale dans son jeu que "s'il fait effectuer à ses élèves durant toute la période des corrections, c'est qu'il doit bien suivre le programme demandé". J'insiste (dans mon rôle joué de formateur) en demandant qui dit "qu'il doit" et pourquoi ? Cette confrontation amène le sujet à situer la responsabilité de ses décisions. Cette même intervention me permet également de relever un aspect positif de l'attitude du stagiaire dans le fait de vouloir suivre le programme : le respect des normes. Ce qui équivaut à reconnaître une **intention positive*** à l'attitude du stagiaire. Par ailleurs, je restitue à cette occasion au participant-stagiaire l'une de mes perceptions, à savoir que les élèves s'ennuient pendant la longue période de corrections. Je lui demande s'il a fait la même observation. Comme il acquiesce, je lui fais préciser les indices qui lui permettent de repérer l'ennui des élèves et je lui demande s'il est intéressé à connaître les miens; avec son accord, je les lui donne. De plus, je lui demande de contraster les avantages et inconvénients entre "rattraper le programme à tout prix et s'ennuyer" avec, d'autre part, apprendre et se motiver⁽²⁾. Je pose à ce moment-là la question du savoir-faire, soit comment passer d'une perspective d'ennui à l'autre, de motivation dans une situation de ce type. Je demande également si le sujet est intéressé à ce que je lui propose des alternatives. Le jeu s'arrête après l'intérêt relevé par le "stagiaire" à ma proposition.

⁽¹⁾ Précisons que les participants avaient tous vu la cassette vidéo de cette leçon avant cette rencontre.

⁽²⁾ Plusieurs **recadrages*** (Bandler, 1990) sont effectués dans cette séquence : la demande d'indices perceptuels concernant l'ennui, terme général sur lequel l'acteur n'a pas de prise; l'association que je propose entre "suivre le programme" et "ennui", puis la comparaison avec une autre association, "apprendre" et "motivation". Il s'agit, pour ce dernier exemple de la mise en évidence d'un **cadre de contraste**.

Nous reprenons alors en groupe les différentes phases du jeu, les résistances du stagiaire, les moments clés des propositions que j'ai pu faire, les techniques⁽³⁾ et stratégies que j'ai employées pour passer avec le sujet d'une situation vécue comme contraignante (mettre en œuvre des activités d'expression orale dont il ne voit pas l'utilité dans un contexte où il s'agit de "gagner du temps sur le programme") à une situation propice à l'établissement d'un contrat, où le sujet devient partenaire et le formateur peut délivrer ses compétences, son savoir-faire à la demande du formé.

Cf. 10ème étape :

Une fois l'entretien réalisé, la cassette a circulé dans le groupe en vue de la prochaine rencontre du groupe de formation. La séance est consacrée à l'analyse des résultats montrés par le document vidéo de l'entretien et par les apports complémentaires donnés par le participant.

Cf. 11ème étape, 2ème participant :

Comme pour les étapes 9 et 10, une discussion est menée dans le groupe à partir de la cassette vidéo de la stagiaire du deuxième participant. La grille de questions qui oriente les propos tenus est la suivante :

Relevez les éléments qui touchent les plans didactique, relationnel et personnel du stagiaire :

- quels sont ses points forts/faibles sur les trois plans cités ?
- sur quels éléments de calibration vous fondez-vous pour ressortir les points ci-dessus (il s'agit de distinguer ce qui est de l'ordre de l'interprétation et de celui de l'observation) ?
- quels sont les deux buts principaux de formation que vous fixeriez en priorité pour ce stagiaire ?
- quelle stratégie et quels buts d'entretien mettriez-vous en place par rapport à ce stagiaire ?

Un événement⁽⁴⁾ récent survenu dans la classe de la stagiaire mobilise d'abord notre attention. Le deuxième participant signale qu'il a rencontré la stagiaire concernée à sa demande, suite à cet événement. Nous apprenons qu'elle était très affectée et que l'entretien a porté exclusivement sur les difficultés d'ordre affectif et relationnel que la stagiaire craignait devoir affronter dans sa classe. L'intervention du participant semble avoir apaisé et permis à la stagiaire d'envisager un peu mieux la prochaine rencontre avec sa classe.

Compte tenu de ce qui précède, le deuxième participant évoque une certaine gêne à réaliser l'entretien prévu avec la stagiaire pour ce qui concerne la leçon enregistrée que nous sommes censés préparer durant cette séance. Il craint le glissement, la confusion entre ce qui est de l'ordre de l'entretien professionnel concernant l'analyse de la leçon et des retours à l'entretien précédent concernant l'événement mentionné. Après discussion du groupe sur ce point, il ressort pour le deuxième participant que l'entretien ne sera éventuellement pas filmé, qu'il prendra peut-être une tournure tout autre que celle que nous pourrions prévoir ensemble, voire être interrompu. Comme il demeure quelques hésitations du participant en terme de savoir-faire au cas où la stagiaire introduirait des éléments d'ordre affectif appartenant à la situation évoquée, je lui propose un jeu de rôle sur ce point. Il apparaît dans le jeu (il joue son propre rôle et moi celui de la stagiaire) que le participant peut et sait fort bien gérer cette question.

⁽³⁾ Cf. les techniques de **stratégie d'objectif***, de **calibration*** et de **synchronisation***.

⁽⁴⁾ Parfois l'histoire d'une classe, le déroulement prévu d'une formation sont bouleversés par un événement marquant; les différents acteurs impliqués dans des processus différents et parallèles d'apprentissage et de formation en sont affectés. En l'occurrence, une élève de la classe de la stagiaire est décédée peu de jours après l'enregistrement de la leçon.

Nous passons à la question des objectifs de l'entretien à venir que le participant envisage. Le premier but qu'il vise pour lui-même est d'éviter d'introduire après les remarques positives qu'il peut transmettre, ou que la stagiaire peut relever pour son enseignement, des "oui, mais..." qui peuvent atténuer un résultat positif constaté. Il relève ce but également dans la perspective de sa stagiaire qui a précisément tendance à minimiser les prestations réussies. Son deuxième objectif sera précisément d'inviter la stagiaire à accepter et reconnaître les éléments réussis. La question se pose de savoir comment, dans le cadre de ces objectifs, apporter des remarques, des nuances souhaitées par le formateur. Une discussion s'en suit dans le groupe et le thème de la confiance en l'autre est évoqué. Je conduis la discussion sur **comment** chacun d'entre nous aborde cette question; **comment** nous accueillons les compliments; **comment** nous mettons en avant ou non nos réussites. Le participant signale une pratique à ce propos qui consiste à dresser en deux colonnes sur une feuille les aspects positifs et négatifs (en demandant expressément pour les premiers qu'ils soient plus nombreux que les deuxièmes). Un autre participant recadre la question par la métaphore du chercheur d'or qui a réussi son expédition lorsqu'il a trouvé un filon d'or et qu'il réussit également lorsqu'il peut et sait l'extraire. J'introduis aussi dans la discussion qui se poursuit sur cette thématique la notion en PNL de **synchronisation***⁽⁵⁾ déjà travaillée par le groupe. Comme on l'a déjà souligné pour l'entretien du premier participant, l'importance de créer une relation de confiance avant d'amener des options, des remarques à la stagiaire est réévoqué⁽⁶⁾.

Cf. 12 étape, 2ème participant :

La rencontre du groupe qui a suivi l'entretien du deuxième participant a eu lieu pour la première partie sans moi. J'ai donné pour tâche aux participants de relever, à partir de l'enregistrement vidéo, des extraits significatifs pour mettre en évidence les objectifs visés. Ces derniers ont été précisés à mon retour et discutés en regard des extraits vidéo sélectionnés.

A propos de l'objectif de "favoriser l'écoute de la stagiaire" (cf. aussi la notion de synchronisation évoquées plus haut), de la laisser s'exprimer en priorité en fonction de sa perception de la leçon, le deuxième participant estime avoir partiellement réussi. A ma demande, il précise que durant une grande partie de la séance, il a pu se contraindre⁽⁷⁾ à peu intervenir verbalement. L'extrait nous montre effectivement cette attitude : il se trouve en retrait de la table, hochant la tête, accompagnant les propos de la stagiaire d'acquiescements répétés, parlant relativement peu, alors que la stagiaire est accoudée à la table et s'exprime vivement tant sur le plan de l'intonation, du rythme de la voix et de gestes des mains qui l'accompagnent. Le résultat de cette attitude d'écoute montre que la stagiaire, après avoir décrit sa perception de la leçon, formule la demande de recevoir des consignes plus précises concernant un aspect didactique de la leçon. Le participant se trouve ainsi dans une situation proche du contrat, où il peut répondre de manière précise à une demande et peut s'attendre à ce que l'apprenante soit particulièrement attentive et disposée à recevoir les informations données. C'est ce qui se passe en effet : le participant-formateur entre en discussion, se rapproche de la table, s'exprime vivement, avec gestes et donne les éléments d'information demandés. La stagiaire écoute, interrompt pour demander des précisions, se réfère à sa pratique, trouve des options et montre par son attitude une satisfaction à recevoir.

⁽⁵⁾ Il s'agit d'une notion clé en matière de communication (cf. note 18). L'idée principale est que des individus en situation d'échange peuvent ou non accorder leurs comportements verbaux et non-verbaux (postures, gestes, mimiques, ton, rythme des voix, ...). De la synchronisation ou non de ces éléments dépendra la qualité de relation. Selon G. Bateson (1988), toute rupture de synchronisation affecte le contenu même de la communication.

⁽⁶⁾ Ce point apparaît comme essentiel pour permettre à l'autre de faire des demandes et de négocier un **contrat pédagogique** digne de ce nom, c'est-à-dire où chaque partenaire du contrat peut manifester ses valeurs, ses moyens et besoins. Cf., à propos de cette notion, C. Ramond (1989).

⁽⁷⁾ Il s'agit pour la participante de renoncer à son penchant "naturel" qui consiste à apporter de nombreuses informations et de remarques en début de discussion. Je renvoie à ce propos le lecteur à F. Imbert (1994) pour qui le formateur a pour tâche de s'arracher à sa propre fascination, à celle qu'il crée pour lui-même et par laquelle il tente d'entraîner l'autre.

Ce moment de l'entretien me semble important par rapport à la discussion des objectifs que le deuxième participant s'était fixé. Rappelons que les objectifs évoqués concernaient l'écoute (voir ci-dessus) et la synchronisation dans la perspective de créer une relation pédagogique adéquate à la réception et à la mise en route d'un contrat de formation; le but d'éviter les "oui, mais" de manière à ne pas donner des doubles messages du type : cet élément est réussi, mais il manque cet autre élément. L'apprenant soumis à ces remarques ambiguës ne sait plus si ce qui est acquis l'est vraiment ou si le manque signalé oblitère le tout. L'attitude du deuxième participant, qui commence par accepter le discours de l'autre et par le reconnaître (ses acquiescements à la description de la leçon par la stagiaire) avant de répondre à une demande de complément, évite de passer par le "oui, mais"⁽⁸⁾ indiqué comme peu formateur. De plus, le gain pour la stagiaire est d'être amenée à autoévaluer, reconnaître ce qu'elle réussit et ce qu'elle perçoit elle-même comme besoin de compléments. L'aspect de l'autoévaluation était également un objectif du deuxième participant (il souhaitait en particulier que la stagiaire puisse reconnaître les aspects positifs de son enseignement).

En terme de bilan, le deuxième participant est satisfait des résultats. Le niveau de confiance réciproque observé durant ce dernier entretien lui laisse penser que des questions plus personnelles⁽⁹⁾ pourront être abordées par la suite. Ce qui se vérifiera (cf. résultats).

⁽⁸⁾ Il est intéressant de noter que la participante remplace dans sa façon de dire, le "*oui, mais*" par un "*et*". Ce qui est une bonne façon de reconnaître quelque chose, de le poser et de dire quelque chose d'autre, cette autre chose n'étant pas liée ou dépendante de la première. Cf. aussi, à propos du "*oui, mais*", E. Berne (1975) qui a décrit toute l'ambiguïté de cette formule linguistique. Il parle à ce sujet d'un **jeu psychologique** qui entraîne les locuteurs-joueurs vers des bénéfices psychologiques négatifs : frustration, déception...

⁽⁹⁾ Notamment la question de la représentation que peuvent se faire des jeunes gens (16-18 ans) originaires pour la plupart de cultures du sud de l'Europe, de la place de la stagiaire en tant que femme et enseignante dans une classe.

Annexe 5 : Fiches de travail qui ont guidé les séances du groupe de recherche-formation

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ° SPES ° 1994/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

1. Dans le cadre de ce projet, déterminez individuellement un but personnel de formation pour l'année 94/95 (5').
2. Partagez votre but avec l'un/e de vos collègues et rapportez-vous à la théorie de la bonne formulation des objectifs (cf. feuille ad hoc); vous serez à tour de rôle "programmeur" et "sujet" (pour les deux 20').
3. Constituez deux sous-groupes de trois personnes si possible [au départ, six participants composaient le groupe].
4. Brève présentation de vos buts en sous-groupe et mise en place de votre fonctionnement :
 - a) Qui est d'abord "sujet", c'est-à-dire qui va rechercher ou présenter un stagiaire aux autres ?
 - b) Comment allez-vous présenter, inviter le stagiaire à participer à la recherche (cf. à ce propos l'exemple de contrat de formation que j'utilise) ?
 - c) Déterminez les modalités de fonctionnement qui vous paraissent utiles à votre sous-groupe en fonction aussi de la planification de la recherche d'ici Noël (cf. grille horaire de la recherche).
 - d) ...

* Amusez-vous bien !

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ° SPES ° 1994/95

2ème rencontre, le 3/10/94

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance :

- Formation de deux sous-groupes.
- Préparation et organisation de la 1ère rencontre avec un stagiaire.

1. Constituez deux sous-groupes de trois personnes si possible.
2. Brève présentation de vos buts en sous-groupe et mise en place de votre fonctionnement :
 - a) Qui est d'abord "sujet", c'est-à-dire qui va rechercher ou présenter un stagiaire aux autres collègues ?
 - b) Comment allez-vous présenter, inviter le stagiaire à participer à la recherche (cf. à ce propos l'exemple de contrat de formation que j'utilise; vous aurez sans doute à en préparer un qui convienne à votre situation) ?
 - c) Simulez un entretien avec un stagiaire avec qui vous souhaitez établir un contrat. Pensez aux techniques PNL qui pourraient vous être utiles pour cette activité.
 - d) Déterminez les modalités de fonctionnement qui paraissent utiles à votre sous-groupe en fonction aussi de la planification de la recherche d'ici Noël (cf. grille horaire de la recherche).
 - e) ...

* Amusez-vous bien !

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ° SPES ° 1994/95

3ème rencontre, le 31/10/94

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

- Buts de la séance :
- Echanges entre les deux sous-groupes.
 - Elaboration du contrat avec le stagiaire.
 - Préparation et organisation du 1er entretien avec un stagiaire.

1. Échanges à propos des deux sous-groupes : P1, P2, P4 pourraient présenter à P3 et Ph. leur avancement.
 2. P4, P2 & P1, mise au point du contrat de formation avec le stagiaire. P3. & Ph., mise en place de votre fonctionnement:
 - a) Qui est d'abord "sujet", c'est-à-dire qui va rechercher ou présenter un stagiaire aux autres collègues ?
 - b) Comment allez-vous présenter, inviter le stagiaire à participer à la recherche (cf. à ce propos l'exemple de contrat de formation que j'utilise; vous aurez sans doute à en préparer un qui convienne à votre situation) ?
 3. Les cinq ou en deux sous-groupes, selon votre avancement ou envie, simulez un entretien avec un stagiaire avec qui vous souhaitez établir un contrat.
 - ° Pensez aux techniques PNL qui pourraient vous être utiles pour cette activité.
 - ° Vous pouvez vous filmer durant cet exercice, soit tester en même temps les contraintes techniques et l'analyse d'une situation qui s'appuie sur la vidéo.
 4. Déterminez les modalités de fonctionnement qui paraissent utiles à vos sous-groupes en fonction aussi de la planification de la recherche d'ici Noël (cf. grille horaire de la recherche).
- * Amusez-vous bien !

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ° SPES ° 1994/95

4ème rencontre, le 12/12/94

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

- Buts de la séance :
- Analyse d'une leçon filmée.
 - Mise sur pied d'un entretien.
 - Préparation et organisation du 1er entretien avec un stagiaire.

1. Visionnement de la cassette réalisée par P3 et préparée par P4.
 2. Mise sur pied de l'entretien que le Programmeur (P3 ?) réalisera avec P4 (Sujet) :
 - ° Quels objectifs viser ? Sur les plans de la relation avec le Sujet et des éléments (d'ordre didactique, relationnel, personnel ?) à transmettre.
 - ° Comment mettre en œuvre et vérifier ces objectifs (cf. théorie de la formulation d'objectif) ?
 3. Réalisation de la simulation d'entretien entre P (programmeur) et S. Avec un M (méta-personne) qui filme la séquence et les autres M qui gèrent le temps et prennent des notes.
 4. Critique constructive de la simulation avec tous les partenaires et référence à la vidéo.
 5. Quels sont les principes à conserver ? Synthèse écrite.
 6. Organisation de la suite :
 - Qui est Programmeur ?
 - Qui filme ?
 - Quel stagiaire ?
 - Quand, où se fait la visite, la préparation, puis l'entretien ?
 - Organisation avec les M.
- * Faites-vous plaisir !

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ° SPES ° 1994/95

5ème rencontre, le 16/1/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance ;

- Préparation et organisation du 1er entretien avec un stagiaire,
- Réflexion sur la séquence vidéo P3 et P4.

1. De 10h15 à 11h ;

- Préparation et organisation du 1er entretien avec un stagiaire; échanges d'expériences si certains l'ont déjà réalisé.

2. De 11h à 11h45 ;

- Réflexion sur la séquence vidéo de P3 et P4.
- Autres questions à débattre pour la suite.

* En PNL, il n'y pas d'échec, que des rétroactions !

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ° SPES ° 1994/95

6ème rencontre, le 30/1/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : discussion sur la cassette de P1 & P4 et organisation des visites/entretiens avec les stagiaires. Préparation de l'entretien de P1.

1. De 8h15 à 9h45 : discussion du groupe (sans moi) sur la leçon donnée par le stagiaire de P1. Questions qui touchent les plans didactique, relationnel et personnel du stagiaire :

- Quels sont ses points forts/faibles sur les trois plans cités ?
- Sur quels éléments de calibration vous fondez-vous pour ressortir les points ci-dessus (il s'agit de distinguer ce qui est de l'ordre de l'interprétation et de celui de l'observation) ?
- Quels sont les deux buts principaux de formation que vous fixeriez en priorité pour ce stagiaire ?
- Quelle stratégie et quels buts d'entretien mettriez-vous en place par rapport à ce stagiaire ?

2. De 10h15 à 11h45 :

- Questions/solutions par rapport aux réflexions de préparation ci-dessus.
- Préparation de l'entretien de P1 de mardi.
- Autres questions à débattre pour la suite.

* En PNL, il n'y pas d'échec, que des rétroactions !

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ° SPES ° 1994/95

7ème rencontre, le 20/2/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : a) Discussion à partir de la cassette de l'entretien de P1 et du stagiaire.
 b) Suite à donner à l'entretien de P1.

1. P1 nous rappelle ses objectifs d'entretien et décrit les résultats obtenus.
2. Les autres participants donnent leur avis sur les résultats visionnés et se réfèrent à des notions de PNL pour le faire.
3. Demande éventuelle de P1 pour préparer la suite avec ce stagiaire.

* En PNL, la résistance est un commentaire sur le communicateur. Elle indique que l'accompagnement est insuffisant.

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ° SPES ° 1994/95

8ème rencontre, le 27/3/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : a) Discussion à partir de la cassette du stagiaire de P2.
 b) Préparation de l'entretien de P2.

1. Discussion (dans un premier temps sans moi) à partir de la cassette de P2 : relevez les éléments qui touchent les plans didactique, relationnel et personnel du stagiaire :
 - Quels sont ses points forts/faibles sur les trois plans cités ?
 - Sur quels éléments de calibration vous fondez-vous pour ressortir les points ci-dessus (il s'agit de distinguer ce qui est de l'ordre de l'interprétation et de celui de l'observation) ?
 - Quels sont les deux buts principaux de formation que vous fixeriez en priorité pour ce stagiaire ?
 - Quelle stratégie et quels buts d'entretien mettriez-vous en place par rapport à ce stagiaire ?
2. P1 nous donne, si elle le veut bien, des nouvelles des suites de l'entretien travaillé ensemble.
3. Synthèse des réponses aux questions posées et préparation de l'entretien de P2 lors de mon passage dans le groupe.

* L'élément qui "pilote" le mieux un système est celui qui dispose de la plus grande variabilité comportementale (présupposé PNL).

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ◦ SPES ◦ 1994/95

9ème rencontre, le 3/4/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance :
a) Visionnement de la cassette de l'entretien entre P2 et la stagiaire.
b) Repère de passages intéressants.
c) Discussion.

De 8h15 à 9h45 :

1. Visionnement de la cassette et repérage de passages qui vous intéressent. Tenez compte des objectifs de l'entretien dont nous avons discuté avec P2 (pour elle-même et pour la stagiaire).
2. A part cela, qu'en est-il de la synchronisation entre les protagonistes ?

De 10h15 à 11h45 :

3. Présentation des passages retenus.
4. Questions-réponses.
5. Suite à préparer.

* C'est une victoire lorsque le chercheur d'or a trouvé son filon, c'en est une autre lorsqu'il l'extrait (d'après P3).

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ◦ SPES ◦ 1994/95

10ème rencontre, le 8/5/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance :
a) Présentation du questionnaire "Bilan personnel de la recherche-formation".
b) Préparation de la visite et de l'entretien de P3 et de son stagiaire.

1. Présentation du questionnaire et commentaires.
2. Sans moi, préparation de la visite et éventuellement de l'entretien que doit réaliser P3.
3. Préparation de la séance prochaine : souhaitez-vous quelque chose de ma part ? Transmettez-le moi à la fin de la séance.

◦ Prochaine fois, dernière séance. Pensez-y en termes de bilan et d'éventuelle suite à donner à cette recherche-formation pour l'année prochaine.

* "Tu ne peux juger un homme si tu n'as pas marché sept lunes dans ses bottines." Proverbe indien.

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ◦ SPES ◦ 1994/95

11ème rencontre, le 15/5/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance : préparation de l'entretien de P3 et de son stagiaire.

- De 8h15 à 11h, sans moi.
- De 11h à 12h45, ensemble.

1. Visionnement de la cassette de P3 & P4.

2. Préparation de l'entretien que doit réaliser P3.

- Questions à se poser qui touchent les plans didactique, relationnel et personnel du stagiaire :
- Quels sont ses points forts/faibles sur les trois plans cités ?
- Sur quels éléments de calibration vous fondez-vous pour ressortir les points ci-dessus (il s'agit de distinguer ce qui est de l'ordre de l'interprétation et de celui de l'observation) ?
- Quels sont les deux buts principaux de formation que vous fixeriez en priorité pour ce stagiaire ?
- Quels buts d'entretien P3 se fixe pour lui et quelle stratégie convient-il de mettre en place par rapport à ce stagiaire ?

3. Rendez-vous pour la séance prochaine.

* "A chacun sa manière d'apprendre, se répétait-il in petto. Sa manière à lui n'est pas la mienne, et ma manière n'est pas la sienne. Mais nous sommes l'un et l'autre à la recherche de notre Légende Personnelle, et c'est pourquoi je le respecte." (Paulo Coelho, *L'Alchimiste*).

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ◦ SPES ◦ 1994/95

12ème rencontre, le 29/5/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

Buts de la séance :

- a) Réflexion sur les résultats de l'entretien de P3 et de sa stagiaire.
- b) Bilan de l'année.
- c) Suite à donner.

1. Reprise des objectifs et de la stratégie discutés avec P3 et comparaison avec les résultats de l'entretien.

2. Application de techniques PNL durant l'entretien ?

3. Prochain objectif ?

4. Bilan de l'année.

5. Suite à donner.

* "Le monde est tel qu'il est parce que nous le désirons ainsi." (R. Bach, *Un cadeau du ciel*).

Annexe 6 : Bilan personnel de la recherche-formation.

GROUPE DE RÉFLEXION SUR LA PRATIQUE ◦ SPES ◦ 1994/95

A) PROJET DE RECHERCHE-FORMATION

◦ Bilan personnel de la recherche-formation ◦

- 1) Retrouvez et notez vos objectifs de formation de départ (septembre/octobre 94).
- 2) Retrouvez et notez vos objectifs de formation qui ont fait suite à la préparation en commun de l'entretien avec "votre" stagiaire (merci de distinguer les objectifs à l'intention du stagiaire et ceux qui vous concernent personnellement : par exemple, je souhaite mieux m'accorder à l'autre sur le plan postural ou je veux apprendre à laisser l'autre s'exprimer).
- 3) Quels sont les résultats immédiats que vous relevez (et que nous avons discutés ensemble) suite à l'entretien ? Notez les résultats par rapport à vos objectifs de formateur et vos objectifs personnels.
- 4) Quels sont les résultats à moyen terme (juin 95) que vous relevez (et que nous avons discutés ensemble) suite à l'entretien ? Notez les résultats par rapport à vos objectifs de formateur et vos objectifs personnels.
- 5) Quelles sont les techniques de PNL que vous pensez utiliser dans vos activités professionnelles ou autres ? Précisez dans quelles circonstances vous les employez.
- 6) Bilan global et remarques sur le processus de recherche-formation (groupe, relations, encadrement, apprentissage, etc.).

VOUS AVEZ DIT... PÉDAGOGIE

janv. 1996

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis & Ph.R. Rovero, *Echecs des uns, inéchécs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p., épuisé (a)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p., épuisé
- (3) Ph.R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p., épuisé (a)
- (5) J.-M. Chappuis & P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kernen, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph.R. Rovero et M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p., épuisé
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph.R. Rovero & M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Outre le texte de la conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986, on trouve dans cette plaquette sa bibliographie complète.
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p.
- (12) Ph.R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p., (b)(c)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p., (b)
- (15) P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan & G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.
- (16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p., épuisé (b)
- (17) Extraits du Dictionnaire de pédagogie de F. Buisson (1878-1887), ou «L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-puissante mais une pédagogie normée», novembre 1989, 77 p.
- (18) S. Fantì, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.
- (19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.
- (20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.
- (21) R. Jeanneret & P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, février 1991, 100 p., (d)
- (22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.
- (23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller, P. Marc, novembre 1991, 56 p.
- (24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives : du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.
- (25) P. Marc et un groupe d'étudiants de l'UTA, *La pédagogie active à La Chaux-de-Fonds durant l'entre-deux-guerres: Juliette Boucherin, Maurice Gremaud et les autres...*, avril 1992, 104 p.
- (26) M. Besse, J. Cavadini, J. Guinand, E. Kaiser, M.-F. Lückner-Babel, P. Marc (dir.), C. Perregaux, S. Roller, J.-A. Tschoumy, *Ratifier en Suisse la Convention des Droits de l'enfant ?* novembre 1992, 117 p.
- (27) R. Jeanneret, *L'Université du 3e âge de Neuchâtel, Bref historique*, juillet 1993, 47 p.
- (28) P. Marc & Ph. Rovero, *Violence familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, novembre 1993, 113 p.
- (29) E. Nyandwi, *Les archives du professeur Samuel Roller, contribution à la pensée pédagogique moderne*, novembre 1993, 83 p.
- (30) B. Clavel, M. Robert, *Structure sociale et structure scolaire : quelques réflexions*, décembre 1993, 110 p.
- (31) A. Aubry, M. Blanc, N. Doffey-Salchli, P. Dominicé, J. Fernandez, J.-P. Gindroz, P. Marc (dir.), J. Weiss, *Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?* mai 1994, 70 p.
- (32) P. Avanzino, J. Balegamire Bazilashe, P. Marc (dir.), M.-J. Monsch, *Regards sur la violence humaine et scolaire*, juin 1994
- (33) I. Stucki, *Le tag*, septembre 1994, 90 p.
- (34) J. Balegamire Bazilashe, M. Ditisheim & P. Marc, *Approches de l'adolescence*, janvier 1995, 65 p. (+ XX p. d'annexes)
- (35) M. Ditisheim, *"Je fais deux vies..." Migrations et adolescence - Regards*, février 1995, 71 p.
- (36) *La première des célèbres «Cinq leçons» de FREUD. Ses traductions en anglais, français et italien, Du Traduttore traditore à la recherche de sens*, Dossier de travail préparé et présenté par Pierre Marc, avril 1995, 72 p.
- (37) J. Balegamire Bazilashe (dir.), P. Dasen, M. Guyot, P. Marc, Cl. Rosselet-Christ, *Adolescence et initiation*, septembre 1995, 58 p.
- (38) Ph. R. Rovero, *Articulation théorie-pratique et recherche-formation; application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires*, septembre 1995, 64 p.
- (39) J. Balegamire Bazilashe, P. Furter, P. Marc, *De l'impossible utopie à la nécessité de la réflexion utopique en pédagogie*, octobre 1995, 40 p.
- (40) E. Poggia, M. Grossen, A.-N. Perret-Clermont, M. Brossard, J. Voigt, J.-F. Lovey; table ronde autour de S. Roller (avec A. Gretler, M. Jeanrenaud, E. Nyandwi, P. Marc, J. Weiss), *Maître et élève face au savoir*, Actes de la rencontre de la SSRE (Neuchâtel, octobre 1994), octobre 1995, 50 p.
- (41) Ph. R. Rovero, *Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes; recherche-formation centrée sur l'entretien de stage*, février 1996, 57 p.
-
- (a) Intégré in *Autour de la notion pédagogique d'attente*, P. Lang, Berne, 1984
- (b) Intégré en partie in *La différence à fleur de peau*, Delval, Fribourg, 1989
- (c) L'un des articles du recueil est en partie intégré dans *De la bouche à l'oreille*, Delval, Fribourg, 1987
- (d) Cf. R. Jeanneret, A. Lemieux & P. Marc, *Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge*, Ed. Agence d'Arc, Québec, 1992