

Prénom, NOM : Corinne Mérini
Adresse électronique : corinne.merini@univ-bpclermont.fr
Institution d'appartenance : laboratoire ACTÉ

TITRE : ACCOMPAGNER LE RAPPORT A L'EXPERIENCE¹

Résumé

Ce texte s'inscrit dans la perspective historique de l'analyse de la formation du colloque, il fait référence à trois dispositifs de formation mis en place à l'EN de Cergy (le LEP), l'IUFM de Versailles (le DACA) et à l'ESPé Clermont Auvergne (l'UE partenariat). Nous nous appuyons sur une analyse comparée de deux de ces trois dispositifs et sur l'évaluation de l'un d'entre eux pour modéliser le processus de formation qui les sous-tendent et pointer les permanences de pratiques dans des contextes socio-organisationnels évolutifs. L'observation construite à partir des techniques méthodologiques issues de la recherche est l'outil qui nous permet de structurer un champ relationnel d'accompagnement du rapport (Beillerot, 1989) que les étudiants/stagiaires entretiennent avec l'expérience.

Mots clés

Expérience – accompagnement – formation en alternance et à distance

Résumé

This text joins in the historical perspective of the analysis of the training of the congress, it makes reference to three devices of training set up in the EN of Cergy (the LEP), the IUFM of Versailles (the DACA) and to the ESPé Clermont Auvergne (the UE partnership). We lean on an analysis compared of two of these three devices and on an evaluation of one of them to model the process of training which underlie them and to point the constants of practices in evolutionary socio-organizational contexts. The observation built from the methodological techniques stemming from the search is the tool which allows us to structure a relational field of support of the report (Beillerot, on 1989) which the students/trainees maintain with the experience.

Keys words

Experience – accompanying – alternance training – distance learning-teaching

Ce texte s'inscrit dans la perspective historique de l'analyse de la formation du colloque. J'ai démarré mon parcours de formatrice à l'Ecole normale de Cergy peu de temps après sa création. Le découpage du département de la Seine et la création des nouveaux départements de la couronne parisienne, dont le Val d'Oise, a nécessité la transformation de ce qui était le Centre de Formation Professionnel des Instituteurs du Val d'Oise (CFPIVO), uniquement chargé de la formation continue, en Ecole normale. C'est dans ce contexte historique un peu particulier de création d'une école normale nouvelle que la formation initiale a été mise en place sur un schéma organisationnel et culturel un peu différent de celui des Ecoles normales historiques de Versailles et Saint Germain car il n'y avait pas de classe d'application. Nous avons du concevoir des dispositifs de formation un peu particuliers comme le laboratoire

¹ Je remercie Nadia Liris co-fondatrice de l'UE pour son appui dans le dispositif et sa relecture attentive du texte. Je remercie aussi Annie Llombart et Carine Simar qui sont venues rejoindre l'équipe cette année.

d'essai pédagogique (LEP) ou l'organisation de la formation en Petites Unités de Formation (PUF) nous permettant d'entretenir des rapports directs avec les terrains d'exercice « ordinaires » du département. Je n'ai jamais perdu cette idée de la nécessité d'un rapport direct à l'expérience du milieu professionnel.

Lors du colloque « scénario » en 2006 nous avons travaillé avec quelques collègues sur le Dispositif d'Accompagnement à la Conduite d'Apprentissage (DACA) dont la finalité était, lors des premières années de fonction (T1 et T2)², d'accompagner le processus de professionnalisation des enseignants nouvellement recrutés. Ces premiers moments d'exercice nécessitent tout à la fois la mise en œuvre de gestes et de connaissances acquises en formation mais aussi une maîtrise de soi liée au changement de position dans le système enseigner/apprendre. En effet, d'apprenant, les étudiants deviennent enseignants c'est-à-dire acteur et auteur de gestes professionnels. Cette bascule est tout autant instrumentale qu'identitaire et nous avons pu mettre en avant par ce dispositif qu'une observation explicite de leurs pratiques, issue de la recherche, leur permettait de poser un regard distancié favorisant à la fois des changements de gestes professionnels et de postures. Suivant cette logique nous avons transposé les dynamiques de fonctionnement du DACA, en particulier dans la place allouée à l'expérience et à son observation, dans un contexte géographique et prescriptif très différent dix ans après.

Ce texte se propose à partir de l'analyse parallèle des deux dispositifs et de la description du cours « partenariat » de l'UE5 du MEEF B de l'ESPé Clermont Auvergne de dégager en quoi un travail sur le rapport à l'expérience Beillerot (1989) peut favoriser cette bascule de posture de celle d'étudiant à celle de professionnel en travaillant à partir d'un dispositif d'observation issu la recherche et du travail sur le métier appliqué aux pratiques professionnelles de l'étudiant lui-même.

1. Dix ans après « scénario » : un contexte de professionnalisation et d'exercice du métier renouvelé

Depuis « scénario » la formation des enseignants est une formation universitaire qui se déroule dans deux années de master afin de permettre aux étudiants d'acquérir les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui par une formation en alternance, de préparer les concours de recrutement de l'Education nationale, et de se former par et à la recherche. Outre cette réorganisation et cette « universitarisation » de la formation, le milieu professionnel a lui-même considérablement évolué en parallèle.

Le métier d'enseignant aujourd'hui déborde, par exemple, la seule dimension de l'enseignement (Marcel, Dupriez & Périsset-Bagnoud, 2007). Un certain nombre de prescriptions, en effet, ayant trait au bien-être ou à la santé³ ont élargi le champ d'action et de préoccupation des acteurs scolaires. Cette évolution s'installe d'ailleurs de manière plus ou moins silencieuse aux yeux des professionnels de l'éducation eux-mêmes, car ces accords se situent souvent au niveau interministériel et qu'ils renvoient à des expérimentations ponctuelles. D'autres prescriptions amènent les professionnels à devoir s'associer à d'autres corps de métier pour organiser un accès personnalisé aux savoirs scolaires comme dans le cas de l'école inclusive pour les élèves handicapés et à besoins particuliers⁴. Les étudiants

² Titulaire première et deuxième année

³ <http://www.education.gouv.fr/cid110117/bien-etre-et-sante-des-jeunes-lancement-d-un-plan-d-action-interministeriel.html> consulté en février 2017

⁴ <http://eduscol.education.fr/cid84599/l-ecole-inclusive.html> consulté en février 2017

actuellement en formation auront à s'impliquer dans les dispositifs Unité Locale d'Inclusion Scolaire (ULIS) et ULIS pro par exemple ce qui nécessite de revisiter les contenus de formation et leur apprendre à travailler avec d'autres au profit des élèves. Plus médiatisés et mieux connus l'apparition des dispositifs Plus de Maîtres Que de Classes (PMQC) qui dans le primaire⁵ autorise des formes de soutien, de projets décloisonnés, de co-intervention etc. ou les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI)⁶ et les Travaux Personnels Encadrés (TPE)⁷ obligent eux aussi à travailler avec d'autres même si ceux-ci sont enseignants et partagent le socle du métier. Pour autant, il n'y a pas parfois beaucoup de communauté entre les différentes disciplines et leur culture, de même on peut s'interroger sur ce qui relie et homogène un enseignant de maternelle ou de CP à un enseignant de CM2, voire encore un maître de milieu ordinaire à un maître spécialisé, les interactions ne sont pas si évidentes qu'il n'y paraît. Dans ce contexte professionnel en pleine évolution le métier d'enseignant ne se réduit au seul métier d'enseignement. C'est face à ce contexte que l'ESPé Clermont-Auvergne a mis en place une UE « partenariat » dans l'option des MEEF 2B⁸ comme l'IUFM de Versailles avait pu me donner la possibilité de développer le DACA pour les T1 et les T2.

2. Clarification des fondements théoriques du travail

Le travail est fondé sur un postulat issu de l'analyse du travail (Clot et Leplat, 2005) : « quand un professionnel agit comme il le fait, c'est qu'il a de bonnes raisons de le faire ». Reste alors à comprendre d'une part, pourquoi il le fait de cette manière et, d'autre part de lui permettre d'apercevoir ce qu'il fait ou qui l'empêche de faire autrement. Les deux dispositifs sont fondés sur cette logique et cherche à provoquer un effet téléologique sur la régulation des pratiques. Les sens accordé aux pratiques va permettre leur régulation « il n'y a de sens que du désir » (Beillerot & al., 1996). Autrement dit le stagiaire dans l'expérience est considéré en capacité d'agir et de réguler son activité même s'il est novice, de fait il est co-auteur des changements de sa pratique en collaboration avec le formateur via le dispositif d'observation. En effet les logiques identitaires interfèrent sur les questions de compétences professionnelles. Il est par exemple fréquent que des stagiaires s'interrogent sur leur légitimité à agir en référant leurs pratiques à celles de leurs collègues plus avancés dans la carrière ou aux attentes des parents. En situation partenariale ce phénomène est encore plus vrai car les territoires de légitimité sont partagés et le partenaire est souvent ressenti comme plus expert, ce qui induit chez le novice une sorte de repli ou de déresponsabilisation. C'est donc moins un travail sur les pratiques qui est mis en place qu'un travail sur leur rapport à l'expérience de ces pratiques.

Reprenant à notre compte l'argumentaire de B. Charlot (2006) que lui-même emprunte à Mendel nous faisons une distinction entre l'acte et l'action : « *en Occident et durant des siècles, l'acte a été peu ou pas pensé, au bénéfice d'une hypertrophie de l'action. Or, il y a une réalité, une spécificité de l'acte qui, par définition, est le propre de celui qui fait, qui agit* » (p. 24). Si Mendel accorde une telle place à l'acte, c'est « *parce que, pour lui, l'acte est la rencontre interactive du sujet et de la réalité (la nature, autrui, la société). Autrement dit, c'est par l'acte, les actes, que chaque être humain se réalise au plus profond* » (p. 25). L'acte est ici premier au sens où l'étudiant/stagiaire est directement confronté à la réalité d'un terrain ordinaire d'exercice. Beillerot (1989) incluait le rapport au savoir dans un rapport au monde,

⁵ <http://eduscol.education.fr/cid72849/-plus-de-maitres-que-de-classes.html> consulté en février 2017

⁶ <http://www.reformeducollege.fr/cours-et-options/epi> consulté en février 2017

⁷ <http://eduscol.education.fr/cid47789/tpe.html> consulté en février 2017

⁸ C'est-à-dire les étudiants ayant échoué au concours mais visant un M2 pour changer d'orientation ou attendre de repasser le concours. Note DGESIP du 26 mai 2014.

nous visons ici le rapport au monde professionnel en l’ancrant dans un travail sur le rapport à l’expérience comme source d’engagement dans le métier (Jorro & De Ketele, 20013). C’est en effet dans l’écart et la controverse (intra et interpersonnelle) que le métier s’aperçoit (Clot, 1999). L’appareil d’observation permet d’agencer ces controverses entre stagiaires et formateurs, mais aussi entre stagiaires et collègues terrain et entre pairs ce qui impulse une dynamique de réflexion collective fondée sur des traces de pratiques manifestes.

Pour cela nous empruntons à la recherche des techniques méthodologiques qui dans un premier temps marquent et fixent un pan de l’expérience à partir de traces effectives de pratiques (vidéos, écrits, professionnels, grilles d’analyse etc.), il s’agit dans un second temps de confronter les stagiaires à ce segment d’objectivation de leur propre pratique pour construire une première distanciation par confrontation intrapersonnelle entre l’expérience vécue et l’expérience traduite c'est-à-dire déjà réorganisée par rapport à ce qui a été vécu émotionnellement. Cette première autoconfrontation produit des changements de registres et permet de passer de ce qui a été ressenti (registre affectif) à ce qui est vu (registre perceptif) puis dit à propos de ces traces de pratiques (registre explicatif). Dans un second temps les confrontations croisées interpersonnelles réactivent les changements de registres mais avec plus de distance et cette fois pour échanger il faut formaliser des principes d’action on est dans le registre interprétatif.

Ce que nous appelons le dispositif d’observation est donc le fondement des controverses qui permettent d’inscrire le vécu dans le design du métier. C’est une évaluation partagée de l’expérience telle que Lecoinge (1997) la définit c'est-à-dire qui mise sur le fait que de construire de la valeur, ici, à propos d’une pratique, est source de plus value et de développement.

3. Comparaison des deux dispositifs

Les deux dispositifs présentent des points communs dans leur organisation socio-institutionnelle qui nous semblent importants à pointer car ils traduisent une dynamique d’interaction avec, à la fois les milieux professionnels, le cadre réglementaire et les moyens alloués à la formation. Nous présentons ici les éléments comparatifs avant de les reprendre et de les analyser ensuite.

Tableau 1. Comparaison des dispositifs

	DACA – T1	UE Partenariat – stage HEN Master2 MEEF B 2016-17
Pratiques observées	Pratiques d’enseignement	Pratiques partenariales
Groupe de Stagiaires / étudiants	Homogène : Premier degré	Hétérogène : Premier et second degré
Lieu de la pratique	La classe	Structure hors Education nationale partenaire de l’Ecole
Volume horaire du dispositif	12h réparties en 4 x 3h de présentiel en alternance avec	20h hybrides : 2x6h en présentiel 8h à distance en

	le temps de la classe	alternance avec 100h de stage hors Education nationale
Durée du travail	L'année scolaire	L'année universitaire
Organisation des groupes	Groupe de 25 /2 formateurs suivi par les MF et CPC	Groupe de 80 subdivisés en groupes 20 étudiants / 4 formateurs + référents terrain + tuteurs ESPé
Modes d'observation	Enregistrement audio + transcriptions	Grilles analyse de cas + enregistrement audio de réunions
Modes d'analyse	Auto-confrontation aux traces de sa propre pratique + confrontations croisées avec les acteurs terrain + confrontations croisées avec les formateurs et les pairs	Auto-confrontation aux traces de sa propre pratique + confrontations croisées avec les acteurs terrain + confrontations croisées avec les formateurs et les pairs
Objet de l'analyse	Les échanges discursifs Enseignant / Elèves	Les échanges et les négociations entre partenaires
Production finale	Présentation ⁹ d'un poster scientifique analysant la pratique observée	Soutenance ¹⁰ d'un poster scientifique analysant la pratique observée

3.1 Une expérience en alternance alternative

Ces deux dispositifs ont en commun d'observer des pratiques certes de nature différente, mais tous deux s'ancrent bien dans l'expérience d'une pratique effective. Cette expérience se développe dans des lieux qui sont en distance matérielle et culturelle éloignées de ceux de la formation ce qui est favorable à une autonomisation du stagiaire/étudiant. Le travail d'observation et d'analyse porte sur cette expérience de la pratique dans des contextes culturellement diversifiés permettant aux étudiants/stagiaires de croiser des figures symboliques différentes de celles présentées en formation ce qui enrichit leur répertoire de lecture des situations professionnelles dans lesquelles ils sont impliqués. Au fond la durée du dispositif sur l'année (quelle soit scolaire ou universitaire) inscrit d'une part le travail dans une durée suffisante pour construire un rapport renouvelé et diversifié à l'expérience. Et,

⁹ Non évaluée

¹⁰ Evaluée

d'autre part, cette remise en chantier permanente de la lecture et de la compréhension des situations rencontrées instaurent une constance de l'expérience soutenant la création de principe d'action (Albero, 2010) tout en permettant un affinement, des évolutions, des enrichissements de ces principes.

3.2 Un appareil d'observation issu de la recherche

La technique d'observation et les processus d'analyse qui sont mobilisés sont clairement issus de la recherche. Ils ont pour vocation première de conserver une trace concrète de pratique. L'idée de travailler sur des traces manifestes de pratiques quelles soient, audios vidéos ou traces écrites est un parti pris qui reste conscient de ne pas recouvrir l'activité réelle, mais là n'est pas le propos. Il s'agit juste de confronter le stagiaire/étudiant à la trace concrète d'un moment effectif de pratique. Dans les deux cas nous rentrons dans l'analyse à partir des échanges discursifs pour saisir les décisions prises par un découpage en épisode et une analyse du positionnement marqué en particulier par l'utilisation des pronoms personnels (je, tu, on vous, nous etc). Cette technique permet d'un point de vue à la fois mémoriel et affectif de se replonger dans ce qui fait l'expérience d'une pratique pour la reconnaître dans le double sens du terme, c'est-à-dire la voir (il est fréquent que l'étudiant dise ça je ne l'avais pas vu ce jour là), et de l'admettre sienne. Vient ensuite l'étape de la confrontation intra-personnelle où l'étudiant/stagiaire confronte cette trace de l'expérience à ce qu'il en avait retenu, espéré ou imaginé avant d'en avoir l'expérience, puis la confrontation inter-personnelle avec une diversité d'acteurs (professionnels, pairs, formateurs). Chacune d'entre-elles déplacent et en même temps confortent une partie de la pratique par une lecture et relecture de l'expérience. Toutes ces techniques visant à produire de la controverse, à déplacer les regards et la compréhension que l'on eut avoir d'une pratique sont issues des différents courants théoriques et méthodologiques d'analyse du travail mobilisés dans le laboratoire ACTé de l'université Clermont-Auvergne pour saisir et comprendre le métier, mais cette fois l'aboutissement n'est plus l'universalisation mais la personnalisation de la modélisation. Ria et Chaliès (2003) expliquent comment la réminiscence de l'activité, par l'auto-confrontation, entraîne « un nouveau déploiement émotionnel » faisant en sorte que les états affectifs du passé s'actualisent en sentiments et « participent à la délimitation des expériences futures ». L'auto-confrontation est donc un outil potentiel de clinique de l'activité et s'il comporte une fonction compréhensive, il a également une visée transformative. Les acteurs, en se reconnaissant, font émerger des remarques qui mettent en mots leur propre activité et en partagent ainsi l'analyse avec leur interlocuteur : « la prise de conscience repose sur une transformation de

l'expérience psychique, sur une généralisation des processus psychiques.» (Clot & Faïta, 2000).

3.3 Des communautés dans l'agencement socio-organisationnel du dispositif

Les deux dispositifs, à nos yeux, ont en commun de rendre possible cette personnalisation du travail de construction d'un rapport à l'expérience qui suppose un accompagnement à la fois soutenu, mais distancié, et singularisé. En ce sens le rapport 1 formateur / 20 ou 25 étudiants est nécessaire de même que l'encadrement des professionnels sur le terrain (CPC ou maîtres formateurs pour le DACA ou les professionnels de la structure et les tuteurs pour l'UE partenariat) permet un accompagnement personnalisé lors des périodes d'intersessions. Pour autant ces dispositifs sont vécus comme « marginaux » dans les plans de formation et, en ce sens, ne peuvent, ou ne doivent pas être coûteux en termes d'horaires formateurs ou formés. Le temps de présentiel est donc réduit (12h) et finalement c'est le travail d'analyse des intersessions qui constitue le gros du processus. Autrement dit c'est le travail personnel des étudiants/stagiaires qui est central. Il est pris en compte par un volant horaire dans le plan de formation et dans l'emploi du temps de l'étudiant/stagiaire. Cette personnalisation suppose un soutien régulier et permanent, soit de la part des professionnels du terrain (CPC maître formateur pour le DACA) ceux de la structure (pour l'UE partenariat), soit à distance par télétravail pour l'UE partenariat. Enfin le mode d'évaluation, lui aussi emprunté à la recherche (soutenance d'un poster scientifique) présente le double intérêt de présenter une représentation graphique de l'expérience analysée (donc synthétisée et conceptualisée) et d'une présentation orale rapide (5 minutes) à partir de laquelle étudiants/stagiaires, formateurs et professionnels peuvent à nouveau controverser et nourrir des échanges de pratiques (ce temps là est privilégié). Cette épreuve dans l'UE partenariat fait l'objet d'une note au titre du contrôle terminal et un écrit intermédiaire est le support du contrôle continu.

4. Après les similitudes, les divergences entre les deux dispositifs

Si jusque là nous avons envisagé ce qui était commun aux deux dispositifs, nous allons à présent mettre en relief ce qui les distingue. Le premier point de divergence est que le DACA s'adressait à des groupes homogènes. Il a été majoritairement mis en œuvre dans le premier degré mais nous l'avons aussi expérimenté en EPS dans second degré. Pour autant, les groupes d'analyse étaient constitués soit de l'un ou de l'autre degré. Pour l'UE partenariat les étudiants des niveaux d'enseignement sont mêlés et ceux du second degré sont issus de toutes

les disciplines d'enseignement. Le second point de divergence est que l'UE partenariat est évaluée et notée. L'évaluation sera le second axe de données sur lequel nous fonderons la discussion à venir sur l'émergence d'un rapport à l'expérience questionné dans un souci de professionnalisation. Nous procéderons en trois temps : de présentation des résultats obtenus à l'UE, des appréciations des étudiants sur la formation et en fin de celle des formateurs.

4.1 Regard sur les notes obtenues

Nous présentons ici les résultats obtenus lors des deux premières années de mise en place du dispositif, la troisième étant en cours.

Tableau 2. Résultats obtenus lors des deux premières années

Année	Nombre Etudiants mention 2 et 3	Nombre Etudiants mention 1
2014-2015	22	60
abandon	3	0
Note inférieure à 10	10	10
Note supérieure à 10	9 (jusqu'à 19)	50 (jusqu'à 20)
2015 - 2016	14	20
abandon	0	2
Note inférieure à 10	4	3
Note supérieure à 10	10 (jusqu'à 15)	15 (jusqu'à 17)

Les notes obtenues par les étudiants montrent que les cohortes du premier degré obtiennent, en proportion, de meilleurs résultats (83% et 75% sont au-dessus de la moyenne) que ceux du second degré (41% et 71%, même si on doit reconnaître une belle progression la seconde année). Ce point nous semble important à signaler car il traduit aussi les résistances que nous avons rencontrées dans la mise en place de l'UE. Les étudiants du premier degré semblent plus prêts à envisager la question de l'ouverture de l'Ecole à ses partenaires que ceux du second degré. On peut penser qu'à l'école primaire et en raison de l'âge des élèves, ils sont plus en contact avec les parents, d'autres professionnels de l'Education (ATSEM, maîtres spécialisés, animateurs etc.) et envisage leur métier de manière plus globale (liant éducation et

enseignement) que leurs collègues du second degré. Ces derniers sont en effet très attachés à leur discipline d'origine et n'envisagent pas leur métier autrement que dans l'enseignement de cette discipline.

4.2 Appréciations des étudiants à propos de l'UE partenariat

Nous avons demandé aux étudiants de faire un bilan de la formation autour de quatre questions : ce qu'ils avaient appris dans l'UE, ce qu'ils avaient aimé, de citer 3 points forts et 3 points faibles de l'UE

Ils déclarent avoir appris¹¹

- Ce que recouvre la notion de partenariat et comment cela se met en place
- Poser un regard critique sur mon expérience
- A côtoyer l'autre côté du monde enseignant en approfondissant ma connaissance des partenaires
- Collaborer avec des personnes avec qui je n'avais jamais travaillé

Leurs réponses traduisent selon nous deux apports majeurs : d'une part que le travail collaboratif est une activité professionnelle à part entière et constitue un objet de formation en tant que tel et, d'autre part, que l'UE leur a permis de questionner leur expérience et cette fois il s'agirait plus d'une démarche méthodologique qui aurait été acquise. Les deux dernières acquisitions sont directement reliées à la question de l'expérience de l'autre.

Ce qu'ils ont aimé :

- La possibilité d'échanger et de communiquer
- Le suivi à distance très bien réalisé
- La rencontre avec les IEN et les IPR
- Faire le lien entre l'école et mon stage
- Etre libre d'agir de prendre des responsabilités et des initiatives
- La présentation en poster video-projetés
- Les TD sur l'ENT très bien faits mais difficiles à assimiler

Ces appréciations traduisent à notre sens 3 formes de préoccupations. La première dominante (les 4 premières réponses) concerne la question des contacts et des échanges, c'est sans doute pour eux une manière de s'inscrire dans le métier. La seconde concerne l'autonomie et la responsabilisation dans l'action qui jettent les bases de l'identité professionnelle au sens où l'entendent Pineau et Jobert (1989) avec les histoires de vie, c'est-à-dire une construction

¹¹ Nous ne présentons ici que les items les plus fréquemment cités.

autobiographique qui s'inscrit aussi dans le champ professionnel. La troisième enfin concerne le dispositif et ses stratégies d'accompagnement à distance.

Les points forts de l'UE :

- Les échanges avec les autres disciplines
- La découverte d'une nouvelle structure
- La forme poster pour découvrir les projets des autres (expériences variées 1^{er} et second degré)
- Apprendre à analyser et à se décentrer
- La réflexion sur un projet très concret : le notre
- Regarder d'un autre point de vue une situation
- Les commentaires point par point des soutenances
- La réactivité des formateurs/ questions et aux mails / disponibilité
- Nous donne des idées si on n'a pas le concours

On retrouve ici les éléments déjà relevés comme l'importance des échanges, le questionnement des pratiques, l'autonomisation dans le travail, l'accompagnement et enfin l'ouverture sur d'autres voies professionnelles

Les points faibles de l'UE du point de vue des étudiants :

- Beaucoup de travail alors que nous sommes concentrés sur le concours
- Le manque de temps pour affiner le partenariat et mener l'analyse
- Difficulté à faire coïncider les emplois du temps
- Peu de temps de présentation pour une expérience de plusieurs mois
- La difficulté / à la réalisation d'un poster informatisé (chronophage)
- . La formation à distance difficile et déstabilisant
- TROP de cours à distance pas assez en présentiel
- Le travail demandé n'est pas toujours en adéquation avec le stage

Trois grands types de préoccupations apparaissent la première majoritaire lève la question du temps et traduit une collusion entre le temps accordé au travail universitaire orienté par le concours et celui concernant le travail du stage hors Education nationale. Cette collusion est très exactement de même ordre que celle que rencontrent les professionnels du milieu scolaire ayant à travailler en partenariat avec des professionnels d'autres milieux comme dans le cas des élèves à besoins particuliers par exemple. Ceci est lié au fait que l'activité partenariale leur donne le sentiment de se surajouter à celle du métier d'origine mais surtout se sont deux

formes d'organisation du travail très différentes (Mérini, 1999, 2006). L'une, l'activité d'enseignement est clairement circonscrite à un milieu spécifié la classe, l'autre située dans l'intervalle de l'intermétier (Thomazet & Mérini, 2014) fonctionne sporadiquement le plus souvent entre deux portes, de manière à la fois formelle et informelle. La seconde difficulté rencontrée par les étudiants est la forme de l'UE à distance nous retrouverons ce point et le développerons dans l'évaluation que les formateurs font de l'UE. Enfin la question de la qualité du lieu de stage est elle inhérente à toutes les situations de formation en alternance et ce point sera sans doute un des points de régulation que les formateurs auront à prendre en compte.

4.3 Le point de vue des formateurs : l'accompagnement du changement d'univers

Indéniablement le travail à distance est sans doute l'obstacle le plus important rencontré. C'est une forme d'organisation du travail universitaire qui est encore peu utilisée dans la formation des enseignants et qui ne satisfait pas, a priori, le besoin d'échanges exprimé par ailleurs. Nous considérons cependant que ce n'est peut être pas là, l'expression des vrais problèmes. La forme « analyse de cas » et la remise en chantier du travail d'analyse au fil du temps qui passe est sans doute la résistance majeure. Les étudiants attribuent la difficulté à la forme d'organisation « à distance », mais tout se passe comme si cette forme amène les étudiants à changer d'univers (de celui d'étudiant à celui de professionnels) et nous situons plus les résistances à ce niveau. Ils parlent de « devoirs », de rédactions, de synthèses etc. Plus à l'aise avec les attendus scolaires qui font partie du monde scolaire, ils résistent d'une part à l'analyse de cas fondée sur des données tangibles et, d'autre part à la remise en chantier du travail pour affiner l'analyse. Tout se passe comme s'ils faisaient un effort d'analyse et de conception à chacune des échéances qui leur sont imposées et ne souhaitent pas revenir sur le travail, attendant le seul retour d'une note. Le retour de l'analyse de cas commentée et annotée pour approfondir et déplacer l'analyse sur d'autres pans du travail leur est coûteux, en compensation ils sont demandeurs d'un accompagnement qui les rassure cherchant parfois à ce que le travail soit fait par le formateur. En retour c'est par cet accompagnement que nous les poussons à changer de posture et à passer de celle d'étudiants ou d'agents à celle d'acteur auteur de leur action partenariale. Au début du processus ils sont en effet peu autonomes car déstabilisés par l'objet (le partenariat), par les attendus de l'UE (une analyse de cas) et par la forme inhabituelle à distance de l'accompagnement. Pour autant ils sont nombreux à prendre finalement des initiatives saluées par les terrains de stage et appréciées par les étudiants eux-mêmes dans leurs appréciations encore faut-il que les terrains s'y prêtent. Comme nous le

disions plus haut ce point est sans doute un point de régulation à développer avec les terrains de stage.

5. Discussion

5.1 Derrière les transformations institutionnelles une certaine permanence du métier de formateur d'enseignants

A priori, il y a peu de communauté entre le temps des Ecoles normales et des stagiaires qui y suivaient trois ans de formation, les IUFM qui leur ont succédé et une formation universitaire en master 2. Et pourtant c'est bien en Ecole normale dans les laboratoires d'essais pédagogiques (LEP) des années 80 que le DACA (et bien d'autres dispositifs du même genre des années 2000) trouve leurs origines, dans ces situations de formation la question de l'expérience est centrale. Quant à l'UE partenariat décrite ici, et même si l'expérience est décentrée de la classe, c'est bien cette question du rapport à l'expérience qui est permanente et commune à chacun de ces dispositifs. Une formation construite autour de ce rapport à l'expérience, une expérience directe singulière et accompagnée de situations professionnelles. Ce rapport à l'expérience est travaillé à partir de situations réelles ordinaires dans un accompagnement dont les modalités ont certes évolué : accompagnement en présentiel et immédiat dans le LEP, accompagnement en présentiel mais étalé sur le temps d'un semestre ou d'une année scolaire dans le DACA, et accompagnement à distance aujourd'hui. Au fond nous situons la permanence de la fonction de formation dans l'accompagnement du rapport à l'expérience. Le dispositif de formation offre d'une part la possibilité d'accéder à une situation professionnelle réelle ordinaire et, d'autre part l'accompagnement nécessaire permettant de transformer l'action, en actes c'est-à-dire une action interrogée, réfléchie (comme le traduisent les commentaires des étudiants) et leur permettre à terme que cet acte devienne geste professionnel (Jorro, 1998). Dire les choses ainsi, c'est aussi prendre en compte l'inscription autobiographique de ces actes dans les logiques et les dynamiques d'une communauté professionnelle ce qui explique les commentaires des étudiants relatifs à l'importance accordée aux échanges et à la rencontre avec les différents acteurs du champ éducatif. Dans ces moments de premières expériences d'un métier les étudiants vivent un dilemme entre le désir s'autonomiser et d'être auteur d'une pratique, et le besoin d'accompagnement pour pouvoir le faire. Ces deux termes contradictoires sont insatisfaisants l'un comme l'autre, mais offrent des alternatives permettant au novice de cheminer entre différentes solutions, différentes figures symboliques, des moments d'émotion de différentes

nature etc. C'est ce cheminement que nous accompagnons nous formateurs et non les étudiants eux-mêmes ou ce qu'ils font en situation. Accompagner ce cheminement c'est déjà être en distance par rapport à leur pratique réelle.

5.2 L'accompagnement

La notion d'accompagnement comme le pointe Paul (2015) renvoie à une « nébuleuse » dont les formes sont difficiles à définir et leurs relations imprécises. Mais dit elle : *« si elles ont entre elles « un air de famille », c'est qu'elles émanent d'un même fond, celui de l'accompagnement, et qu'elles ont en commun: un dispositif relationnel visant la parité, c'est-à-dire le rapport d'égalité dans l'échange et le dialogue ; des principes éthiques tels que celui de « ne pas se substituer à autrui » ; une démarche personnalisée adaptée à la situation et au contexte ; une posture d'écoute facilitant le questionnement réflexif d'une personne sur ce qu'elle veut et peut dans une situation dans laquelle elle est prise et partie prenante ; un cadrage institutionnel qui fait référence ».* (p.22)

Dans cet extrait on retrouve bien le dispositif relationnel et l'échange et le dialogue. La question de l'égalité par contre est discutable dans la mesure où l'expertise ou l'expérience avancée du formateur induit une asymétrie non seulement naturelle à une situation de formation mais peut être nécessaire. Plus que l'égalité il nous semble que c'est l'accessibilité de l'échange qui est en cause. La question de la substitution est elle réglée par la distance existant entre le terrain d'exercice et le lieu de formation pour le reste des éléments identifiés dans cet extrait, la démarche est bien personnalisée, le questionnement réflexif est bien le propos et le cadrage institutionnel du master et de l'UE fait bien référence. C'est donc dans cette dynamique, telle que Paul la décrit que nous concevons l'accompagnement des étudiants dans la construction de leur rapport à l'expérience, en cheminant avec eux dans cette construction. Que ce soit pour le LEP, le DACA ou l'UE partenariat nous construisons à partir de l'observation armée de pratiques manifestes un espace relationnel d'échanges autour du cheminement parcouru par les novices dans la construction de leurs actes professionnels. Cette présence tout au long du parcours, nous la concevons à la fois dans des dimensions techniques et instrumentales par l'apport de techniques d'observation leur permettant de prendre des décisions et de concevoir leurs réponses aux problèmes rencontrés, dans des dimensions d'ordre professionnel pour leur permettre de décoder le milieu, de rencontrer les acteurs clés etc. mais aussi dans le domaine affectif de soutien ou de dynamisation. L'accompagnement est une démarche globale, élargie à des domaines parfois marginaux au regard des objets de formation.

Conclusion

La mise en relation de trois dispositifs de formation (LEP, DACA et UE partenariat) nous a permis de repérer qui si : la réglementation et la structuration institutionnelle de la formation évoluait à première vue considérablement (EN – IUFM – ESPé), que le métier d’enseignant lui-même évoluait tout autant en parallèle en s’ouvrant à d’autres tâches qu’à celles habituellement mises en place en classe par la nécessité à travailler avec d’autres parfois même hors l’école (Marcel & Piot, 2005), on pouvait malgré tout apercevoir une certaine permanence de préoccupation des formateurs à travailler sur le rapport à l’expérience comme axe de professionnalisation. Ces dispositifs ont été adaptés aux conditions socio-économiques de l’organisation de la formation, dans leur forme, leur coût, leurs objets mais ont conservé comme centrale l’observation armée des pratiques, observations qui font l’objet de controverses et d’échanges diversifiés dans le champ professionnel et dans celui de la formation. L’accompagnement du rapport à l’expérience est selon nous le processus qui soutient cette permanence, reste que concilier le traitement de grands flux d’étudiants suppose des mode d’organisation renouvelés si l’on veut conserver ce type de processus qui semble déterminants dans la professionnalisation des jeunes enseignants. De ce point de vue le colloque a ouvert une voie de réflexion dynamisante sur cette question de l’organisation de la formation.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, 4(1), 7-24.
- Beillerot J. (1989). « Le rapport au savoir : une notion en formation », *Savoir et rapport au savoir, élaborations théoriques et cliniques*, J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, Paris, Éditions universitaires.
- Beillerot J. (1996). « Désir, désir de savoir, désir d’apprendre », Pour une clinique du rapport au savoir, J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir.), Paris, L'Harmattan p.51-74.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: Puf.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000) Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l’activité. *Revue Pistes* 2-1 2000.

- Charlot, B. (2006), « La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches », *Savoirs*, 1/2006 (n° 10), p. 37-43.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 1998, 19. halshs-00112344.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck, 206 p.
- Lecoq, M. (1997). Les enjeux de l'évaluation. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J. F. & Piot, T. (dir.) (2005). *Dans la classe, hors la classe*, Lyon : INRP, 213 p.
- Marcel, V. Dupriez et D. Perisset-Bagnoud (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 35-47). Bruxelles : De Boeck.
- Mérini, C. (1999, rééd. 2006). *La formation en partenariat, de la modélisation à une application*, L'Harmattan, 229p.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement de la notion au concept. *Revue Education Permanente* n°205 déc. 2015. Pp.21-31.
- Pineau, G. & Jobert, G. (1989) *Histoires de vies Tome 1 utilisation pour la formation* Paris, L'Harmattan.
- Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité le cas des enseignants débutants. *Revue Recherche et Formation* n° 43. Pp 7-19.
- Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). Le travail collectif outil d'une école inclusive ? : Le cas des élèves à besoins particuliers. *Revue questions vives* n°21, le travail collectif des enseignants en questions. <http://questionsvives.revues.org/1509>