

Former autrement ?

Pour quoi faire et comment ?

Eric Penso – CARDIE Aix-Marseille

Vendredi 19 juin 2020

Résumé

Après avoir passé en revue les principaux dispositifs de formation et d'accompagnement utilisés depuis ces cinquante dernières années, nous avons expérimenté puis analysé une nouvelle modalité de formation tenant compte de trois demandes : la volonté récurrente des enseignants de disposer de temps pour échanger entre eux, celle de l'institution de rapprocher le monde de l'éducation et celui de la recherche, celle enfin de basculer résolument d'une formation subie vers une formation désirée parce qu'elle aura sans doute un impact plus important sur le terrain. C'est dans ce contexte que des ateliers de l'innovation ou « Lab CARDIE » ont été initiés, dans des espaces volontairement neutres, appelés encore des « tiers-lieux ». La réussite de l'opération va dépendre de la préparation de l'évènement en amont et de son prolongement en aval. Car dans notre acception, l'innovation pédagogique a pour finalité un transfert possible dans la pédagogie ordinaire. Cette autre façon d'appréhender la formation d'adultes nous fait toucher du doigt le rôle décisif de l'engagement de chaque participant dans l'évolution assumée de ses pratiques pédagogiques, et par ricochet, dans l'amélioration des résultats ou des comportements de ses élèves.

Mots Clés

Tiers Lieu – Engagement – Innovation –

Sommaire

Introduction	2
Chapitre 1 Définition des trois mots clés	3
Chapitre 2 Recensement des sept principaux dispositifs de formation ou d'accompagnement	6
Chapitre 3 Présentation et expérimentation d'un huitième dispositif	12
Chapitre 4 Discussion et pistes d'amélioration	15
Conclusion	19
Annexes	20

Introduction

Tout au long de mon parcours universitaire, j'ai recherché les conditions de la réussite d'une formation. Dans mon mémoire de maîtrise intitulé « Ces gens qui nous disent non » (équivalent du Master d'aujourd'hui, 1996), j'avais ainsi réalisé une typologie des refus émanant des stagiaires, on parle de « négativités ». A ma grande surprise, certaines d'entre-elles pouvaient en réalité aboutir à une implication forte de la part des enseignants.

Puis, lors de l'élaboration de mon DEA (équivalent du Master 2 d'aujourd'hui, 2007) j'ai recherché à transférer une démarche de formation qui s'était révélée très efficace, centrée sur la continuité école collège, en scrutant toujours les facteurs de motivation des enseignants du cycle 3. Sauf que cela n'a pas fonctionné ! Je m'aperçus alors de la difficulté de modéliser une formation, autrement dit d'en dégager des invariants, particulièrement dans ce type de stage où d'une part le contexte local joue un rôle fondamental, et où d'autre part deux cultures se confrontent : celle du premier et celle du second degré.

Ma thèse de doctorat en sciences de l'éducation (2011) intitulée : « Influence de l'engagement des enseignants sur les résultats des élèves » nous entraîne à l'école élémentaire, sur une offre de formation ayant pour thème « l'exploitation des évaluations nationales et le suivi d'une cohorte d'élèves sur 3 ans : CE2-CM1-CM2 ». La confrontation de quatre groupes d'enseignants (ceux qui se sont inscrits à cette formation et qui l'ont obtenue, ceux qui ne la souhaitaient pas et qui ont été réquisitionnés en tant que public désigné, ceux qui s'y sont volontairement inscrits et ne l'ont pas obtenue, enfin ceux qui ne la voulaient pas et qui ont été exaucés dans ce sens) m'a permis de mieux saisir le lien existant entre l'envie de formation, l'évolution des pratiques enseignantes et les performances ou les comportements des élèves.

Aujourd'hui une nouvelle étape se joue sur le terrain de l'innovation pédagogique. La problématique pourrait se résumer ainsi :

« Peut-on partir du terrain, et des thèmes suscités par certains professeurs, souvent isolés dans leur propre établissement, pour faire boule de neige auprès de leurs collègues ? Y-a-t-il un intérêt à élargir le cercle des curieux au-delà de l'établissement et créer ainsi un réseau entre pairs ? Enfin et surtout, comment peut-on basculer de cet « entre soi » à un authentique besoin d'aller plus loin, en intégrant dans le cercle des partenaires extérieurs, des chercheurs en éducation, des personnes ressources et/ou des formateurs ? »

Une fois les termes clés clairement définis (chapitre 1), nous ferons un recensement des grandes catégories de formations ou d'accompagnements identifiées depuis une cinquantaine d'années en France et à l'étranger (chapitre 2). Puis nous préciserons en quoi le Lab CARDIE est susceptible d'apporter une valeur ajoutée aux sept familles précédentes, tout en faisant évoluer le rôle du formateur (chapitre 3). L'observation de dix Lab CARDIE réalisés cette année nous conduira à confirmer ou réajuster certaines hypothèses. Nous formulerons au bout du chemin quinze propositions qui nous projettent vers l'amélioration de notre dispositif dès l'année prochaine (chapitres 4).

Chapitre 1 Définitions de trois mots clés

1.1 Le tiers-lieu

On nomme « tiers-lieu » un espace ouvert et hybride, autre que le lieu de travail et le lieu de vie, qui a pour principale vocation de favoriser les échanges et les rencontres entre des acteurs hétérogènes d'un territoire et in fine créer de la valeur (économique, sociale, éducative...) sur ce dernier.

- Une communauté : lieux de sociabilité, les tiers-lieux mettent en synergie des acteurs aux parcours et projets variés, mêlant ainsi co-création, partage, convivialité... Un tiers-lieu n'est pas la somme de projets individuels mais bien un projet collectif, voulu et porté par une communauté.
- Un territoire : les tiers-lieux physiques s'intègrent aux projets de développement de leur territoire. Ils sont adaptés à leur environnement pour y apporter une réelle valeur ajoutée, au service des usagers.
- Une gouvernance : lieux basés sur la co-création, leur gouvernance et fonctionnement tendent à être ouverts et participatifs.
- Des animations : lieux vivants, les tiers-lieux sont animés, le plus souvent par la communauté elle-même, afin de partager et mettre en lumière les capacités et talents de chacun.

1.2 Engagement

La notion d'engagement est notamment associée aux travaux de Kiesler dans les années 1960, et ceux de Joule et Beauvois dans les années 2000.

Kiesler est l'un des premiers auteurs à donner une définition de la psychologie de l'engagement. Il la définit comme « le lien qui relie l'individu à ses actes comportementaux ». À travers ce lien, la personne est engagée par son acteⁱⁱⁱ. Cependant, pour Beauvois et Joule, cette définition semble incomplète. Selon eux, « l'engagement correspond, *dans une situation donnée*, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé ». Autrement dit, pour eux, le contexte est déterminant. Précisons que cette définition est à comprendre dans le cas d'un engagement de type externe, c'est-à-dire que l'engagement fait appel à des facteurs extérieurs qui vont influencer le comportement de la personne.

Pour comprendre les effets de l'engagement, il semble important de différencier deux types d'actes qui « engagent » : les actes problématiques et les actes non-problématiques. Les actes problématiques sont contraires à nos idées et nos valeurs, alors que les seconds sont considérés comme conformes à nos motivations profondes et à nos valeurs . Décrivons brièvement leurs effets :

Si c'est un acte non problématique, l'engagement va entraîner un renforcement des attitudes tant sur le plan comportemental que cognitif (valeurs...). Par exemple, si l'on est déjà pour la cause homosexuelle, s'engager va accroître cette prise de position. Dans le cas d'une menace de cette position, les attitudes peuvent même prendre une tournure extrême (effet boomerang)⁶

Alors que si c'est un acte problématique, l'engagement entraîne des changements au niveau comportemental et cognitif. Il se crée un ajustement mental à l'acte, c'est ce qu'on appelle le processus de rationalisation. Le sujet va ajuster ses valeurs et ses pensées par rapport à son engagement et sera moins opposé à l'homosexualité. Précisons que la rationalisation ne s'obtient que dans des contextes de liberté.

Dans les deux cas de figure, nous assistons à une stabilisation du comportement et à une résistance dans le temps sur la réalisation de nouveaux actes.

Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois ont créé le concept de « soumission librement consentie ». Il est utilisé pour décrire la conséquence d'un procédé de persuasion qui conduit à donner l'impression aux individus concernés qu'ils sont les auteurs de leurs décisions. De cette manière, une personne pourrait ainsi modifier son comportement, ses objectifs et ses choix avec le sentiment d'être responsable de ces modifications. Les auteurs la définissent de cette manière : « elle nous conduit à agir à l'encontre de nos attitudes, de nos goûts, ou à réaliser des actes d'un coût tel que nous ne les aurions pas réalisés spontanément. Tout se passe dans cette situation comme si l'individu faisait librement ce qu'il n'aurait jamais fait, sans qu'on l'y ait habilement conduit et qu'il n'aurait d'ailleurs peut-être pas fait sous une contrainte manifeste ».

S'il est essentiel de connaître les risques de dérives de l'engagement, grâce aux études évoquées plus haut, notre but n'est nullement de manipuler les participants dans le cadre d'une formation ou d'un accompagnement. C'est précisément pour éviter cet écueil et nous fixer des limites claires que nous avons fait ce détour.

1.3 Innovation

Voici l'exemple même de la définition impossible. La cause principale vient du fait que l'innovation est une notion relative, qui dépend de la situation où l'on se trouve. Nous pourrions peut-être commencer par dire ce qu'elle n'est pas : innover, ce n'est pas forcément inventer quelque chose qui n'existe nulle part ailleurs. L'innovation s'appuie avant tout sur un contexte, qui nous a amenés à faire un pas de côté.

Rajoutons encore ceci : l'innovation, ce n'est pas un gadget ou une mode éphémère. Une pratique innovante est une action pédagogique mûrement réfléchie, caractérisée par l'attention soutenue portée aux élèves, au développement de leur bien-être et à la qualité des apprentissages.

En cela, une telle pratique promeut et porte les valeurs de la démocratisation scolaire. Elle prend appui sur la créativité des personnels et de tous les élèves. Elle repose sur une méthodologie de conduite du changement. Enfin, elle inclut un ou des partenariats qui permettent à l'équipe éducative d'enrichir son action grâce aux ressources de son environnement. Chacun de ces points ne suffit pas à lui seul, mais plusieurs combinés font d'une action une pratique innovante dans sa conduite et dans ses effets.

Pour piloter l'innovation pédagogique, nous avons à notre disposition des objectifs nationaux réajustés chaque année. Pour l'année 2019/2020, ces objectifs étaient les suivants :

- S'engager, agir et coopérer pour apprendre
- Corps et arts
- Des espaces pour apprendre et vivre
- Réaliser son chef d'œuvre, se réaliser
- Jouer, c'est apprendre ?
- Bonheur d'apprendre, bonheur d'enseigner

Lorsque des accompagnateurs CARDIE (cellule académique dédiée à la recherche, au développement, à l'innovation et l'expérimentation pédagogique) rencontrent une équipe porteuse d'un projet, ils disposent de trois outils.

1 Des axes d'écoute pour amener l'équipe à innover, qui se traduisent par six questions clés :

1 En quoi selon vous votre action est innovante ?
2 En quoi permet-elle de considérer positivement l'élève ?
3 Quelles améliorations significatives apporte-t-elle en termes de connaissances et de compétences des élèves ?
4 Que permet-elle de faire évoluer dans les pratiques professionnelles (développement professionnel des enseignants)?
5 Quel changement entraîne cette action dans l'organisation du travail au sein de l'école / de l'établissement ?
6 L'action permet-elle de créer ou d'activer une compétence collective ?

2 Un florilège d'aides possibles et différenciées, en fonction des besoins des enseignants.

1 Besoin de cadrer le projet besoin, à l'oral et à l'écrit.
2 Mise en réseau, recherche d'interlocuteurs, de personnes ressources, d'enseignants susceptibles de montrer et d'échanger, observation dans d'autres classes, d'autres établissements.
3 Formation ciblée conduite par la CARDIE ou un service plus spécialisé si nécessaire.
4 Accompagnement en binôme (un expert du contenu et un expert de la méthodologie du projet). Aide à l'auto-évaluation.
5 : Aide à la diffusion et au rayonnement de l'action. Proposition de présentation dans le cadre de journées évènementielles ou de formations.

3 Des repères pour apprécier le fonctionnement d'un collectif

Niveau 1	On constate des potentiels au sein de l'équipe et une envie de travailler ensemble. Mais à ce stade, nous sommes en présence de talents qui se juxtaposent les uns aux autres, qui se cantonnent sur leurs centres d'intérêt.
Niveau 2	Nous basculons vers un groupe de travail, qui réfléchit à une même problématique, propose des solutions concrètes.
Niveau 3	L'équipe a mis en œuvre le projet, et parvient à une certaine routine d'organisation. L'action est stabilisée dans l'espace et dans le temps. On peut parler d'« établissement ressource », à même d'inviter d'autres équipes pour donner à voir la réalité du projet.
Niveau 4	L'équipe (l'établissement, le territoire) devient « apprenante », disposée à confronter son projet à d'autres, à l'enrichir grâce aux apports extérieurs, de réinventer sans cesse l'action et maintenir intacte sa dynamique.

Chapitre 2 Recensement des sept principaux dispositifs de formation ou d'accompagnement

2.1 Le stage d'information

Selon Ardoino (2000), notre langage courant regroupe les termes « information et communication » dans une sorte de vaste nébuleuse sémantique. Ils renvoient pourtant à des concepts et à des valeurs opposées.

- L'information (du latin in-formarer, « donner une forme à ») permet la transmission de données. Dans cette acception, l'émetteur détient le pouvoir et le récepteur est un pôle d'inertie. En fonction d'un tel modèle, les précautions, le soin, la vigilance pour assurer l'efficacité de la transmission seront principalement attendus du côté de l'émetteur. Une bonne procédure est celle qui élimine ou au moins le bruit et le parasitage. L'information s'assortit tout naturellement d'un dispositif de contrôle de la transmission, de sa qualité, de sa complétude, de son efficacité comme de sa fidélité (conformité sinon identité entre le message émis et le message reçu). Jacques Ardoino considère que la grande majorité des stages de formation s'identifient en réalité à des stages d'information, autrement dit à des modèles en boucle fermée, ce qui est dommageable et se solde bien souvent par le développement de contre-stratégies (ou négativités) émanant des « formés ». Ceux-ci refusent un tel formatage et usent souvent à l'insu des « formateurs » de leur intelligence pour barrer la route aux stratégies dont ils se découvrent être les objets. La théorie de la Gestalt apparue au début du XXème siècle, montre que les conduites des sujets en formation ne se limitent pas, de toute façon, à une simple fonction linéaire du stimulus auquel ils sont exposés. Elles sont en réalité la résultante d'une activité cognitive de sélection qui va amener les sujets à enregistrer certaines informations et à en négliger d'autres.

2.2 Le stage de communication

La communication peut, à partir de son étymologie, être considérée comme la mise en commun et l'échange d'informations. C'est un échange de significations référé à une temporalité, qui produit de ce fait des effets de sens. Là où l'altération pouvait, dans la logique précédente, apparaître comme une nuisance, elle est ici l'une des caractéristiques essentielles du processus de communication. Celui-ci suppose, en effet, la reconnaissance d'une hétérogénéité, la légitimité des différences entre les partenaires. Il n'est donc nullement excessif de dire que la communication entre deux ou plusieurs partenaires-adversaires, est toujours, au moins potentiellement, conflictuelle, même si, au-delà de ces différences, il y a place, à travers la négociation, pour des convergences, des compromis et des accords. On retrouve ici la piste du conflit socio-cognitif mais aussi l'importance de son dépassement. Enfin, si la visée de la communication, c'est à dire l'intention réciproque de signifier quelque chose à quelqu'un est bien comprise, il faut admettre que la transformation du message d'un interlocuteur à l'autre est inévitable, et sans doute nécessaire. Ainsi, ce que l'on est en train d'expliquer est entendu différemment. Nous l'avons déjà évoqué plus haut, le stagiaire bien souvent n'entend que ce qu'il veut bien entendre. Ces mécanismes d'assimilation s'exercent donc au prix d'une transformation parfois considérable de l'information reçue. Mais sans cela, il n'y aurait pas appropriation du message et la formation tournerait à vide.

Concrètement, cette forme de stage passe par l'énoncé d'une problématique, la mise en place d'ateliers pour y répondre, la prise de connaissance des diverses propositions, enfin une synthèse réalisée par le formateur, qui pourra l'enrichir de ses propres pistes.
--

2.3 La prise en compte des représentations

Bachelard (1986) considère que quel que soit l'âge des apprenants (enfants ou adultes), la question clé est celle des représentations dont il faut tenir compte : on apprend contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites. Accéder à la science, c'est donc accepter une mutation brusque qui doit contredire le passé (Migne, 1969).

Giordan (1998) propose une stratégie se situant à mi-chemin entre une pédagogie des représentations (apprendre à partir de celles-ci) et son antithèse bachelardienne, la pédagogie de la réfutation. C'est en quelque sorte le constructivisme piagétien appliqué à la formation. Dans cette acception, les connaissances préalables forment une matrice, une structure d'accueil à partir de laquelle des éléments nouveaux d'information sont nécessairement assimilés. Lorsque ces informations nouvelles entrent en conflit avec la structure d'accueil activée, ce mouvement d'assimilation peut conduire à une transformation (une accommodation) de cette structure. Nous ouvrons ainsi la voie au paradigme constructiviste piagétien.

Les travaux néo-piagétien, parmi lesquels Nizet et Bourgeois (1997), mettent l'accent sur deux aspects de l'adaptation du sujet à son environnement : la stabilité et la plasticité des connaissances. Le sujet a en effet tout autant besoin de maintenir une certaine stabilité de ces structures pour faire face au flux d'informations auquel il est constamment soumis dans ses interactions avec l'environnement. Il ne pourrait survivre sans une certaine résistance de ces structures au changement. C'est ce qui explique une propension à l'inertie qui caractérise les individus et notamment les personnes en stage. Pour le dire autrement, l'apprentissage s'inscrit dans la tension dialectique entre les forces qui poussent à l'inertie et celles qui poussent au changement.

Concrètement, cette stratégie de formation part d'une bonne connaissance des représentations des participants sur la thématique générale du stage. La préparation est donc primordiale puisque ce recueil de données va permettre de partir de ces représentations et les enrichir, de donner des pistes pour adapter cette évolution avec la pratique pédagogique mise en œuvre jusqu'alors.

4 Le dispositif à boucle ouverte

La candidature libre sur une formation donnée s'inscrit dans des moments particuliers de l'histoire du sujet, souvent à un tournant, parfois une période de crise, toujours dans une tension entre un passé et un avenir. L'impact de sa trajectoire personnelle sur la dynamique d'apprentissage et d'ouverture vers l'autre va être tout à fait déterminant. Autrement dit, la disponibilité des structures de connaissance dont le sujet dispose ont une genèse, liée à l'histoire du sujet et ce sont ces structures qui au moment de la formation vont permettre le changement ou non.

En définitive, il y a deux types de changement :

-Celui qui ne dépend que d'une source unique (le formateur ou l'un des stagiaires du groupe devenu leader d'opinion) : le sujet modifie son point de vue initial sans remise en cause du cadre conceptuel ou théorique en incorporant les éléments nouveaux.

-Le changement qui a plusieurs sources possibles et entraîne une réversibilité de la pensée. Ce que l'on vise chez l'apprenant, ce n'est pas sa conversion au nouveau point de vue mais la prise de conscience de la diversité des points de vue.

De la même manière, on distinguera :

- Les boucles fermées où chacun campe dans ses positions. L'interaction est caractérisée par la prédominance des mécanismes de repli et de méfiance chez les partenaires. Si A attribue à B une intention de le persuader, A va se cabrer tandis que B va s'énerver en pure perte.
- Les boucles ouvertes où les points de vue en présence sont tous considérés.

L'objectif du formateur consiste ici à inscrire dans une perspective nouvelle son point de vue initial mais également celui de son partenaire, ainsi que leurs interrelations. La stratégie du recadrage doit amener les apprenants engagés dans des conflits cognitifs à utiliser les cadres leur permettant de sortir de leur point de vue initial. Cela suppose que de tels cadres soient disponibles, proposés par le formateur ou élaborés avec son aide.

Cet accès au cadre métathéorique est facilité par un travail d'exploration des liens que les apprenants établissent entre les savoirs enseignés, leurs propres observations et leurs expériences. Par ailleurs, la fonction d'étiquetage définie par Nizet (1997) consiste à mettre des mots nouveaux sur des comportements ou des caractéristiques d'acteurs qui étaient nommés autrement. Elle renforce la prise de conscience parce que les expériences antérieures prennent du sens et que l'apprenant a l'équipement conceptuel lui permettant de les identifier.

Concrètement, ce stage peut prendre la forme d'un débat d'idées, lié à la thématique du stage. Au terme du débat, l'animateur doit faire apparaître (étiqueter) les trois ou quatre arguments qui se sont opposés. Il cherchera ensuite à relativiser et à transcender ces controverses en référant chaque argument à un mot clé (à un concept). Il rend ainsi perceptible le fait que les différentes valeurs qui se cachent derrière chaque argument sont partagées par le groupe. Ce qui divise, ce ne sont pas les valeurs en tant que telles, mais leur hiérarchisation. Par exemple, si la question posée par l'animateur est la suivante : « faut-il construire les règles de la classe avec les élèves ou plutôt les imposer ? », les valeurs mises en avant par les participants seront sans doute « l'apprentissage de la citoyenneté », « l'importance d'asseoir son autorité en tant que professeur », « la nécessité de bien faire comprendre l'utilité des règles », « le prix accordé à l'autonomie des élèves »... Par rapport à une situation donnée, tel professeur privilégiera plutôt son souci d'autorité ou au contraire celui la nécessaire émancipation de ses élèves. Mais au fond, toute la communauté rassemblée partage ces valeurs. Le formateur ne fermera pas pour autant la discussion. Chacun repartira avec en tête le cadre conceptuel (les mots clés et les arguments correspondants) affiché au tableau, et pourra cheminer librement, changer ou pas sa hiérarchie, au fil de sa réflexion et des expériences à venir.

2.5 L'accompagnement collectif

Le dispositif de formation imaginé par Enid et Michael Balint et explicité par Francis Imbert (2000) vise chez les maîtres (comme chez les médecins ou les travailleurs sociaux) un changement de personnalité « limitée ». L'objet du travail est la manière dont « le patient » fait usage de ses convictions, ses *patterns* de réactions automatiques. Les formateurs s'efforcent d'articuler les dimensions professionnelles et personnelles. La prise en compte de la dimension personnelle s'opère dans le cadre de la pratique professionnelle ; de même les problèmes professionnels sont abordés dans leurs implications personnelles. A la différence de l'analyse, il y a ici le maintien d'une représentation-but, à savoir analyser et régler des difficultés professionnelles. Mais ces représentations-buts sont déportées : il n'est pas répondu directement à leurs attentes ; le professionnel se voit renvoyé à l'élucidation de sa mise personnelle dans la situation avec l'aide du groupe. Ainsi le groupe Balint est allocentré, c'est à dire axé sur un thème extérieur à lui-même : en éducation, la relation enseignant-élèves.

L'aide de l'accompagnateur consiste à soutenir le processus de symbolisation qui permet à la parole de poursuivre, ce qui implique de ne pas la refermer sous l'apport de réponses toutes prêtes censées régler le problème. Il s'agit de lutter contre le désir de venir à bout de l'autre, de mettre un terme à sa plainte et à sa demande en lui fournissant des solutions clés en mains dont l'objectif inavouable est de le faire taire.

Cela suppose de la part du groupe et de l'animateur une capacité d'écoute, technique difficile en vue de mettre celui qui parle à l'aise, pour lui permettre de s'exprimer librement, créer l'atmosphère susceptible de « permettre au rapporteur d'avoir le courage de sa propre bêtise ». L'originalité de la démarche consiste à substituer à la représentation simplificatrice d'une relation instrumentale « sujet/objet », « agent/ patient »...celle d'une interaction entre sujets.

Ainsi, à une opération unilatérale (une relation à un seul pôle actif), dans un mode de communication descendant où le formateur fait la leçon et livre sa recette s'oppose un mode de communication horizontal entre acteurs tout à la fois agents et patients. Dans cette optique, la progression du stagiaire passe par la prise en compte du contraste entre les méthodes individuelles du pédagogue et celles de ses collègues dans le groupe. Il ne s'agit nullement d'une confrontation systématique ni de discriminer au bout du compte la méthode la plus efficace. Le contraste s'opère dans le champ de paroles que supporte l'écoute du groupe et d'où émerge la singularité des attitudes et réactions de chacun.

Concrètement, tout commence par une problématique posée par un stagiaire. Ce dernier va exposer devant ses pairs le souci qu'il rencontre dans sa classe. L'animateur se refuse quant à lui d'exprimer ses propres commentaires avant que chacun de ses membres ait eu largement l'occasion de le faire. Il doit contribuer à ne pas faire taire les critiques pour épargner le collègue ou *a contrario* à réorienter un groupe hypercritique. Cela exige de la part du leader un travail d'interprétation afin de rappeler le groupe à la tâche d'avoir à se refuser au secours ou à l'irritation vis à vis de celui qui s'expose. Là encore, le débat ne s'arrête pas au terme de la séance. Des pistes ont été offertes, à chacun de les saisir ou pas.

2.6 L'accompagnement d'un groupe restreint

Il s'agit de donner la possibilité à un groupe de volontaires (de quatre à huit personnes) de travailler sur un même sujet d'étude.

Pour optimiser leur action, les accompagnateurs en charge d'un tel groupe gagneront à s'appuyer sur deux courants de pensée :

- La théorie de la dynamique des groupes restreints nous apprend qu'il existe au fond deux sortes de groupe. Le groupe mondain (ou commémoratif) vise la conservation du groupe comme réalité physique et comme image idéale. Le groupe d'action vise au contraire la transformation, que ce soit les relations entre les membres, l'organisation interne, les buts choisis ou la démarche pour y parvenir. Si on opte pour une direction se contentant de gérer les affaires courantes, on se contentera d'ériger un groupe mondain : les relations resteront cordiales, la complicité des membres préservée. Si en revanche nous privilégions le changement, cela passera nécessairement par l'augmentation de la tension, un temps de déséquilibre qu'il nous faudra assumer puis surmonter ensemble afin de parvenir à une décristallisation des habitudes et *in fine* à une mutation des attitudes.

- Les théories de la motivation : la dimension essentielle qui contribue à construire autour de soi une équipe mobilisée est liée à la quête de sens que nous pourrions résumer ainsi : « Que faisons-nous ici et maintenant ? » Cette notion est à rapprocher de l'idée de « temps subjectif » définie par Bergson (1907). Le philosophe s'adresse ici à un individu. Rapportée à un groupe de professionnels, sa

proposition consiste à lui rappeler en début de réunion les deux ou trois épisodes précédents (les moments forts et positifs jalonnant notre histoire collective) qui nous ont amenés à nous retrouver aujourd'hui, dans l'espoir de gravir ensemble une nouvelle étape de notre projet. Pour le reste, nous savons que la motivation de tout personnel est le fruit d'un savant équilibre entre quatre paramètres : le degré d'autonomie, la charge de travail, le sentiment d'être soutenu, la perception d'être reconnu.

Concrètement,

- Soit le sujet est posé par le groupe lui-même : il souhaite mettre en œuvre un projet dans l'école ou l'établissement et sollicite des accompagnateurs pour lui venir en aide. L'aide pourra prendre la forme d'une co-intervention, d'une réflexion en dehors de la classe, de transmission de ressources matérielles ou humaines, d'un déplacement dans un établissement ayant acquis une certaine maturité dans le domaine ciblé...(voir chapitre 1, paragraphe 3).
- Soit le sujet émerge suite à la suite d'une analyse de pratique (observation en présentiel ou décriptage d'une vidéo).

2.7 L'accompagnement individuel

Selon Francis Imbert (2000), l'accompagnement est une forme d'intervention éducative qui participe à l'orientation de l'autre en lui laissant les choix, en ouvrant simplement des possibilités. Le but appartient toujours à l'accompagné, contrairement à l'optique d'un guidage.

On ne se situe pas davantage dans la logique d'ethnologue de Mauss (1966) avec la notion de don et de contre-don « Je te donne, tu me dois » ; nulle dette à rembourser ici à l'égard de l'accompagnateur. On pourrait même parler d'une logique de « contre-don filial » dans la mesure où l'on ne cherche surtout pas à faire de la personne accompagnée un fils spirituel, « de mettre l'autre à l'ombre de son nom ». En d'autres termes, la rançon, c'est de changer. Le renforcement positif pour le professeur, c'est que l'élève apprend.

En se référant à la pensée de Spinoza (1675), il faudra donc prendre garde à ne pas confondre dans l'acte d'accompagner sa propre conception de la perfection et celle d'autrui :

« Si par exemple, on sait que le but d'une personne est de bâtir une maison, on dira qu'elle est parfaite sitôt qu'on la verra portée au point d'achèvement que son auteur avait résolu de lui faire atteindre. Mais si l'on voit une œuvre sans n'avoir jamais rien vu de semblable et qu'on ignore la pensée de l'artisan, on ne pourra savoir si elle est parfaite ou imparfaite ».

M.Vial et N.Caparros-Mencassi (2007) distinguent de leur côté deux sens dans l'acte d'accompagner autrui :

- Un premier sens s'apparente à l'idée d'aller avec, et devenir ainsi le compagnon de route. Dans cette acception, celui qui accompagne est en retrait sans pour autant être en position d'infériorité. S'il n'est pas celui qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin, il se met au service de son partenaire. Discret, il s'affiche malgré tout et participe pleinement à la construction de cette relation spécifique.

- Un second sens est celui d'ajouter, de joindre à autre chose. Cela va donner l'idée de soutien, au sens musical du terme : jouer avec quelqu'un la partie qui va soutenir la mélodie. Soutenir dans ce cadre sous-entend bien mettre en valeur, favoriser le potentiel de l'accompagné.

Cela signifie-t-il pour autant que l'accompagnateur se contente de faire expliciter à autrui quel est son but et se borne à le laisser manœuvrer sans la moindre interférence ? Non, si l'on en croit Francis Imbert, qui met en avant trois autres notions sous-jacentes à son idée de l'accompagnement :

- L'encouragement au déplacement : la contribution au changement, à la renaissance de l'autre.
- Puis l'invitation au dépassement, certains diront au détachement.
- Enfin la contribution au travail de reliance : l'idée de partir pour mieux revenir.

Il s'agit donc d'une ouverture symbolique du sujet au monde, le contraire de la forclusion. Dans cette optique, si l'accompagnateur fait en sorte que l'autre se mobilise et problématise lui-même, l'énigme ne se résout pas : on n'a aucun savoir à plaquer sur l'accompagné : les problèmes essentiels s'habitent mais ne se résolvent pas. Le travail de l'accompagnateur consiste donc à élucider, en n'éclairant que ce qui est utile à l'autre, pour reprendre une image d'Emmanuel Lévinas (1972). Si le guidage impose ou facilite le dépassement de l'obstacle en apportant à autrui les béquilles nécessaires, tendant la main à l'apprenant pas à pas, l'accompagnement suscite, impulse, propose tout en laissant l'autre affronter seul la difficulté.

Emmanuel Lévinas (1972) nous invite, en tant qu'accompagnateur, à faire nous-mêmes le deuil du for intérieur, nous appelle à l'oubli de soi. Selon lui, l'ouverture vers l'autre est à ce prix. « Penser, c'est répondre au fond d'un écouter » écrit-il. Dans l'approche d'autrui qui se trouve d'emblée sous ma responsabilité, quelque chose a débordé mes décisions librement prises, s'est glissé en moi à mon insu, aliénant ainsi mon identité. Ainsi « Je est un autre » n'est pas perçu comme la trahison de soi ou l'étrangeté à soi mais comme l'expérience la plus humble de celui qui se met à la place de l'autre. Il s'agit bien d'une conception de l'éthique s'appuyant sur l'instauration d'une morale à hauteur d'homme : on en revient ici à l'idée avancée en amont d'apprendre à se défendre contre le désir de l'identification de soi à soi ; en finir avec la tentation de réduire l'altérité au « même », à une sorte de duplication de soi ; être à l'écoute de l'autre pour nouer avec lui des liens nouveaux, établissant une réciprocité fondée exclusivement sur notre responsabilité totale envers autrui.

Concrètement, on pourra se référer (en annexe 2) au guide du tutorat co-rédigé par des membres de l'académie d'Aix Marseille et des personnels de l'INSPE

Chapitre 3 Présentation et expérimentation d'un huitième dispositif

3.1 Utilisation des sept familles

Selon nous, un bon formateur connaît et doit savoir utiliser ces grandes techniques d'animation. Mieux, il devrait être capable, selon le contexte, de changer de fusil d'épaule, de choisir telle modalité plutôt que telle autre, dans l'espoir d'atteindre plus sûrement l'objectif qu'il se sera fixé. Dans ce sens, le talent ultime d'un formateur, c'est l'improvisation. Sauf que pour bien improviser, il convient d'avoir dans son sac à malices les différentes stratégies et ne pas rester figé ou décontenancé face à l'imprévu. Comme un tuteur en charge d'un professeur stagiaire, le formateur idéal devrait être équipé d'un curseur intérieur allant du guidage vers l'accompagnement. En fonction de la situation, du timing, de la demande, il adaptera son aide.

3.2 Limites des formations présentées

Dans les trois premières familles de formation évoquées au chapitre précédent, le stagiaire se trouve convoqué (public désigné) et subit en quelque sorte la formation, même si dans le troisième cas, le formateur s'astreint à un gros travail en amont pour recueillir ses représentations. Dans les quatre autres cas, l'enseignant a l'opportunité de solliciter une aide pour mettre en œuvre son propre projet, ou pour réfléchir à une difficulté qu'il a personnellement rencontrée.

Mais nous ne rencontrons pas (ou à la marge) la situation où le stagiaire est intéressé par un sujet sans oser le traduire en actes avec ses élèves. Il peut très bien s'être rendu à une formation (à candidature individuelle) sur la base d'un intitulé de formation qui l'intéresse, sans pour autant se trouver en situation de transférer ce qu'il a entendu durant le stage.

Enfin, si on lit les verbatim des stagiaires dans les questionnaires d'évaluation de la formation, ils revendiquent plus de temps d'échange entre pairs et plus de formations à candidature individuelle (autrement dit s'inscrivant dans le parcours personnel de formation). L'institution de son côté insiste pour qu'on ne laisse pas les stagiaires livrés à eux-mêmes que nous soyons en mesure d'adosser des enseignants chercheurs aux problématiques soulevées par les professeurs, de façon à relever le débat.

Nous réfléchissons donc une modalité susceptible de piquer la curiosité d'un participant, tout en lui laissant la possibilité de mettre en pratique à son rythme et selon l'accompagnement ou la formation qui lui convient le mieux. Nous cherchons à stimuler un désir de prolongement, multi-formes, beaucoup plus engageant qu'une application à la va-vite et au forceps.

3.3 Présentation d'un nouveau dispositif

Objectifs du LAB :

Le premier LAB CARDIE que nous avons implanté depuis le 6 novembre, à l'atelier CANOPE 13, est un espace dédié aux enseignants. Il a vocation à leur donner une tribune pour présenter leur action, échanger avec des pairs provenant d'autres établissements, obtenir le concours de personnes ressources et de chercheurs. Un programme mensuel de présentations a ainsi été composé, en partenariat avec CANOPE. Un second Lab sera inauguré en Avignon, dans les locaux de l'INSPE et de CANOPE. Vous disposez en annexe 1 de la programmation prévisionnelle pour l'année 2020/2021

Partenaires :

Ce dispositif a été conçu puis mis en œuvre par la CARDIE, CANOPE et l'INSPE.

Durée : 2 h

Format :

Quoi	Temps imparti	Qui
Présentation de l'action	20 mn	Porteur(s) de l'action
Echange	1 h	Entre pairs
Apport de la recherche	40 mn	Personne ressource, expert, enseignant chercheur

Répartition des tâches entre partenaires :

La CARDIE se charge de l'identification des équipes enseignantes susceptibles de présenter leur action, de l'animation du Lab et de la mise en relation des personnes. Par ailleurs, elle a vocation à poursuivre (ou initier) l'accompagnement des équipes sur la base du volontariat.

Le réseau CANOPE met à disposition ses locaux, des ressources (matérielles, numériques, humaines) en lien avec chaque thématique proposée.

L'INSPE assure le lien avec le monde de la recherche, avec les étudiants (invités au Lab) et permet le prolongement de certaines thématiques par des formations inscrites au PAF de l'année suivante.

Premiers pas :

Pour l'heure, nous avons expérimenté avec succès ce dispositif le 6 novembre dernier, avec la présentation de l'action « *Quand l'artiste est un algorithme* » par un enseignant du collège Jean Garcin (Isle-sur-la-Sorgue), action accompagnée par la CARDIE.

Nous avons poursuivi ces échanges de pratique le 18 décembre avec la présentation de l'expérimentation « *Cogni-Classes* » en partenariat avec la DRANE.

Le 15 janvier, nous avons donné une carte blanche à une équipe du collège Silve (Monteux) pour l'action « *La réussite pour tous - Aménagement flexible* ».

Nous avons enfin inauguré ce tiers-lieu le 5 février, avec la présentation de l'expérimentation « *Open Badges Entreprendre* » par une enseignante du lycée Saint-Exupéry (Marseille).

Au plus fort de la crise sanitaire, nous avons opté pour poursuivre notre programme en distanciel. Les six nouveaux Lab proposés ont porté sur les thèmes suivants :

Le 29 avril : « *Escape Game Mathématiques* », collège Simone de Beauvoir, Vitrolles.

Le 13 mai : « *Ma petite entreprise de bois* », collège Emilie Mirabeau, Marignane.

Le 27 mai : « *Enseigner les compétences orales* », école de Frédéric Mistral, cycle 3, Sorgues.

Le 10 juin : « *Défi désign, un plus pour mon collège* », SEGPA du collège Jean Gautier, Cavaillon.

Le 17 juin matin : « *La classe inversée en question* », Lycée Victor Hugo, Marseille.

Le 17 juin après-midi : « *Une salle ouverte dans un établissement, pour quoi faire ?* », collège Henri Bosco, Vitrolles.

La grille présentée ci-dessous se compose de 10 critères dont 6 de type quantitatif (en vert) et 4 centrés sur le qualitatif (en orange). Les réponses aux critères quantitatifs sont communiquées à droite

(sous la forme d'une fourchette ou d'un nombre). Les réponses aux critères qualitatifs feront l'objet d'un traitement littéral (chapitre 4).

1 Le nombre de personnes impliquées dans le projet qui est présenté	1-15 Lire aussi paragraphe 4.1
2 Le nombre de participants lors du Lab	15-33 Lire aussi paragraphe 4.5
3 La qualité de la présentation	paragraphe 4.4
4 Le nombre de questions posées	7-18 Lire aussi paragraphe 4.5
5 la qualité de l'échange entre pairs	paragraphe 4.5
6 La valeur ajoutée apportée par la ou les personnes ressources	paragraphe 4.6
7 Ce qui ressort des discussions informelles faisant suite au Lab	paragraphe 4.7
8 Les demandes de prolongement qui nous sont parvenues émanant de l'équipe (ou de l'enseignant isolé) qui présente	1 Lire aussi paragraphe 4.7
9 Les demandes de prolongement qui nous sont parvenues émanant des participants	0 Lire aussi paragraphe 4.7
10 Le nombre de personnes souhaitant participer à un autre Lab après avoir vécu l'un d'entre eux cette année	25 Lire aussi paragraphe 4.7

Chapitre 4 Discussion

4.1 Qui accompagner en amont du Lab ?

1 le nombre de personnes impliquées dans le projet qui est présenté	1-10
---	------

Actuellement, nous mettons à l'honneur des équipes que nous avons suivies tout au long de l'année ou de l'année précédente. Ce n'est donc pas l'orientation nationale ou l'actualité qui conditionne le choix d'accompagnement d'une équipe mais la qualité du projet écrit et la motivation qu'il laisse entrevoir.

Points positifs : une grande diversité de thématiques se présente à nous. Les enseignants travaillent sans programme contraint, une grande fraîcheur se dégage dans les contenus, les démarches et les formulations. Par la suite, les relations se révèlent très détendues.

Points problématiques : nous prenons le risque de consommer du temps et du personnel pour des projets marginaux, sans emprise directe avec les réformes ou priorités en cours. Par ailleurs le projet présenté isolément n'aura que peu d'impact sur une évolution significative des pratiques et sur l'amélioration des résultats scolaires.

Proposition 1 : nous considérons que les équipes à suivre en priorité portent des actions centrées sur les orientations nationales. Les plans « maîtrise de la langue » et « mathématiques » dans le premier degré, la réforme du BAC ou la transformation de la voie professionnelle sont ainsi des sujets à privilégier. De même le contexte de crise sanitaire qui génèrera des classes très hétérogènes (puisque les redoublements ont été quasiment proscrits), et particulièrement le suivi des classes de CP, de 6^{ème} et de 2de (classes passerelles entre deux établissements) attireront notre attention. Cette même crise a mis en avant l'intérêt d'un enseignement hybride (alternant des temps en présentiel et d'autres en distanciel). Ce sera sans nul doute une piste à creuser de façon prioritaire car elle engage le devenir du métier d'enseignant. Ainsi chaque fois que des équipes enseignantes (au moins quatre personnes d'une même école ou d'un même établissement) nous solliciteront sur l'une de ces thématiques, nous leur accorderons une priorité d'intervention.

Proposition 2 : les expérimentations à grande échelle ou menées en réseau sont à encourager.

4.2 Qui proposer pour une présentation ?

Points positifs : les professeurs sollicités sont souvent des cavaliers solitaires dans leur établissement, qui trouvent là une occasion d'être valorisés, de montrer ce qu'ils font devant un large auditoire. Leur présentation est de ce fait très travaillée et leur prestation de qualité.

Points problématiques : ces enseignants se trouvent davantage dans une posture fermée (leur projet n'est pas discutable) que dans celle se prêtant à un échange. Par ailleurs, le fait qu'ils se présentent comme seuls représentants de leur établissement ne joue pas en faveur d'un développement du projet et d'une dynamique d'équipe.

Proposition 3 : afin d'apprécier le fonctionnement d'un collectif, nous avons énoncé en chapitre 1 (paragraphe 3) quatre degrés de maîtrise :

Niveau 1 = Des potentiels et une envie de travailler ensemble

Niveau 2 = Un groupe de travail qui réfléchit à une même problématique

Niveau 3 = Un établissement ressource qui peut montrer à d'autres son projet

Niveau 4 = Un établissement apprenant qui peut communiquer, entendre les critiques, les prolongements possibles et qui va faire évoluer en conséquence son projet.

Nous pensons qu'une équipe est prête à présenter son travail dans un Lab lorsqu'elle a au moins atteint le niveau 3.

4.3 Comment promouvoir l'évènement ?

Jusqu'à présent, nous informions les enseignants deux semaines avant chaque évènement.

Points positifs : l'information ne se perd pas en route, la réactivité des enseignants est forte.

Points problématiques : nous privilégions ainsi davantage le zapping que l'approfondissement d'un sujet.

Proposition 4 : nous pensons que l'information doit être diffusée tôt, et sous la forme d'une programmation annuelle : dès le 15 juin, l'ensemble des dates et des thèmes abordés l'année suivante seront annoncés conjointement par le site de la CARDIE, le réseau CANOPE et l'INSPE. Une information sera donnée en parallèle à l'ensemble des professeurs des écoles (via leur IEN) et aux professeurs de collège et de lycée (via leur chef d'établissement).

La problématique générale affiliée à chaque thème gagnera à être clairement posée afin d'éveiller la curiosité des éventuels candidats.

Les participants seront invités à s'inscrire à partir du site de CANOPE cinq semaines à l'avance, sur le thème qui les intéresse.

4.4 Quelles difficultés apparaissent lors de la présentation ?

Critère 3 : la qualité de la présentation

Points positifs : l'enthousiasme de l'enseignant transpire, il y a un véritable plaisir à présenter et à partager avec d'autres. L'idée de passeur d'expériences fonctionne à plein régime.

Points problématiques :

- Certains enseignants ont tendance à rentrer dans des détails ou dans des difficultés matérielles qui nous éloignent de la vraie problématique.

- Il a été difficile pour certains de tenir en 20 minutes.

- La composition d'un diaporama qui complète l'oral (et qui ne le reproduit pas) est une tâche complexe, qui demande de l'expérience et de l'entraînement.

Proposition 5 : nous préconisons un rendez-vous la veille de la présentation, afin de rassurer et de coacher l'équipe chargée de la présentation.

Proposition 6 : la présence du chef d'établissement aux côtés de l'enseignant apporte une légitimité de l'action au sein de l'établissement, une valorisation de ce dernier, et une mise en perspective intéressante de l'action dans un contexte plus large que la classe. Il contribue parfois à un recentrage salutaire sur l'objectif poursuivi et non pas seulement sur la démarche.

Proposition 7 : afin de susciter davantage le transfert d'une action qui peut apparaître ambitieuse ou complexe, la présentation devrait intégrer l'énoncé de deux ou trois points forts du projet, exprimés soit par l'enseignant, soit par les accompagnateurs qui le suivent. De plus, la présentation pourrait se

ponctuer par une piste modeste, à l'attention des néophytes qui souhaiteraient se lancer dans un tel projet.

4.5 Quelles limites concernant les échanges entre pairs ?

Critère 2 : le nombre de participants	15-33
Critère 4 : le nombre de questions posées	12-18
Critère 5 : la qualité de l'échange	

Points positifs : les échanges sont souvent vivants, nombreux, avec des prises de paroles rapides, ce qui permet un turn-over rendant l'atelier tonique.

Points problématiques :

Comme dans les groupes Balint, le risque est double dans ce type d'atelier : que les échanges soient trop aimables, ou qu'ils soient trop négatifs. Nous avons surtout remarqué la première tendance, donnant l'impression que nous faisons la promotion d'une action et que les participants n'osaient pas ou n'avaient pas les armes nécessaires pour rentrer véritablement en discussion. Finalement, tout se passe comme si l'équipe de présentateurs répondait à une interview collective. Nous ne nous situons pas dans la controverse et rarement dans la recherche de pistes alternatives.

Souvent, les questions se juxtaposent entre elles plus qu'elles ne s'articulent, et cela est en partie lié au nombre de participants.

Proposition 8 : nous pourrions réduire à 15 le nombre d'enseignants présents, ce qui permettrait davantage de mettre les propos des uns et des autres en résonance.

Proposition 9 : nous gagnerons beaucoup à communiquer des ressources aux participants le plus tôt possible : des éléments bibliographiques, liens, susceptibles de les préparer à vivre le plus intensément possible le Lab à venir. Dans la même logique, le diaporama de présentation gagnera à être adressé aux participants au moins une semaine avant le Lab.

Proposition 10 : au-delà des inscriptions spontanées, il nous semble pertinent d'inviter des enseignants s'intéressant à la même thématique, mais qui ont trouvé des réponses différentes pour atteindre leur objectif. Il ne s'agit pas de créer une joute verbale, mettant en compétition deux projets, mais plutôt de voir comment nous pouvons nous enrichir mutuellement des idées des autres.

4.6 Quels problèmes pose la prise de parole du chercheur ?

Critère 6 : la valeur ajoutée apportée par la ou les personnes ressources	
---	--

Points positifs : l'intervention d'une ou de plusieurs personnes ressources en fin d'atelier relance l'intérêt des auditeurs, nous constatons une attente d'en savoir plus, d'avoir des références...

Points problématiques :

- Le chercheur ne réagit pas toujours en lien avec la présentation et la discussion entre pairs. Il a préparé une intervention quoi qu'il arrive, ce qui donne un sentiment de décrochage, avec un langage crypté pour une large partie de l'auditoire. Parfois ce dernier est plus attaché à vendre son propre dispositif ou un autre événement à venir que de nous aider à prendre de la hauteur.

- Ou bien il s'efforce au contraire à se raccrocher au wagon de la discussion, et à répondre aux questions qui ont été éludées ou qui n'ont pas été suffisamment développées selon lui. Il en ressort

un propos non construit, un jeu de questions / réponses qui se poursuit, sans réelle cassure, sans passer à l'étape suivante qui est cette nécessaire prise de recul.

- Lorsque la personne ressource ou le chercheur est engagé dans le projet, il se transforme vite en défenseur de la cause. Il sera volontiers dans la justification et pas dans un nécessaire détachement. Alors que nous attendons des clés de compréhension, un cadre théorique pour mieux comprendre les enjeux ou pour mieux évaluer (ou auto-évaluer) le travail engagé, le chercheur se cantonne dans une forme de service après-vente, proche du rôle que jouent les présentateurs.

Proposition 11 : Il convient en conséquence de choisir un chercheur extérieur au projet, et d'être plus explicite sur nos attentes. Nous pourrions notamment lui suggérer de nous communiquer deux ou trois références sur lesquelles il appuiera son propos, que nous pourrions communiquer aux participants en même temps que la problématique et le diaporama.

4.7 L'après LAB

Critère 8 : les demandes de prolongement qui nous sont parvenues émanant des présentateurs	1
Critère 9 : les demandes de prolongement qui nous sont parvenues émanant des participants	0
Critère 10 : le nombre de personnes souhaitant participer à un autre Lab après avoir vécu l'un d'entre eux cette année	25
Critère 7 : ce qui ressort des discussions informelles faisant suite au Lab	

Points positifs : à l'évidence, le principe du Lab plait aux participants. Les enseignants restent volontiers pour échanger durant la collation qui clôture le Lab. Ils prolongent ainsi le débat, pose les questions qu'ils n'osaient pas énoncer dans la partie officielle. L'ambiance est très agréable, et on ressent en même temps un véritable intérêt, de l'investissement.

Points problématiques :

Nous constatons que les participants ne demandent quasiment jamais de prolongement, que ce soit sous la forme d'un accompagnement ou sous celle d'une formation à inscrire sur le PAF de l'année suivante. Après avoir vécu un Lab, ils s'inscrivent fréquemment à l'atelier suivant, sans trop se soucier du sujet. C'est un peu comme s'ils participaient à une animation. La formule leur convient, en grossissant un peu le trait, nous pourrions rajouter : peu importe le contenu.

Si les présentateurs acceptent d'être suivis *a posteriori*, c'est parce que nous leur avons suggéré. C'est rarement un geste spontané. Autrement dit, pour l'équipe appelée à présenter son action, il s'agit plus d'une consécration que d'une mise en recherche.

Proposition 12 : il conviendrait sans doute d'être plus explicite dès le début de la séance sur nos intentions : créer un collectif à long terme, accompagner les équipes d'école ou d'établissement à atteindre le niveau 4 tel qu'il a été défini dans le chapitre 1, à savoir celui d'équipe apprenante.

Proposition 13 : il serait utile d'adosser la présentation d'un jour à une exposition temporaire qui prolongerait le Lab au-delà de la séance (un mois d'exposition paraît être la bonne temporalité).

Dans la même logique, des événements (webséminaires, ateliers...) pourraient être proposés par CANOPE, dans la même période et sur la même thématique, en complément du Lab qui vient d'être vécu.

Proposition 14 : la programmation d'une seconde séance six mois plus tard permettrait de faire un point d'étape sur l'avancée de ce projet et de ceux des autres participants. A côté de l'évaluation de l'action et du fonctionnement de l'équipe, il pourrait se dégager ici l'envie pour certains d'aller plus loin.

Proposition 15 : Le collectif pourra dès lors concevoir avec le pôle CARDIE, CANOPE et l'INSPE une formation qui sera inscrite dans le PAF de l'année suivante.

Conclusion

Cette année, l'expérience des dix Lab que nous avons réalisés indique que nous avons trouvé un public, une attractivité et une fraîcheur qui rejaillissent lors des ateliers comme dans les temps informels qui l'accompagnent, avant et après la tenue de l'atelier. Un vent de liberté souffle, la parole circule bien, la formule satisfait à la fois les partisans des échanges entre pairs, sans abandonner l'idée d'aller plus loin, avec la contribution attendue de personnes ressources ou de chercheurs.

Pour accéder à une nouvelle étape qualitative, il s'agit à présent de dépasser le plaisir de l'instant partagé pour édifier un authentique Lab, c'est-à-dire un collectif susceptible de se retrouver de façon permanente, à son rythme, dans ce tiers-lieu dédié. Les quinze propositions qui jalonnent ce dossier vont clairement dans ce sens.

Ensuite, la période de crise sanitaire que nous avons traversée nous a amenés à basculer vers des animations à distance. Or loin de s'essouffler, les inscriptions ont grimpé de façon significative, rassemblant des enseignants venus de toute la région académique. Il y a, sans nul doute, cette autre piste qui nous faut approfondir. Serait-il possible dès l'an prochain que chaque Lab soit proposé simultanément en présentiel et en distanciel ? Il s'agit là d'un vrai défi technique et pédagogique à relever.

Mais nous n'en sommes plus à une innovation près....

Bibliographie des ouvrages cités

ARDOINO, J. (2000)	<i>Les avatars de l'éducation</i> . Paris : Presse Universitaire de France.
BACHELARD, G. (1986)	<i>La formation de l'esprit scientifique</i> . Paris : Presse Universitaire de France.
BERGSON, H. (1907)	<i>L'évolution créatrice</i> . Paris : Presse Universitaire de France (5 ^{ème} édition, 1991).
GIORDAN, A. (1998)	<i>Apprendre</i> . Paris : Belin.
IMBERT, F. (1992)	Groupe Balint et formation des pédagogues. <i>Pratiques de formation</i> , (23), 95-109.
JOULE, R.V. & BEAUVOIS J.L. (1998)	<i>La soumission librement consentie</i> . Paris : Presses Universitaires de France.
KIESLER, C.A. (1971)	<i>he psychology of Commitment</i> . New York : Academic Press.
LEVINAS, E. (1972).	<i>Humanisme de l'autre homme</i> . Montpellier : Fata Morgana (Réédition 1978).
MAUSS, M. (1966).	<i>Essai sur le don in sociologie et anthropologie</i> . Paris : PUF.
NIZET, J. & BOURGEOIS, E. (1997)	<i>Apprentissage et formation des adultes</i> . Paris : Presse Universitaire de France (2 ^{ème} édition ,1999).
SPINOZA, B. (1675)	<i>L'éthique</i> . Traduit par Roland Caillois. Paris : Gallimard (Edition de 1954).
VIAL, M. & MENCASSI, N. (2007)	<i>L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative</i> . Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Annexes

1 Programmation 2020/2021

Pour les enseignants du Vaucluse :

LAB VAUCLUSE	LAB VAUCLUSE	LAB VAUCLUSE	LAB VAUCLUSE
Date Thème Horaires 14h	Intitulé de l'action	Ecole ou Etablissement porteur du projet, niveau	Personne ressource, expert, chercheur, partenaires
Inauguration Mercredi 30 septembre Le devoir de mémoire	Escape Game Concours de la résistance	Collège Jules Verne Vedène + Collège Voltaire Sorgues Musée Jean Garcin , Fontaine du Vaucluse Action suivie par CANOPE	Gérald Attali, IA-IPR histoire Géo Malek Bouzid Eric Vottero, enseignants chercheurs, INSPE
14 octobre 2020 Les langues vivantes à l'école maternelle	A la poursuite de GRUFFALO ! Les élèves de maternelle créent un kamishibai plurilingue	Ecole maternelle Marie Mauront Pernes Les Fontaines Action présentée à la JAP 2020, réseau Luberon	
Mercredi 25 novembre 2020 La pédagogie de projet	Le rucher de Boudon	Collège Henri Boudon Bollène Action présentée à la JAP 2019, réseau Avignon	
Mercredi 16 décembre Le climat scolaire	Journée d'intégration et de cohésion, semaine de la courtoisie et du bien parler	LP Maria Casares Avignon Action présentée à la JAP 2020, réseau Avignon	
Mercredi 27 janvier Le parcours d'éducation aux arts et à la culture	La culture au service des apprentissages	Ecole élémentaire François Jouve Carpentras Réseau REP Daudet Dispositif Formation recherche terrain en REP, vague 3 (2019- 2021)	Labo ADEF Mercédès Bagnies
Mercredi 17 février	Le travail par compétence	Collège Anne Franck Morières les Avignon 5 ^{ème}	

L'enseignement par compétence	Une illustration en sciences Une illustration en éducation artistique	Action accompagnée par la CARDIE depuis mai 2019	
Mercredi 24 mars La lutte contre le décrochage scolaire	CAPTURE capturons la valeur de nos CAP !	LP régional Montesquieu, Sorgues Expérimentation académique	
Mercredi 21 avril Les mathématiques en éducation prioritaire	réinvestissement des compétences et des connaissances mathématiques en situation de résolution de problème	Ecole maternelle et élémentaire Amandiers Carpentras Reseau Raspail Dispositif Recherche Formation Terrain : Vague 3 – 2019/2021	
Mercredi 26 mai L'inclusion scolaire	Un chien médiateur en ULIS	Collège Paul Gauthier Cavaillon Action accompagnée par la CARDIE depuis 2018	

Pour les enseignants des Bouches du Rhône :

LAB Bouches du Rhône	LAB Bouches du Rhône	LAB Bouches du Rhône	LAB Bouches du Rhône
Date Thème	Intitulé de l'action	Ecole ou établissement, porteur du projet, niveau	Personne Ressource, Expert, chercheur, partenaire
Mercredi 23 septembre 14h Gestion de l'hétérogénéité	Classe de 6 ^{ème}	Collège Jean Moulin Salon de Provence Nathalie Villain	
Mercredi 7 octobre 14h Mathématiques et Innovation	ACE Appropriation du nombre	Ecoles du 13 Expérimentation Mireille Morellato	
Mercredi 4 novembre 14h	Après la crise sanitaire... Quel enseignement à distance ?	Lycée	

Numérique et enseignement à distance	Pour quelle valeur ajoutée ?		
Mercredi 9 Décembre 14h Citoyenneté	Coupe des tribus	Collège Georges Brassens Marignane Accompagnement CARDIE Karine Allouche Esther Péraldo	
Mercredi 20 janvier 10h EDD	Air Marine	Ecoles du 13 Expérimentation Annie Dary	
Mercredi 10 février 14h Coopération	Les méthodes Freinet au Lycée ? En quoi est-ce (encore) innovant ?	Lycée Auguste Lumière Section Freinet	
Mercredi 10 Mars Egalité filles garçons	<i>Devenir acteur de son parcours d'orientation professionnelle</i> <i>Mmes Crampette et Louis, principales</i>	<i>Collèges Camille Claudel et Henri FABRE Vitrolles</i> <i>Mohamed Hennouch</i>	
Mercredi 7 Avril Oral	Maîtrise de la langue dans toutes les disciplines : les écrits de travail pour mieux préparer un oral, Guillaume Longuet	Lycée des métiers, P.G Latécoère, Istres. Sophie Trigaux-Petit	
Mercredi 12 Mai Arts et Culture	<i>Classe orchestre</i>	<i>Ecole</i> <i>Gardanne</i>	
Mercredi 16 Juin Autonomie	Classe VABEN : Valorisation, Autonomie, Bienveillance, Education Nouvelle Accompagnement CARDIE	Collège Lakanal Aubagne	

2 Guide du tutorat mixte des fonctionnaires professeurs et CPE stagiaires, 1^{er} et 2nd degrés.

Références

- Missions des professeurs conseillers pédagogiques Circulaire 2010-103 du 13-7-2010 (BO 29 du 22/07/2010).
- Arrêté du 1^{er} juillet 2013 JO du 18/07/2013 présentant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (annexe).
- Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters "métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, article 15 « Cadrage national des formations de master MEEF »
- Arrêté du 26 août 2014 fixant les modalités de stage, d'évaluation et de titularisation de certains personnels enseignants et d'éducation et des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré stagiaires.
- B.O n°13 du 26-3-2015 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs des écoles stagiaires recrutés par concours, mises en place à compter de l'année 2014-2015.
- Note de service 2015-05 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public. BO 13 du 26/03/2015
- Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs. BO n°30 du 23/07/2015, annexe 1.
- Mission des conseillers pédagogiques du premier degré (circulaire n° 2015-114 du 21 juillet 2015)
- [Mission des formateurs des premier et second degrés](#) (circulaire n° 2016-148 du 18/10/ 2016) pour les PEMF.

Ce guide est le fruit du travail d'un groupe académique qui a rassemblé des représentants des corps d'inspection (1^{er} et 2nd degré), de la direction de l'ESPE, de la DAFIP, des conseillers pédagogiques et des tuteurs (tuteurs de terrain et référents ESPE), des chefs d'établissement.

1. Problématique générale

Le tutorat peut être défini à partir de la notion d'étayageⁱ C'est la faculté du tuteur à concilier guidage et accompagnement et à en doser le curseur en fonction des besoins du professeur placé sous sa responsabilité qui donnera à son action toute sa pertinence.

Le guidage consiste à outiller un enseignant, lui donner des exemples de pratiques. Le professeur (ou le CPE) novice est invité à expérimenter cet outil ou cette démarche puis à engager avec son tuteur une réflexion sur l'évolution (bénéfique ou pas) de sa pratique.

L'accompagnement est l'attitude par laquelle le tuteur va laisser le néo-enseignant indiquer lui-même l'objectif de séance qu'il s'est fixé. L'accompagnateur n'est pas là pour donner à ce dernier de solution préétablie, mais pour éclairer différents chemins possibles. Il aidera le néo-enseignant (ou CPE) à se poser les bonnes questions lui laissant le soin de construire sa réponse.

Le tutorat mixte occupe une place essentielle dans le cadre de la formation et de la professionnalisation par alternance. "Le stage de la formation en alternance comporte un tutorat assuré conjointement par un personnel d'une école ou d'un établissement relevant du ministre chargé de l'éducation nationale désigné par le recteur d'académie et un personnel désigné par l'école supérieure du professorat et de

l'éducation. Les tuteurs accompagnent le stagiaire durant l'année scolaire et participent à sa formation" (arrêté du 27/08/2013).

Il est exercé conjointement par un tuteur de terrain et par un tuteur universitaire (réfèrent ESPE).

Dans la situation de dissymétrie d'expertise où ils se trouvent avec le professeur ou CPE novice, leur rôle consiste à comprendre les situations professionnelles, à faire dialoguer des points de vue différents mais complémentaires sur un même objet, à discuter des modalités d'intervention dans une perspective de mise en œuvre.

Le présent guide vise à les aider à développer les compétences des professeurs stagiaires ou CPE stagiaires dont ils ont la charge et in fine celles des élèves.

2. Conditions d'un tutorat réussi

➤ *Une posture et des qualités relationnelles*

- Une posture d'accueil et d'accompagnement : la communication bienveillante instaurée doit susciter chez le stagiaire l'envie d'exercer son métier et de progresser ; dans cette perspective, le droit à l'erreur est institué comme une règle d'or.

- La conjugaison de l'empathie et de l'exigence doit permettre de rappeler les obligations professionnelles, veiller à leur mise en œuvre et les inscrire dans le cadre d'un parcours personnalisé de formation. Les tuteurs construisent avec le stagiaire une progressivité négociée.

➤ *Des compétences spécifiques*

- Les tuteurs doivent savoir relever, analyser et présenter les situations éducatives qu'ils ont observées ou qui sont relatées.

- Ils savent faire partager les analyses et discuter des choix possibles, arguments à l'appui. La recherche des terrains de débat utiles comme la gestion de l'explicite et de l'implicite trouvent naturellement une place centrale dans ce dialogue. Il serait dommageable de prescrire sans compréhension, de passer à côté ou d'éviter l'échange.

➤ *La clarification auprès du stagiaire de la triple fonction des tuteurs*

Elle s'appuie en permanence sur le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

- Les tuteurs sont d'abord des compagnons de route. Ils aident le stagiaire à la construction d'une identité professionnelle qui dépasse tout cadre modélisant, et à s'impliquer dans son propre projet de développement. Cela suppose de leur part de la disponibilité, de l'écoute, de l'authenticité dans l'échange et de la souplesse pour s'adapter aux divers profils (et contextes) rencontrés.

- Ils ont ensuite un rôle de conseil, au-regard de leur expertise (pédagogique, didactique, théorique) et de leur expérience du terrain.

Cette fonction les conduit à proposer des outils, des ressources, des savoirs à mobiliser aux stagiaires selon les besoins identifiés ou exprimés. Ils apportent aide et éclairage dans le cadre de l'exercice des différentes tâches du métier, en mobilisant des activités d'analyse, de réflexion et de coopération au sein des équipes, mais aussi entre les acteurs de la formation. C'est bien l'aboutissement d'un processus ancré sur l'analyse des faits (faits de classe, faits réels) qui peut conduire à une prescription. Cette dimension conseil aide le stagiaire à effectuer des choix pertinents, réalistes et adaptés au regard des situations.

- Ils ont une double fonction d'évaluation en appui sur le référentiel de compétences :

* une dimension formative lorsqu'ils établissent un diagnostic de la pratique à l'attention du stagiaire : positionnement au regard des attendus, développement d'une démarche d'autoévaluation, formulation d'objectifs en relation avec les besoins exprimés ;

* une dimension sommative lorsqu'ils formulent des bilans, photographies d'une situation à un moment donné, qui servent d'appui aux décisions (accompagnement renforcé, aménagement de parcours, avis relatif à la titularisation).

3. Spécificité et complémentarité des tuteurs de terrain et des référents INSPE

Le tutorat mixte comprend 3 axes :

- **Concertation, collaboration entre les tuteurs**
- **Co-intervention, visites conjointes (notamment en TD délocalisés)**
- **Suivi et évaluation du stagiaire**

L'ensemble du parcours de formation s'appuie sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et du référentiel de formation du master.

Le tuteur de terrain est un tuteur de proximité, assurant une articulation forte entre savoirs d'expérience et apports conceptuels. En tant qu'expert de terrain, il assure l'intégration du stagiaire au sein des équipes, l'accompagne dans ses fonctions au quotidien tout en développant l'esprit réflexif.

Le référent ESPE assure le suivi élargi du stagiaire en prenant en compte l'ensemble des dimensions et des acteurs de la formation. Il assure la mise en cohérence des différents aspects de la formation avec l'expérience du terrain, et impulse une démarche réflexive et d'amélioration de sa pratique, en relation avec les travaux et résultats de la recherche.

Le tutorat mixte s'inscrit dans un suivi intégratif des stagiaires et non juxtaposé dans le temps et l'espace. Afin de répondre à cette double contrainte, l'alternance procède d'une responsabilité conjointe des deux tuteurs et permet ainsi une articulation efficiente des savoirs théoriques et des savoirs issus de l'expérience. C'est par le biais de cette triade d'acteurs que doit se construire le parcours de formation qui se voit ainsi personnalisé notamment dans la construction du mémoire.