

La fabrique de l'accompagnement

<http://viaeduc.fr/group/544>

#eduinov

Un groupe entièrement dédié à l'accompagnement d'équipes en innovation, mutualisant ressources, pratiques et produits des groupes de développement professionnel en académies depuis plusieurs années. <http://viaeduc.fr/group/544>



Version juin 2016

Table des matières

Ce que contient le présent livret, introduction en forme de teaser.....	4
Méthodologies du travail de fabrication du parcours « accompagner ».....	7
Cahier des charges de la scénarisation	7
Conseils méthodologiques pour l'écriture numérique et la conception des ressources	8
A- A- Pourquoi et comment les enseignants apprennent ? Le développement professionnel dans tous ses états.....	10
Mieux cerner le concept et les pratiques du "développement professionnel"	10
Amélioration de l'école et développement professionnel des enseignants, la contribution de Hélien Timperley, univ. Auckland (Nouvelle-Zélande).....	11
Ce que le développement professionnel change dans l'éducation et dans la formation ..	14
Boîte à outils	21
Des propositions pour organiser le développement professionnel.....	22
Des modalités plus efficaces que d'autres.....	23
Scénarisation.....	25
L'innovation en 10 points, comment détourner une dynamique de changement ?	25
Analyse comparée de trois dispositifs d'aide aux équipes (d'après le cas de Paris, 2011)	27
Liste de questions à se poser pour un développement professionnel efficace.....	28
Check-list pour un développement professionnel.....	29
B- L'établissement repensé comme éco-système.....	30
Des écoles plus « efficaces » ?	30
Direction collégiale, réseaux d'équipes, appui sur les élèves sont de mise	31
La formation devient stratégique et plus politique	31
Boîte à outils	32
Ecole, pour la réforme informelle	33
Typologie des difficultés rencontrées par les équipes en innovation	34
L'accompagnement, comme intervention en milieu scolaire, des questions.....	35
Scénarisation.....	37
Qu'accompagne-t-on quand on accompagne, une approche par étude de cas.....	37

C- Ingénieries de formation et variété des approches requises	40
Renforcer son identité professionnelle en ingénierie de la formation.....	40
Fourbir sa « boîte à outils » pédagogique (ingénierie pédagogique)	41
Donner des rôles	43
Ecrire ses pratiques, écrire pour sa pratique, une évidence ?	43
Différentes étapes envisageables pour aboutir à des écrits :.....	47
Quelques ressources repérées pour alimenter la réflexion et contribuer à la marche silencieuse du changement :.....	48
Boîte à outils	49
Liste non exhaustive de modules à explorer en pratiques et en ressources variées	50
Module auto-évaluation et méthodologie d'enquête, le rôle de l'ami critique.....	51
Scénarisation.....	56
L'accompagnement a une histoire (1er épisode)	56
Communiquez votre dispositif d'accompagnement aux équipes des écoles et des établissements	58
les bonnes idées pour accompagner une équipe	60
Répertoire méthodologique des questionnements pour une équipe.....	61
Guide de la conduite d'entretien	62
Pourquoi on n'écoute jamais assez (bien)	67
Médiation des connaissances , le KIT du Cardie	74
D-L'ami critique, le meilleur ami des équipes.....	77
Boîte à outils	78
Accompagner, acteurs et mots de l'accompagnement... ..	79
Accompagner, un dossier documentaire, Patrick Robo, 2001.....	80
En parcourant ce texte, pouvez-vous faire la liste des compétences à l'oeuvre dans l'accompagnement ? Où en êtes-vous à ce moment-là ?.....	80
Quelle professionnalité pour le "conseiller en innovation", Michel Tozzi.....	90
Scénarisation.....	93
Un accompagnateur, entre formateur et consultant... ..	93
Peut-on analyser les besoins ?.....	94
Dessiner la carte des compétences en accompagnement (comment ?)	98
Carte heuristique de l'accompagnement (Montpellier, 2012)	99
Expertise (collective).....	100
40 questions que peuvent se poser les accompagnateurs... ..	100
« Soyez aériens ».....	102
le groupe des contributeurs, juin 2013 alors,	103

Ce que contient le présent livret, introduction en forme de teaser

A quelles conditions les enseignants peuvent faire évoluer leurs pratiques pour faire réussir tous les élèves ? En quoi le Cardie, son chargé de mission, un conseiller pédagogique par exemple, est-il vecteur d'innovation pour les équipes en école ?

A la lumière des acquis de la recherche internationale, cinq mots forment une équation à plusieurs variables pour mieux comprendre ce que « grande transformation » recouvre.

Développement (professionnel) –partie A

Le développement professionnel relève des dynamiques qui changent significativement les systèmes éducatifs. Une amélioration des résultats des élèves nécessite que les enseignants disposent, outre une connaissance théorique solide, des compétences pour mener l'enquête sur leurs pratiques et de conditions facilitées dans l'organisation de leur travail.

Les chercheurs adressent quelques messages forts sur la dynamique des pratiques enseignantes, dont vous détenez vous-mêmes les clefs.

Système (éco-système) –partie B

L'efficacité des dispositifs favorisant le développement professionnel des enseignants est étroitement couplée à l'éco-système auquel les enseignants et vous-mêmes appartenez.

Des écoles plus « efficaces » ?

Cinq facteurs concourant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des acquis des élèves font système pour « faire des écoles des grandes écoles » (David Hopkins).

La formation pour jeunes débutants ou les seules animations pédagogique sont insuffisantes pour que tout cela « marche » ; le Cardie gagnera à développer avec les directeurs et d'autres partenaires dans son académie, une vision systémique et des modules plus dynamiques pour que les choses « marchent » mieux.

Direction collégiale, réseaux d'équipes, appui sur les élèves sont de mise

Cela transforme peu ou prou l'organisation du travail scolaire : Andy Hargreaves et Dennis Shirley, dans leur rapport sur « la face cachée de la réforme de l'éducation » (au Québec), prodiguent des messages explicites : nouvelle répartition des rôles et des responsabilités au sein de l'école ; direction plus collégiale), des relations renouvelées avec élèves comme avec les parents par exemple et le renforcement de la reliance (réseaux).

Dans ces domaines, quelles sont les facilitations proposées par le Cardie? Comment le pratiquez-vous ?

La formation devient stratégique et plus politique

- La formation est devenue plus politique et stratégique ; techniques et didactiques peuvent être assurées par d'autres modalités ;
- il y a une technicité de la formation: d'où l'ingénierie de formation et les masters 2 qui se développent actuellement.
- une économie de la formation: elle a un coût, elle est soumise à un budget restreint. Elle se doit d'être efficiente, à coûts moindres.

- La formation devient plus contextualisée, s'alimentant des conditions concrètes et spécifiques pour développer les compétences d'une équipe. C'est une formation située, accompagnante, pensée sur la durée.
- des formes alternatives à la seule modalité connue de « stage » sont nécessaires pour organiser la soutenabilité et l'efficacité du dispositif de développement professionnel.

Ingénieries (de formation) –partie C

Renforcer son identité professionnelle en ingénierie de la formation

On ne valorise que ce que l'on reconnaît. La fonction de conseiller pédagogique a besoin de (re)trouver une place mieux identifiée par les acteurs eux-mêmes.

La fonction recouvre, selon les cas deux ou trois métiers identifiés. Selon les tendances et votre expérience propre, le conseil semble osciller entre le métier 1, le **formateur**, et le métier 2, le **consultant**. Un troisième métier, **responsable de formation** aurait été tout aussi possible.

Une même personne peut faire montre de compétences de métiers différents selon les interactions, (formation, conseil, questionnement, élucidation, facilitation, explicitation) avec ses interlocuteurs en attente de « gestes » précis de sa part. Dans le développement professionnel, on s'inscrit dans une relation de facilitation et non de formatage.

Fourbir sa « boîte à outils » pédagogique (ingénierie pédagogique)

Votre expertise sera d'autant plus respecté(e) et reconnu(e) que vous disposez rapidement et fort à propos d'outils variés, de méthodes agiles et de techniques souples de mise au travail, d'engagement à la coopération et d'invitation à la production.

Avec eux, vous écoutez, vous questionnez, vous proposez toutes sortes de méthodes, de techniques, qui permettent de déclencher ou de renforcer une dynamique collective ; c'est ce qu'on attend d'une équipe : qu'elle se saisisse de ses propres questions, qu'elle arrive à identifier son horizon et qu'elle choisisse comment y parvenir.

Donner des rôles et des responsabilités

Dans la boîte à outils, André de Peretti nous transmet une seule consigne: répartir des rôles consistants au sein du groupe, d'une équipe, à l'échelle d'une journée, plus durablement, d'une année. L'équipe ou le groupe de formation est ainsi organisé pour apprendre de lui, sur lui et par lui, et un peu grâce à vous aussi. Le ferez-vous ?

Ami (critique) – Partie D

La figure de « l'accompagnateur » mute parce la formation elle-même mute, parce que les enseignants mutent, parce que les élèves changent. Il faut des enseignants suffisamment solides et solidaires, experts de leurs pratiques, pourvu qu'on leur fasse confiance. L'« ami critique » est juste à côté, pas au-dessus, ni très loin.

« Une personne de confiance qui pose des questions dérangeantes, propose des données à étudier avec un autre regard et critique le travail déjà réalisé comme un vrai ami. **L'ami critique** n'est pas neutre, mais il agit pour soutenir l'établissement et pour le défendre, en travaillant avec l'encadrement et les enseignants pour les aider à améliorer l'établissement avec la distance nécessaire. C'est une personne extérieure qui n'entretient aucune familiarité avec les membres de l'établissement. »

Plusieurs « métiers » peuvent s'y retrouver, par exemple, IEN, CP, formateurs, directeurs, et aussi enseignants-ressources (et pas que du premier degré), d'autres fonctions (le Cardie) etc. C'est plutôt indépendant du statut et très dépendant en revanche des compétences sollicitées

dans la **plasticité des rôles potentiels** joués par l’ami critique à la rencontre d’une équipe sur le terrain.

Cette fonction à plusieurs facettes convient parfaitement à des personnels dont le « style » est marqué par les **qualités suivantes**.

Enfin, l’ami critique accorde une importance à l’**informalité** du quotidien d’une équipe, tout ce qui n’est pas écrit et qui joue un rôle capital dans les routines professionnelles. Et c’est précisément ce dont il s’agit dans la *grande transformation de l’école*.

Ainsi, le développement professionnel continu des enseignants permet d’envisager une nouvelle cartographie des acteurs et de nouvelles compétences pour les rôles en place, de nouvelles interactions à explorer.

Expertise (collective) –partie E

Dans ce processus dynamique et invisible à la fois, chaque « métier » opère des changements professionnels et des ajustements identitaires.

Un des moyens est de travailler avec les questions des professionnels ; que savez-vous des zones en friche de votre métier, des questions qui animent vos collègues, des doutes qui traversent la fonction ? Pouvons-nous en débattre pour mieux construire la professionnalité et fonder l’expertise ?

La capacité d’innovation et l’agilité dans le changement viendront de la possibilité pour votre groupe professionnel de faire aussi un inventaire collectif et expert des pratiques et des ressources à votre disposition. Exploitez et mutualisez, échangez en vous ouvrant à d’autres « métiers », connexes, dans des environnements différents ; vous apprendrez autant qu’ils apprendront de vous.

A ces seules conditions, vous serez identifiés comme des professionnels connus et reconnus.

Méthodologies du travail de fabrication du parcours « accompagner »

Cahier des charges de la scénarisation

PRINCIPES DE CONSTRUCTION DU PARCOURS

- Parcours libre service : chaque académie aspire les éléments du parcours qui lui corresponde
- Le parcours n'est pas conçu pour être linéaire
- Le parcours propose un principe de multi référencement
- Définition référent : l'accompagnateur, le tuteur, le formateur sur le parcours performance
- Comment donner des repères dans la multitude de ressources ?

Pour permettre à chacun du groupe "fabrique du parcours" de s'y retrouver, et de participer à la capitalisation des données, je propose le mode suivant: 5 "pages" de A à E ont été créées: elles sont têtes de chapitres; vous pouvez donc faire un copier/coller en "clair" des textes que vous proposez et les poster à la suite les uns des autres, en leur donnant un titre (en rouge) dans la partie "commentaire" de la page concernée.

ET

déposer le fichier numérique en téléchargement en les enregistrant dans les parties concernées.

C'est déjà l'occasion de tester ou de proposer une scénarisation, en assortissant le document de consignes ou de questions préalables.

Nombre de ressources constitue une base conséquente pour travailler sur leur scénarisation en vue d'un parcours individualisé d'auto-formation en ligne. En l'état, leur consultation dans l'ordre ou dans le désordre constitue des "ressources", des aides à penser ou à agir ou à revenir.

Nous pouvons imaginer d'autres traitements, plus interactifs, sous forme de

-consignes préalables

- alerte à la lecture en deux ou trois questions

- QCM à l'entrée ou la sortie du document

- exercice de reformulation en 5 lignes à communiquer à son "voisin"

- mise en image (une photo ou une image pour communiquer) ou en espace (PREZI) pour former d'autres collègues

- exercice réflexif: en fonction de sa pratique, à la lecture de telle ressource, que retenir en 3 points d'amélioration ? pour tout de suite ? pour dans quelques semaines ?

- à la lecture du chapitre A ou B ou etc., faire sa propre check-list des 10 points à retenir; et le communiquer à son groupe de référence.

ad libitum

Conseils méthodologiques pour l'écriture numérique et la conception des ressources



Scénariser un cours

Vidéo en ligne de Marcel Lebrun (Marcel Lebrun, docteur en Sciences, est actuellement professeur en technologies de l'éducation et conseiller pédagogique à l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) de l'UCL (Université catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve, Belgique).

<http://eprel.u-pec.fr/seminaire/1003-seminaire.php>

Adresse du blog de Marcel Lebrun http://lebrunremy.be/WordPress/?page_id=37



7 principes pour un bon enseignement... en ligne ou...

<http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/bulletins/2010/avril-2010/le-ssf-veille/7-principes-pour-un-bon-enseignement-en-ligne-ou-non/>

À travers leur veille, des membres du personnel du Service de soutien à la formation croisent parfois diverses allusions aux «sept principes d'un bon enseignement», souvent mentionnés sans autre référence. En fouillant un peu, on trouve qu'il s'agit des [*Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*](#) énoncés par Chickering et Gamson dans un article de 1987 qui allait faire école.

Si ces énoncés semblent basiques, les auteurs ont à l'époque passé en revue 50 ans de recherche en éducation afin de les établir. D'intérêt pour l'enseignement en présentiel, ces bonnes pratiques furent bientôt utilisés comme une liste de critères à respecter pour une formation en ligne de qualité ([Chickering et Ehrmann, 1996](#)).

Depuis, une organisation est née pour en faire la promotion et pour accompagner les institutions qui choisissent de les implanter : le [TLT group](#) (pour Teaching, Learning and Technology group), une entreprise sans but lucratif.

Le site du TLT Group est très riche en information sur le sujet et sur l'utilisation des technologies comme levier pour l'application des fameux principes.

Voici donc les sept principes de Chickering et Gamson, dans notre traduction, inspirée de plusieurs autres, mais adaptée à notre contexte. En lien avec l'intégration des technologies à l'enseignement, on parlera des sept qualités d'un formateur en ligne où l'on se demandera si les technologies sont utilisées efficacement pour...

1. encourager les échanges entre étudiants et formateurs;
2. encourager la communication et la coopération entre étudiants;
3. mettre en œuvre des méthodes pédagogiques actives;
4. fournir une rétroaction rapide aux étudiants;
5. aider professeurs et étudiants à mieux gérer le temps disponible afin d'optimiser l'apprentissage;
6. proposer des défis aux étudiants, avoir des attentes élevées à leur endroit;
7. respecter les aptitudes et les modes d'apprentissage diversifiés.

Des administrations universitaires se sont servies de ces principes comme cadre de référence.

Par exemple, la [Winona State University](#) du Minnesota a fait le choix en 1997 d'implanter des ordinateurs portables fournis par l'institution dans ses programmes de formation. Les auteurs d'un [article](#) sur cette expérience mentionnent que cette université a choisi d'adhérer aux [seven principles for good practice in undergraduate education](#) et a orienté toutes ses politiques autour de ces principes. Leur programme d'ordinateurs portatifs devait donc se coller à ces bonnes pratiques.

D'autres utilisations des 7 principes

Cain, Geoffrey. [Seven Principles of Effective Teaching Online](#), Tacoma Community College, présentation PowerPoint, 2008.

Graham, Charles, K. Cagiltay, B. Lim, J. Craner et T. M. Duffy. [Seven Principles of Effective Teaching: A Practical Lens for Evaluating Online Courses](#), The Technology Source, March/April 2001.

Karsenti, Thierry. [Favoriser la réussite des apprenants dans les formations ouvertes et à distance \(FOAD\) : principes pédagogiques](#), Université de Liège, Formadis, 29 novembre 2006.

Projet Érudium, Polytechnique Montréal. [Sept principes de bonnes pratiques en enseignement](#) ? Arthur Chikering et Zelda Gamson (dernière mise à jour : 14 décembre 2001).

University of West Georgia Distance and Distributed Education Center. [«Seven Principles of Good Teaching Practice»](#) [Application des sept principes à WebCT], *UWG WebCT Faculty Manual*, Septembre 2006.

A- Pourquoi et comment les enseignants apprennent ? Le développement professionnel dans tous ses états



Mieux cerner le concept et les pratiques du "développement professionnel"

, à partir d'une revue systématique de littérature de recherches.

Le paradigme du développement professionnel présente **plusieurs caractéristiques** (McLaughlin & Zarrow, 2001 ; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995 ; Darling-Hammond, 1998, Cochran-Smith & Lytle, 2001) :

1. Il s'intéresse au processus complexe d'apprentissage professionnel et à la construction de la compétence par, avec et pour les enseignants en engageant les personnels dans des tâches concrètes de réflexion et d'analyse, d'évaluation des pratiques, d'observation des situations de classe : Il est d'essence constructiviste, c'est-à-dire en rupture avec un mode transmissif.
2. c'est un processus durable et continu, sur le long terme parce qu'il prend acte du fait que les enseignants ont besoin de temps pour apprendre et pour réinvestir leurs nouvelles connaissances et compétences dans leurs pratiques. L'accompagnement et le suivi sont des ressources essentielles pour opérer des changements en profondeur. Il rompt avec l'émiettement et la taylorisation des dispositifs actuels de formation.
3. Le développement professionnel est « situé » : il est mis en oeuvre dans un contexte spécifique : celui de l'unité éducative, lieu des activités quotidiennes des enseignants et des élèves. Les unités éducatives deviennent « formateurs » en s'organisant en communautés d'apprentissage professionnel privilégiant l'enquête sur leurs pratiques sous la forme de groupes d'études, de construction de portfolios, et de dispositifs de recherche action (cf. infra)
4. Il s'inscrit dans une politique de mise en oeuvre des réformes, et de mise en oeuvre efficace de l'obligation de rendre compte ; partant, il devient stratégique parce que collectif : il participe à la construction d'une *culture professionnelle*, à la définition d'un projet collectif. Le changement n'est plus conçu à la mesure de l'individu-isolat, mais à **l'aune d'une équipe sur ses propres objets de travail.**
5. L'enseignant est considéré comme un « *praticien réflexif* » à même d'acquérir des connaissances et compétences puis de les **traduire en nouvelles théories et pratiques pédagogiques avec et par la contribution des pairs et des ex-pairs.**
6. Le développement professionnel repose sur un ***processus collaboratif*** à partir **d'interactions entre enseignants mais aussi de relations avec d'autres professionnels** ou membres de la communauté éducative, au sein de l'unité éducative comme à l'extérieur.

Amélioration de l'école et développement professionnel des enseignants, la contribution de H len Timperley, univ. Auckland (Nouvelle-Zélande)
extrait de François Muller, [Chroniques en innovation et en formation](#)

Un très récent rapport de la DEPP note des progrès importants en matière de résultats scolaires, quand la formation des enseignants s'organise d'une certaine manière, sur un temps donné(extrait de la DEPP) sur l'expérimentation PACEM

“Un investissement spécifique de formation et d'accompagnement des enseignants peut conduire, sans modifications des moyens alloués, à une amélioration sensible des performances scolaires des élèves”, révèle une étude de la DEPP. Ce travail se base sur l'expérimentation PACEM. Durant deux années des écoles de l'académie d'Aix Marseille ont bénéficié d'une formation des enseignants en mathématiques accompagnée de tests des résultats scolaires des élèves. Les enseignants bénéficiaient de 18 heures de formation sur un point du programme ainsi que d'une plate forme de documentation et mutualisation. Les résultats des élèves sur les deux années ont été évalués par rapport à un échantillon témoin. L'étude montre que les élèves ont sensiblement progressé grâce au travail de formation de leurs maîtres. Les progrès ont été particulièrement bons chez les enfants de milieu modeste. “ On retrouve ici les éléments de ce qui est à l'oeuvre dans plusieurs pays dans le monde, sous le concept de “développement professionnel continu”, c'est à dire un couplage organisé entre besoins des élèves, pratiques des enseignants, expérimentation, dispositif de formation, articulation avec la recherche, et évaluation des impacts. Un cycle vertueux travaillé en particulier en Nouvelle-Zélande depuis plusieurs années par Helen Timperley et Brian Annam que nous avons rencontré l'an dernier à Auckland.



[Voir la video en VOST \(entretien F. Muller, réal: Th. Foulkes, traduction: Ruth Bourchier\).](#)

Modélisation du dispositif de « développement professionnel »

Les résultats de la recherche conduite conjointement avec Brian Annan sur le « school improvment » et Helen Timperley (Université d'Auckland) sur la literacy auprès de 400 équipes ont été publiés ; certaines conclusions ont été tirées que nous pouvons ici reprendre avec l'aide de Romuald Normand, IFE Lyon .

La recherche internationale a confirmé l'importance des pratiques d'enseignement sur les acquis des élèves, à côté d'autres facteurs plus contextuels ou sociaux, c'est rassurant d'une certaine manière ; mais cela pose la question alors de l'efficacité de leur propre formation.

En la matière, il a été également montré qu'il fallait s'affronter à deux fausses évidences : d'une part, penser que les enseignants disposent des ressources nécessaires pour s'auto-réguler comme de bons professionnels ; d'autre part, qu'il suffisait de s'en remettre à des experts donnant les bonnes recettes pour ce que cela fonctionne. La convergence de plusieurs méta-analyses montrent que ces deux propositions peuvent être amend es : les résultats seront nettement améliorés d'une part les enseignants se mettent en situation d'être les enquêteurs de leurs propres pratiques, d'autre part s'ils s'appuient sur des savoirs non seulement disciplinaires mais aussi pédagogiques.

Le dispositif de « développement professionnel » n'est pas nouveau en lui-même, mais en combinant plusieurs éléments, il agit en système plus cohérent et plus efficace :

- Un centrage sur un contenu spécifique
- Des pratiques collectives partagées pour des enseignants similaires

- Des analyses de situations, des évaluations, des observations
- Des connaissances issues et traduites de la recherche
- Des combinaisons de modalités de formation
- Un processus de formation continuée

10 principes ayant fait leur preuve dans la recherche pour un développement professionnel efficace des enseignants

1. Se centrer sur les résultats évalués des élèves

Des expériences d'apprentissage professionnel se centrant sur le lien entre certaines situations d'enseignement et les résultats évalués des élèves sont associées à des impacts positifs en termes de résultats.

2. Des contenus intéressants

Les connaissances et les compétences à développer sont celles qui ont été considérées comme efficaces dans les résultats évalués des élèves.

3. L'intégration des connaissances et des compétences

L'intégration des connaissances et des compétences essentiels à l'enseignant facilite l'apprentissage approfondi et un changement dans les pratiques pédagogiques.

4. L'évaluation comme enquête professionnelle

L'information sur ce que les élèves ont besoin de savoir et de faire est utilisée pour identifier ce que les enseignants ont besoin de savoir et de faire.

5. Des multiples occasions d'apprendre et de mettre en œuvre l'information

Pour opérer des changements significatifs dans leurs pratiques, les enseignants ont besoin de multiples occasions d'apprendre une nouvelle information et comprendre ses implications pour la pratique. De plus, ils doivent rencontrer d'autres opportunités dans des environnements qui offrent à la fois de la confiance et des défis à relever.

6. Des approches réactives aux processus d'apprentissage

La promotion de l'apprentissage professionnel nécessite différentes approches selon que les idées sont en accord ou non avec les conceptions des enseignants sur les élèves et la meilleure façon d'enseigner.

7. Des occasions d'apprendre avec d'autres

Des interactions collégiales centrées sur les résultats des élèves peuvent aider les enseignants à intégrer de nouveaux apprentissages dans leur pratique.

8. Une expertise bien fournie

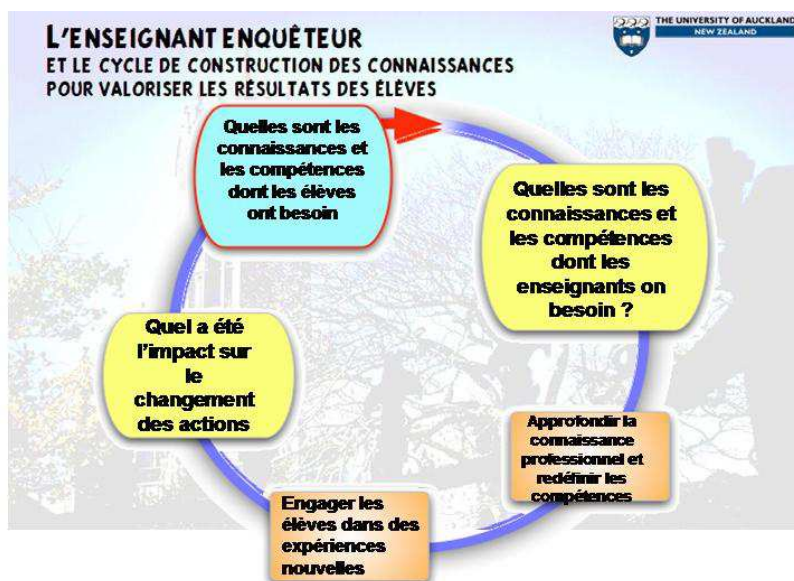
Une expertise externe au groupe des enseignants participants est nécessaire pour remettre en cause les conceptions existantes et développer le genre de connaissances et les compétences associés à des résultats positifs des élèves.

9. Un leadership actif

Des leaders éducatifs conçus comme un facteur clé du développement des attentes pour améliorer les résultats des élèves et assurant l'organisation et la promotion d'un engagement dans le cadre de situations d'apprentissage professionnel.

10. Maintenir la dynamique

Une amélioration soutenue des résultats des élèves nécessite que les enseignants disposent d'une connaissance théorique solide, de compétences à l'enquête fondée sur des preuves, et de conditions facilitées en termes d'organisation.



Source : *Timperley, H. (2008) Teacher Professional Learning and Development. International Academy of Education. International Bureau of Education. Paris: UNESCO*

« Les formateurs doivent reconnaître la complexité des pratiques professionnelles et apporter de la valeur ajoutée en accompagnant les enseignants dans la satisfaction des besoins d'un public hétérogène, notamment les élèves dont les résultats sont inférieurs à ceux des autres. Il est indispensable d'englober les pratiques des enseignants plutôt que de les contourner et d'apporter des visions et pratiques alternatives par des exemples. Les enseignants ont besoin d'une offre de contenus pédagogiques pertinents et d'un enrichissement de leurs connaissances sur l'évaluation par un mélange de théorie et de pratique. Enlever n'importe lequel de ces éléments et l'impact a toutes les chances de diminuer.

Une enquête systématique éclairée par des sources fiables est au cœur de tout processus de formation professionnelle continue. Si les enseignants refusent de s'engager dans ce processus, ils n'ont guère d'informations sur ce qu'ils doivent apprendre et faire pour améliorer les résultats des élèves ; ils ne savent pas non plus si les changements qu'ils opèrent ont l'effet désiré.

Le préalable à la réussite de ce processus est que les enseignants soient convaincus que leur propre formation relève de leur responsabilité professionnelle, y compris le souci de vérifier l'efficacité de leurs pratiques sur les résultats des élèves. Ainsi, des cycles renouvelés d'enquête, de renforcement des capacités et d'amélioration deviennent partie intégrante des pratiques quotidiennes.

Source : *Timperley, H. (2008) Teacher Professional Learning and Development. International Academy of Education. International Bureau of Education. Paris: UNESCO*

« Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent. »
 Vidéo sur le développement professionnel à insérer ici

<https://www.youtube.com/watch?v=ETf8gUOSjdE>



Ce que le développement professionnel change dans l'éducation et dans la formation

extrait de N°393 - dossier "Accompagner : une idée neuve en éducation" ; Relève des ressources humaines, réforme du curriculum et formation continue : Un ménage à trois obligé !; Marc St-Pierre, Coordonnateur des services à l'enseignement, Association québécoise des écoles secondaires privées, mardi 10 avril 2001

Selon des données récentes fournies par la Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation du Québec , c'est cette année, en 2000, que la population enseignante de nos écoles aura atteint son niveau maximum de vieillissement. Ainsi, malgré un nombre d'élèves qui ira diminuant d'ici l'an 2009, l'attrition du personnel enseignant créera d'importants besoins de recrutement . De plus, cette entrée continue de nouveaux personnels dans les écoles se fera dans un contexte où celles-ci vivront elles-mêmes un important processus de changement, tant au niveau organisationnel qu'éducatif.

Que ce soit à l'école publique, qui voudra profiter des nouvelles marges de manœuvre qui lui ont été dévolues pour se distinguer davantage, ou à l'école privée qui, tout en adhérant au virage proposé, voudra préserver la pérennité de ses traditions institutionnelles quelquefois séculaires, on sera à la recherche d'enseignants-entrepreneurs (et entreprenants) qui pourront apporter une plus-value à l'établissement. Cette idée d'entrepreneuriat peut sans doute paraître loufoque, mais comment qualifier ceux et celles à qui on demandera de concevoir et animer des projets, créer du matériel didactique original, développer des partenariats " d'affaire " avec des ressources issues de la communauté, gérer des équipes de travail coopératif ? Ces perles rares, il y a différentes façons de les acquérir : aller les chercher chez le voisin ou le compétiteur ou encore, c'est le propos de cet article, les développer soi-même. Dans ce dernier cas, si on veut développer et former une relève qui saura relever les défis posés par le renouvellement de la pédagogie et des modèles organisationnels, il faudra revoir notre façon de concevoir et réaliser la formation continue.

Plus qu'à tout autre moment de l'histoire, le développement professionnel des enseignants est perçu comme une des clés de voûte de l'amélioration des écoles. L'importance perçue du développement professionnel est en relation directe avec la nature ambitieuse des buts poursuivis par la réforme actuelle. L'atteinte de ces buts demandera beaucoup de nouveaux apprentissages aux enseignants eux-mêmes, la vaste majorité d'entre eux ayant été instruits et ayant appris à instruire sous un tout autre paradigme que celui proposé actuellement. Le type d'apprentissage qu'on exigera sera, par nature, transformationnel puisqu'il requerra, non seulement des enseignants mais aussi des écoles elles-mêmes, des modifications importantes de leurs croyances profondes, des connaissances acquises de longue date et de leurs habitudes de pratique.

Dans cet article, je vais tenter de décrire les défis que cela pose à ceux qui ont la responsabilité de former les enseignants sur les lieux de travail ou de gérer cette formation. De la même façon que les enseignants auront à revoir leurs pratiques, les formateurs d'enseignants devront revoir leur art qui, traditionnellement, se définissait en termes de cours, d'ateliers ou de séminaires. Même si beaucoup d'écrits ont traité des changements de pratique majeurs que les réformes imposent aux enseignants, nous savons encore bien peu de chose sur les changements qui seront exigés des formateurs d'enseignants afin de rendre leur pratique plus conforme au nouveau paradigme proposé.

Ce que nous avons et ce que nous voulons

Pour la plupart des enseignants, les activités de support à l'amélioration de leur enseignement se divisent en deux grandes catégories : les sessions de perfectionnement, plus ou moins obligatoires, offertes par leur école ou leur commission scolaire et leur participation facultative à des cours universitaires, des ateliers, des congrès ou des séminaires. Ces formes de développement professionnel ont été conçues afin de supporter le paradigme de l'enseignement dans lequel le rôle des élèves consistait à pratiquer des habiletés techniques et à mémoriser des données et celui des enseignants à démontrer des procédures, donner des tâches et noter les élèves. Aucune de ces formes n'était destinée à soutenir l'examen en profondeur des pratiques, l'expérimentation continue et la réflexion critique qui sont requises pour développer les croyances, les connaissances et les habitudes de pratique qui sous-tendent les formes complexes d'enseignement qui sont recommandées par les réformes actuelles.

Les activités de formation offertes par les écoles ou les commissions scolaires sont généralement conçues pour transmettre un ensemble déterminé d'idées, de techniques ou pour permettre aux enseignants de se faire la main sur un nouveau matériel didactique. Par exemple, on inscrira les enseignants à des ateliers sur l'utilisation des objets de manipulation en mathématiques, sur l'implantation de l'apprentissage coopératif ou la gestion des cas de discipline en classe. Une telle vision considère l'enseignement comme quelque chose de routinier et de technique et encourage une approche superficielle de la rénovation des pratiques plutôt qu'une analyse en profondeur de celles-ci.

Les cours offerts par les universités ont, quant à eux, une approche plus académique que pratique et même si certains accordent une plus grande place aux pratiques, ils affichent généralement des manques importants au niveau du suivi à l'implantation. Tout comme les sessions décrites précédemment, ces activités tiennent trop peu compte des facteurs positifs et négatifs des environnements organisationnels où retournent ensuite les enseignants. De plus, ces activités sont très généralement planifiées et conçues par des personnes autres que celles à qui elles s'adressent (les participants ont peu à dire sur le contenu...) De façon générale, ces deux types d'activités résultent généralement en des séries d'expériences déconnectées et décontextualisées desquelles les enseignants extrairont ce qu'ils voudront bien additionner à leur répertoire actuel. Toutefois, il est peu probable que les pratiques des enseignants puissent être transformées par des expériences comme celles-là.

Un nouveau paradigme pour le développement professionnel

À travers les expériences des uns et des autres, les grandes lignes d'un nouveau paradigme pour le développement professionnel des enseignants semble peu à peu émerger. M'appuyant sur une appréciation conservatrice de la profondeur du réapprentissage requis des enseignants pour s'approprier la réforme actuelle et une évaluation honnête de ce qui n'a pas fonctionné dans le passé, voici les principaux éléments qui pourraient constituer la topographie de ce nouveau paradigme :

Le support à l'enseignant est imbriqué dans l'acte d'enseigner lui-même ou directement relié à celui-ci

Les enseignants ont besoin de ressources qui soutiennent concrètement l'effort qu'ils consentent quotidiennement dans leur milieu de travail pour s'approprier ces nouvelles approches pédagogiques plus complexes et exigeantes. Le support peut être donné à un enseignant en particulier en utilisant l'un ou l'autre des dispositifs suivants : co-enseignement, mentorat, co-planification, coaching, etc. Il peut également être offert à un groupe : groupe de développement coopératif, groupe d'analyse des pratiques, etc. Dans un cas comme dans l'autre, la matière première, c'est l'action de l'enseignant et ses conséquences sur les élèves. Les contraintes de temps et d'horaire, le cloisonnement des matières, le format des tâches sont autant d'obstacles qui devront être surmontés pour mettre en place de telles structures de support. De plus, l'idée de coach et/ou de mentor renvoie à la question des statuts

différenciés et des échelles de carrière des enseignants. Ce n'est pas mon but d'aborder cette question ici, mais il vaudra sûrement la peine qu'on s'y arrête sérieusement un jour.

Le support à l'enseignant prend racine dans les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Les activités de formation portent souvent sur des sujets tels que l'apprentissage coopératif, la pédagogie de projets ou l'enseignement stratégique sans toujours prendre en considération que les enseignants doivent aussi apprendre à organiser les expériences d'apprentissage de leurs élèves afin de permettre à ceux-ci de maîtriser des concepts disciplinaires importants. Les enseignants ont souvent besoin de se retrouver face à une discipline en tant qu'apprenant avant de s'attaquer à son enseignement. Le développement professionnel doit leur permettre de vivre des expériences en ce sens et leur permettre de maîtriser le contenu disciplinaire qu'ils ont à enseigner. Si actuellement le pendule est visiblement du côté du " apprendre à apprendre " et que le " transversal " se porte comme un scapulaire, il vaut mieux ne pas trop rapidement mettre de côté les didactiques propres aux disciplines, car plus on les négligera, plus le réveil sera brutal au retour du pendule.

Il faut développer des communautés d'enseignants centrées sur la pratique professionnelle.

Le nouveau paradigme du développement professionnel encourage la collégialité entre les enseignants afin de contrecarrer l'isolement caractéristique de la profession. Les formateurs d'enseignants doivent ajuster leur cadre de référence afin de tenir davantage compte de la réalité et de l'intégrité des équipes-écoles plutôt que de s'adresser à des enseignants individuels. Cela veut dire notamment qu'il faudra penser à développer les habiletés des enseignants à critiquer et à discuter de leur travail et celui de leurs collègues en plus de développer chez eux des aptitudes au leadership pédagogique. Compte tenu de la mentalité égalitaire qui prévaut encore de façon générale dans les milieux, ce ne sera pas nécessairement facile. Par ailleurs, il ne faut pas percevoir les enseignants comme des individualistes, à la façon de Robinson Crusoé. Pour les enseignants, comme pour Robinson, ce serait oublier tout le contexte organisationnel où ils évoluent. L'organisation du travail, pour une, est loin de se prêter actuellement à l'exercice de cette collégialité sur laquelle on mise tant pour assurer le succès de la réforme et la préparation de la relève. Des actions sont possibles, puisque dans certains milieux où des interventions ont été menées afin d'agir directement sur des variables telles que le niveau de relation avec les autres ou le feedback en provenance des collègues, des augmentations de la satisfaction au travail et de la motivation intrinsèque des enseignants ont été mesurées .

Il faut développer la collaboration avec des experts externes

On ne peut pas s'attendre à ce que les enseignants connaissent toutes les facettes de la réforme scolaire, des didactiques des disciplines, ou de la pratique professionnelle. Ainsi, une collaboration avec des ressources externes est cruciale. Les experts externes, souvent des professeurs d'université, apportent des perspectives nouvelles, des idées sur ce qui s'est avéré efficace ailleurs et une facette analytique au processus de changement. La clé de tout cela est de créer une relation de confiance mutuelle entre les praticiens et les experts externes afin qu'ils travaillent ensemble à la résolution de problèmes associés à la pratique en apportant différents types d'expertise sur la table. En ce sens, le type de partenariat qu'établit l'université de Sherbrooke avec des commissions scolaires et des associations d'établissements privés pour offrir de la formation sur mesure, sur la base d'une approche client, est un exemple qui pourrait être généralisé. Des partenariats peuvent aussi être établis avec des associations professionnelles. Il faut aller trouver, là où elles sont, les ressources dont on a besoin pour se développer. Les responsables des services éducatifs des commissions scolaires verront leur rôle évoluer, comme c'est le cas depuis plusieurs années dans le secteur privé, vers celui de courtiers en services éducatifs.

Il faut prendre en considération le contexte organisationnel spécifique de chaque milieu

Les enseignants font leur travail à l'intérieur de contextes organisationnels variés qui se chevauchent les uns les autres : la classe, l'école, le groupe d'enseignants, la commission

scolaire, le quartier, la province, le ministère, etc. Les valeurs, les normes et les procédures propres à chacun de ces contextes finissent toutes par avoir un impact sur ce qui se passe en classe. Les formateurs d'enseignants doivent soigneusement analyser les contraintes et les possibilités qu'offre chacun de ces contextes, des normes culturelles non-écrites jusqu'aux règles les plus explicites, en passant par les limites architecturales et les conventions collectives.

Pour atteindre cet objectif, les formateurs doivent se joindre aux administrateurs et à ceux qui ont la responsabilité de concevoir ces politiques afin de trouver les lignes directrices de ces différents contextes et de les optimiser. Cette optimisation devrait fournir un peu de cohérence aux expériences que vivront les enseignants, les nouveaux surtout, et fera en sorte qu'ils se sentiront supportés par les valeurs organisationnelles et les procédures opérationnelles. Par exemple, parler de pédagogie de projets et d'interdisciplinarité dans un contexte de fort cloisonnement disciplinaire où la gestion du temps est d'abord au service de l'organisation scolaire avant d'être au service de l'apprentissage, cela tient davantage de la gymnastique intellectuelle que de la réalité pédagogique. J'illustre cette nécessaire optimisation par un exemple supplémentaire. Il y a quelques années de cela, le Département des sciences de l'éducation de L'UQAM emménageait dans ses nouveaux locaux. L'apprentissage coopératif occupait une part importante d'un cours que j'y donnais sur la gestion des ressources éducatives en adaptation scolaire. Or, pour donner ce cours, j'ai eu droit à un mini amphithéâtre ! C'était beau, grand, bien éclairé, mais essayez d'organiser du travail en équipe là-dedans ! Or, combien de fois, des enseignants, au retour d'une formation, sont placés dans des conditions où il est difficile, sinon impossible, d'appliquer ce qu'ils ont appris et là-dedans, j'inclus la collaboration avec les collègues.

Le nouveau paradigme

Faire apprendre, nous le comprenons mieux maintenant, c'est beaucoup plus que faire accomplir des tâches aux apprenants et de présenter des informations de façon logique. Faire apprendre, c'est aussi stimuler et entretenir une interaction cognitive et sociale entre le formateur et ceux qui apprennent. La connaissance ne s'acquiert pas suivant un flux linéaire, c'est un processus dynamique, interactif et itératif. L'activité de médiation exercée par le formateur et l'interaction verbale entre les apprenants eux-mêmes se situent au centre de ce processus et supportent l'émergence d'une pensée réflexive autonome qui devrait caractériser l'action professionnelle des enseignants.

Je tenterai, dans les prochains paragraphes, de décrire les principaux attributs du nouveau paradigme de la formation continue qui vise une transformation des croyances, des connaissances et des pratiques professionnelles des enseignants. Quand on parle de développement professionnel efficace, il ne peut plus être question d'importer des modèles ou d'appliquer des formules toutes faites. Il faut désormais penser en terme de processus éclairé et conscient de prise de décision où les décideurs sont à la fois les apprenants et les formateurs. Ces décisions portent sur la création, l'implantation, l'analyse réflexive et la modification des approches et des programmes.

La pièce maîtresse de ce processus, illustré à la figure 1, est une activité continue de planification qui incorpore des phases d'établissement de buts, de planification, d'action, et de réflexion qui se chevauchent continuellement. Ce processus est alimenté de façon continue par le répertoire de stratégies de développement professionnel des formateurs ; leurs croyances et leurs connaissances sur la façon dont apprennent les enseignants et le processus de changement ; leur prise en compte du contexte à l'intérieur duquel le développement professionnel et l'apprentissage des enseignants se déroulera ; et finalement, l'attention qu'ils porteront aux aspects critiques qui ont une influence sur le succès à long terme d'un plan de développement, tels que le leadership, la capacité du changement à se maintenir et la culture professionnelle.

Ce modèle relatif au développement professionnel tient compte à la fois des activités d'enseignement-apprentissage et du contexte organisationnel, social et culturel où se développent ces activités. Dans le passé, notre perception de ce que devait être la formation des enseignants dépendait de nos préoccupations premières, fussent-elles d'ordre organisationnel ou éducatif. Nous ne voyions pas les interfaces potentielles qui pouvaient exister entre ces différentes dimensions. C'est ainsi que les spécialistes des disciplines développaient pour les enseignants des activités de formation qui tenait peu ou pas compte des dimensions relatives aux contextes organisationnels où se déroulent l'enseignement et l'apprentissage. De la même façon, les spécialistes en leadership ou en développement organisationnel, ont trop peu accordé d'attention aux disciplines en soi. Les nouvelles approches en développement professionnel doivent rendre perméables ces frontières afin de fournir un support qui soit à la fois " transformationnel " pour les enseignants et qui encourage le développement d'une culture et des structures d'école qui soient cohérentes et facilitantes vis-à-vis l'opérationnalisation des nouveaux savoirs et des nouvelles pratiques acquises par les enseignants.

Recherche sur la mise en place du nouveau paradigme

Très peu, sinon aucune étude, n'a été faite à ce jour sur les efforts à long terme qui ont visé le développement de programmes de formation pour supporter le développement de formes plus complexes d'enseignement. Les quelques études qui existent portent sur les enseignants et sur les changements qu'ils doivent apporter afin de pouvoir participer de façon productive à ces nouvelles formes de développement professionnel. Des recherches suggèrent que les enseignants qui sont habitués ou qu'on habitue à un format d'ateliers où il y a présentation et/ou démonstration, avec possibilité d'appliquer le tout en classe dès le lendemain (formation " pour apporter ") se sentent fréquemment démunis quand on leur demande de construire en collaboration un plan de formation à long terme avec des ressources externes. Ils ne sont pas convaincus de la pertinence de devoir se réappropriier le contenu de leur discipline et, lorsqu'on leur donne du temps pour y travailler avec des collègues, ils ne savent trop comment utiliser ce temps de façon efficace. Ce qui manque surtout en termes de recherche, ce sont des indices sur la façon dont doivent travailler les formateurs d'enseignants afin de favoriser l'émergence de formes plus complexes de support aux enseignants. Nous savons peu de chose sur les efforts qui seront requis de ceux qui sont habitués à " donner " des ateliers afin de transformer leurs pratiques pour être davantage en mesure de répondre aux nouvelles demandes. Le manque flagrant d'études dans ce domaine nous laisse sans mode d'emploi explicite quant à la façon de penser le développement professionnel des formateurs d'enseignants. Comme nous ne savons pas comment apprennent les formateurs en période de changement paradigmatique, nous devons nous tourner sur ce que nous savons sur les façons d'apprendre des enseignants en contexte de réforme.

Des études sur l'apprentissage des enseignants nous disent qu'ils interprètent les nouvelles idées à travers les lunettes de leurs croyances et de leurs habitudes. Ils filtrent aussi les informations à travers leur expérience d'élève et à travers l'image culturelle de l'enseignement et de l'école qu'ils ont intériorisée. Ce sont, en dernière analyse, leurs connaissances antérieures et leurs expériences qui pèsent le plus lourd dans la balance. Sans une image explicite du modèle qu'ils poursuivent, les enseignants remplissent de façon naturelle les espaces blancs et les zones grises de leurs représentations avec ce qu'ils savent, sentent et font.

Il est facile de supposer alors qu'un formateur d'enseignants interprétera lui aussi les nouvelles demandes à travers ses lentilles. Étant donné que le nouveau paradigme du développement professionnel n'est pas clairement spécifié ni largement partagé, il remplira lui aussi les espaces en se fiant sur sa compréhension et son expérience actuelle. Le tableau 1 présente les discontinuités possibles entre ancien et nouveau paradigme. Un coup d'œil rapide

nous permet de constater que les changements à venir sont majeurs. Ils requièrent des formateurs de s’immerger dans les contextes où travaillent leurs clients afin d’être en mesure d’évaluer rapidement les résultats de leurs interventions sur les pratiques des enseignants et l’apprentissage des élèves et d’y réagir. Leur responsabilité n’est désormais plus d’assurer le développement professionnel d’enseignants-individus, mais de s’assurer de l’implantation réussie d’un programme par un groupe d’enseignants, dans un contexte organisationnel donné. Cela relève d’une éthique différente et forcément, plus exigeante.

Tableau 1	
Caractéristiques des modèles traditionnel et émergent du développement professionnel	
Modèle traditionnel	Modèle émergent
L’accent est mis sur les activités (techniques, idées et matériel)	L’accent est mis sur la maîtrise des contenus disciplinaires et la capacité d’amener les élèves à maîtriser des concepts.
Les formats les plus courants sont les ateliers, les séminaires et les cours	Une grande variété de formats est utilisée, incluant des interventions de support directement en classe, participation à des groupes de production ou d’analyse des pratiques, etc.
Centré sur les individus	Centré sur les équipes-écoles
Courte durée dans le temps et engagement limité des enseignants à implanter ce qu’ils ont appris.	Durée plus longue dans le temps et engagement des enseignants à implanter ce qu’ils ont appris.
Les formateurs sont maîtres du contenu	Co-construction itérative par les enseignants et les formateurs sur une période de temps plus ou moins longue
Théorie de l’apprentissage basée sur la psychologie des individus	Théorie de l’apprentissage qui fait de la place aux dimensions sociale et organisationnelle
Le transfert des apprentissages dans la salle de classe est un problème à résoudre (généralement, par l’enseignant).	Les apprentissages réalisés sont non seulement pertinents et utilisables à court terme, mais contribuent à élargir la base de connaissance des enseignants.
On ne tient pas compte des particularités des contextes où travaillent les enseignants	Les particularités des contextes tiennent une place importante dans l’élaboration du développement professionnel
Les activités se déroulent généralement à l’extérieur de l’école, de la classe ou sans la présence des élèves.	Les activités se tiennent dans une grande variété d’emplacements et plusieurs d’entre elles se déroulent en classe et en présence des élèves.
L’accent est mis sur le développement individuel des enseignants (les enseignants participent en tant qu’individus)	L’accent est mis sur l’amélioration de la qualité des services éducatifs. Les enseignants participent en tant qu’entité organisationnelle distincte et cohésive
L’entraînement au leadership et à l’entrepreneurship n’est pas un sujet important	L’entraînement au leadership et à l’entrepreneurship est un sujet important

En conclusion

Je ne crois pas avoir disposé de la question de la préparation de la relève des ressources humaines dans nos écoles en présentant cet article. Je n'ai non plus la prétention de proposer une panacée universelle. Ce que je dis cependant, et c'est sans doute un vieux fond de darwinisme et de béhaviorisme qui parle, c'est que les contextes et les environnements où nous travaillons ont la capacité de changer ce que nous sommes. Qu'est-ce que l'apprentissage sinon un changement ?

L'organisation du temps, de l'espace et du savoir qui prévaut dans nos écoles a une influence sur nos conduites, nos façons de penser et de percevoir la réalité. Ils déterminent également de façon significative l'orientation professionnelle de la relève.

Bridges, dans une étude classique datant du milieu des années soixante, avait établi que les années d'expérience dans un milieu donné faisaient en sorte de rendre de plus en plus semblables les comportements et les attitudes des gens et que les rôles qu'ils occupaient prenaient peu à peu le dessus sur leur personnalité comme facteur de prédiction de leur comportement.

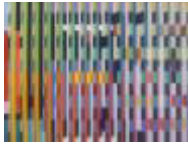
Voilà pourquoi les activités de formation continue que nous proposerons à nos enseignants devront tenir compte des caractéristiques uniques des contextes où ils travaillent. Et si ces caractéristiques devaient empêcher les choses d'évoluer dans le sens proposé par les réformes et le progrès, ayons la lucidité et courage de les modifier. Je dis courage, car, faut-il le dire, les modes traditionnels d'organisation scolaire sont d'une commodité évidente pour tout le monde car elles rendent la vie plus facile aux enseignants et aux directions d'écoles .

La formation, particulièrement lorsqu'elle s'adresse à la relève, est un investissement, pas une dépense. Ceci dit, comportons-nous en investisseurs avisés et assurons-nous qu'à la fin de l'année il y aura des dividendes à redistribuer. Investir dans de la formation qui n'a aucun impact, direct ou indirect, sur la qualité des services éducatifs que nous offrons ne contribue en rien à préparer une relève de qualité pour nos écoles.

Boite à outils

Objectif général : Comprendre que les expérimentations pédagogiques sont inscrites dans un cadre législatif précis mais ouvert.

Compétence	Critère évaluation	Résultats attendus	Outil	exercice
Comprendre les priorités nationales et leur déclinaison académique	Fiabilité de la connaissance des priorités et des choix faits par le CARDIE	Le CD connaît les choix de son CARDIE en matière de politique de l'innovation.	Loi sur la refondation de l'école	Chercher quelle est la déclinaison de la politique nationale de l'innovation en académie
Connaître le cadre réglementaire du travail des équipes en expérimentation	Efficacité et pertinence du conseil en matière d'innovation	Toutes les informations relatives aux projets sont collectées et reportées	Les textes règlementant l'expérimentation	Etudes de cas de demande d'expérimentation Article 34 ou non
Connaître le référentiel de compétences de l'enseignant	Adaptation du soutien apporté	Le CD aide l'enseignant dans son développement professionnel	Le référentiel de compétences de l'enseignant	
Comprendre le fonctionnement hiérarchique de son académie	Respect des procédures liées à l'expérimentation	Toutes les étapes administratives du projet d'expérimentation sont vérifiées et achevées	Un logigramme de la procédure administrative d'un projet d'expérimentation	



Des propositions pour organiser le développement professionnel

de nouveaux modèles de développement professionnel mis en oeuvre à travers le monde (Villegas-Reimers, 2003)

Types d'organisation en partenariat ou en réseaux

Ecoles de développement professionnel : partenariats entre les enseignants, les administrateurs et les membres des départements universitaires pour améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage des élèves, en rapprochant théorie et pratique.

Partenariats écoles/universités : partenariats mobilisant l'université et les écoles/établissements scolaires au sein de réseaux permettant de relier les praticiens autour d'intérêts communs pour l'éducation et du partage d'une même culture professionnelle.

Autres collaborations entre institutions : programmes spécifiques de formation dédiée à l'échelle de l'unité éducative et de développement professionnel continu fournis par des collaborations entre autorités locales, universités, centre de ressources et ministères de l'éducation.

Réseaux d'école : organisation d'écoles ou d'établissements scolaires en réseau autour d'un programme de recherche action ou de développement professionnel continu.

Réseaux d'enseignants : regroupement d'enseignants pour mettre en oeuvre leur propre développement professionnel à travers l'échange d'expériences ou de pratiques.

Education à distance : programmes qui permettent d'organiser la formation en ligne et d'offrir des ressources par internet aux enseignants.

Modules et techniques favorisant un développement professionnel continu

Modèle de développement des compétences : il vise à développer parmi les enseignants de nouvelles techniques d'enseignement et des compétences comme le travail d'enquête et le travail par groupe en s'appuyant notamment sur les outils multimédia.

Evaluation des résultats des élèves : l'évaluation est placée au centre du développement professionnel continu des enseignants et il détermine leurs pratiques d'enseignement et les conditions d'apprentissage des élèves.

Développement coopératif ou collégial : les enseignants développent leur propre programme de développement professionnel mais en groupe en s'appuyant sur la régulation entre pairs.

Participation des enseignants à des nouveaux rôles : les enseignants sont impliqués dans les tâches d'organisation et de management de leur développement professionnel

Modèles de réflexivité : il s'appuie sur les expériences personnelles de l'enseignant qui doit prêter attention à ces routines quotidiennes pour leur donner du sens et réfléchir à leur efficacité.

Portfolios : l'enseignant recense les informations démontrant un développement professionnel et une amélioration de ses compétences par la formation

Observation de bonnes pratiques : un certain nombre de programmes de développement professionnel donnent la possibilité aux enseignants d'observer des collègues experts reconnus pour leur excellence dans l'enseignement.

Supervision traditionnelle et clinique : le modèle le plus classique est celui de l'inspection individuelle mais il tend à être concurrencé par des observations de classe réalisées par des collègues experts.

Etude de cas : cela implique le choix d'exemples concrets utilisés pour des discussions en petits groupes afin de faire réfléchir les enseignants sur leurs pratiques.

Modèles fondés sur un projet : les enseignants apprennent à collaborer et à échanger idées et expériences autour d'un projet commun visant l'amélioration de la réussite des élèves.

Recherche action : forme d'enquête ou d'auto-évaluation par laquelle un groupe d'enseignants ou une communauté professionnelle cherche à améliorer ses pratiques

Ateliers d'écriture : mise en récit des expériences pour réfléchir à la transformation des pratiques

Modèle en cascade ou générationnel : une génération d'enseignants est formée sur certains aspects de l'enseignement pour former ensuite la génération suivante.

Développement personnel : les enseignants prennent la responsabilité de leur développement professionnel en se fixant les objectifs à atteindre, les contenus et compétences à acquérir, les pratiques à transformer, tout en étant accompagné par un superviseur.

Coaching et mentorat : un collègue plus expérimenté fait des observations critiques des pratiques d'un enseignant novice pour discuter et donner des recommandations en termes d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement.

Ateliers, séminaires, conférences : c'est la forme la plus usuelle de développement professionnel même si elle a pu faire l'objet de nombreuses critiques.

Des modalités plus efficaces que d'autres...



En adoptant la technique de la revue systématique de la littérature de recherche, des chercheurs de l'*American Institute for Research* ont analysé les résultats de 1300 études déjà réalisées qui s'intéressaient aux effets du développement professionnel sur les résultats des élèves dans les apprentissages fondamentaux^[1]. Quelles sont pour ces chercheurs les **caractéristiques d'un développement professionnel efficace ?**

Les ateliers : beaucoup de travaux de recherche ont montré leur inefficacité sur les pratiques et le gaspillage de temps qu'ils génèrent. En fait, une grande part de ces ateliers, faute de suivi ou de soutien dans la durée, se révèle inutile. Malgré tout, les études démontrant une relation entre le développement professionnel et l'amélioration des résultats des élèves mentionnent la présence d'ateliers ou d'écoles d'été. *En conséquence les ateliers peuvent être efficaces s'ils ancrent la réflexion sur des pratiques pédagogiques sur des résultats de recherche, s'ils génèrent des expériences actives d'apprentissage parmi les participants, et s'ils offrent aux enseignants des occasions nombreuses d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux situations d'apprentissage en classe.*

Le recours à des experts extérieurs : bien des travaux sur le développement professionnel efficace montrent qu'il doit s'effectuer prioritairement à l'échelle de l'établissement scolaire ou de l'école en s'appuyant sur l'expertise externe mais aussi interne des membres de la communauté éducative. D'après les résultats des études, des améliorations sont repérables lorsque des rencontres régulières sont organisées dans chaque unité éducative afin d'explorer des problèmes communs et chercher des solutions fondées sur une expérience partagée et une vision collective. Toutefois, le risque est grand que les membres de l'établissement scolaire ou de l'école s'appuient sur des résultats et des dispositifs qu'ils jugent bon pour eux en écartant certaines connaissances scientifiques pourtant indispensables. *Il est donc nécessaire de recourir à des experts extérieurs qui puissent leur présenter des idées nouvelles en facilitant la mise en œuvre d'une innovation ou d'un changement de pratiques pédagogiques*

Le temps : les chercheurs spécialistes du développement professionnel ont insisté sur l'importance du temps à consacrer au développement professionnel. Les enseignants ont besoin de temps pour approfondir leur compréhension et leurs connaissances, analyser le travail des élèves, et développer de nouvelles approches pédagogiques. *La revue systématique de la littérature de recherche montre que le temps constitue un facteur crucial de succès : les programmes de développement professionnel supérieures à 30 heures sont plus efficaces que les autres à condition qu'ils soient bien structurés, clairs dans leurs objectifs, et centrés sur les contenus scolaires et la pédagogie.*

L'accompagnement et le suivi : la revue systématique confirme *l'importance du suivi et de l'assistance des enseignants en temps réel comme sur leur lieu de travail. Ce type de développement professionnel conduit à une amélioration significative des résultats des élèves.*

Les « bonnes pratiques » : les discussions sur les « bonnes pratiques » ont dominé la littérature de recherche. Les débats sont nombreux sur les meilleures activités ou les meilleurs dispositifs. L'étude montre que le développement professionnel le plus efficace se détermine non par la mise en œuvre d'une série de « bonnes pratiques » mais plutôt par une *adaptation prudente d'une variété de pratiques en fonction du contexte.*

On le voit dans ces différentes catégories : les facteurs d'efficacité en formation d'enseignants ne résident pas tant dans l'organisation de tel ou tel dispositif, mais plus certainement, plus finement dirait-on, dans les manières dont les dispositifs sont mis en œuvre, en particulier **la manière dont ils sont articulés aux apprentissages des élèves d'une part, et d'autre part à la dimension participative et coopérative des pratiques de formation.**

[1] Le projet a été soutenu par le *Regional Education Laboratory-Southwest* et financé par l'Institut des Sciences de l'Éducation du Département Fédéral Américain de l'Éducation. Les résultats repris dans un rapport intitulé *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement* (Yoon et al., 2007) propose un nouvel éclairage de la relation complexe entre développement professionnel et amélioration des résultats des élèves.

Scénarisation



[L'innovation en 10 points, comment détourer une dynamique de changement ?](#)

"l'innovation c'est..."

DOCUMENT DE DOCUMENTATION , Dgesco-Drdie, 2014

L'innovation reste un objet à contours flous, et à grande dispersion, Romuald nous l'a signalé. A cette fin, à l'issue de la campagne 2012, nous avons élaboré un document de type flyer qu'il faut faire en encore évoluer. Qu'en pensez-vous ?

L'innovation, c'est plutôt :

- Un processus de changement local, dynamique et évolutif dans le temps, et variable en visibilité (repéré ou non, validé ou non, parfois dérogoatoire grâce à l'article 34)
- Dans tous les degrés d'enseignement, et pas qu'en collège difficile périurbain Partout, et pas seulement au nord d'une ligne Le Havre-Marseille (*)
- Irréductible à un objet seul, à un produit ou à une technique ou encore à un domaine
- Une fertilisation croisée originale, inédite et parfois inattendue dans un univers scolaire traditionnel (interdisciplinaire, intercatégoriel, partenariat, introduction d'un élément inhabituel etc...), créant du lien entre les connaissances, entre les acteurs (*)
- Une exploration de pratiques ou de modalités tendant vers un accompagnement de l'élève dans son parcours d'apprentissage, ou encore privilégiant la différenciation à la remédiation (*)
- Un développement d'un ensemble de pratiques relevant de l'évaluation formative (attentes positives, retour sur la pratique, indices structurants, auto-évaluation, exigences élevées) améliorant la qualité de la relation dans la classe
- Des pratiques s'appuyant sur la coopération, la mutualisation, l'entraide, résolution de problèmes, exemples concrets, favorisant le temps réel d'apprentissage et l'implication des élèves (*)
- Des pratiques développant l'estime de soi, les droits et les responsabilités des élèves (*)

Ce n'est surtout pas :

- Une relégation de certains élèves ou des classes de niveau
- Une prescription institutionnelle
- Une manière d'obtenir des moyens en plus sans rien changer
- Une vitrine du projet d'établissement
- La mise en concurrence entre établissements
- Un abaissement des niveaux d'exigence
- Un travail périphérique aux savoirs scolaires
- La chose d'une seule personne
- Une mode avant une autre
- Une organisation sans lien avec les autres systèmes (formation, évaluation)

Et c'est efficace quand :

- Une organisation ou une pratique qui permet de recentrer l'activité sur les effets sur les élèves (*)
- Une action ou un dispositif qui peut à un moment bousculer l'organisation (groupements, rythmes, espaces etc...) (*)

- Il existe un débat collectif et donc une régulation au niveau d'une équipe pour se développer
- Il y a un investissement formel assumé par la direction (régulations, rôles, moyens)
- L'équipe se met à fonction en mode de résolution de problèmes
- L'équipe rend visible son activité et accueille une certaine extériorité (partenaires, personnes-ressources, recherches) (*)
- Les personnels se font accompagnés dans un dispositif de développement professionnel sur une durée suffisante pour changer (*)
- Des rôles ou des responsabilités nouvelles émergent pour structurer le travail (*)
- Le travail s'appuie sur des réseaux, en présence et en ligne (*)
- Les enseignants enquêtent sur leurs propres pratiques et consultent élèves, parents, partenaires Les corps intermédiaires accompagnent, reconnaissent l'engagement des acteurs et valorisent le changement dans une plus grande proximité et dans une relation de confiance.

D'ailleurs, cela se voit quand on observe :

- une amélioration du climat scolaire
- une meilleure cohésion du groupe, un sentiment d'appartenance
- des relations pacifiées dans la classe, un temps retrouvé pour apprendre des élèves changent d'attitude vis-à-vis de leur travail, et de l'école. (*)
- Une augmentation des résultats des plus faibles sur une durée moyenne.
- L'offre scolaire s'enrichit et se diversifie pour tous les élèves. (*)
- Les élèves sont capables d'identifier ce qu'ils ont appris (*)
- Les réussites de l'école s'affichent dedans et dehors. (*)
- L'équipe parvient à suivre les parcours des élèves, même après la sortie de l'école. (*)
- On parle positivement de l'école, de l'établissement

(*) concerne notamment le numérique

Source : *L'innovation, une histoire contemporaine du changement en éducation*, coll *Changements en éducation*, éd. CNDP, 2012

Analyse comparée de trois dispositifs d'aide aux équipes (d'après le cas de Paris, 2011)

Dans la relation d'aide et de formation des équipes, des services mais aussi des « styles » différents aux modalités et aux impacts différents

types	Visites d'inspection	Accompagnement « innovation »	Formation sur site
accompagnateurs	Corps d'inspection	Personnels sollicités par le CARDIE, formés à l'accompagnement (CNAM) Avec parfois la participation des Corps d'inspection	Formateurs DAFOR ancrés dans une discipline ou spécialisés Conseillers pédagogiques Formateurs IUFM
Ancrage institutionnel	Inspection pédagogique Inspection de circonscription	Mission académique	DAFOR pour le 2 ^{ème} degré, ICC pour le 1 ^{er} degré, en concertation avec l'IA 1 ^e
objectifs	Evaluation disciplinaire des personnels Conseil	Accompagnement du changement Evaluation de dispositifs innovation ou expérimentation	Formation des personnels dans des champs disciplinaires ou interdisciplinaires
Objets	Pratique professionnelle, mise en œuvre de réformes et de nouveaux programmes	Projet, pratiques professionnelles, dispositif organisationnel, évaluation, performances scolaires	A partir de besoins repérés
Personnels accompagnés	Professeurs de discipline, approche individuelle, parfois collective	Equipe la plupart du temps interdisciplinaire, voire inter catégorielle	Approche catégorielle et disciplinaire
Mode d'entrée	Obligation statutaire	Demande d'équipe	Commande/demande
Approche	Approche centrée sur les pratiques d'enseignement, pédagogique et didactique	Approche centrée sur le développement de compétences collectives et approche globale de l'organisation	Approche centrée sur le développement de compétences professionnelles
pratiques	Analyse de situations, évaluation	Analyse de pratiques, explicitation, conseil	Apports, élaboration de ressources
durée	Visites d'inspection espacées tous les 5 ans (moyenne variable selon les disciplines)	2 à 3 ans, ajusté suivant la nature et les objectifs	Formation ponctuelle de 1 à 2 jours, soit massée, soit distribuée sur l'année
temps	Sur le temps de service, d'après calendrier de l'inspecteur	Hors temps de service devant élèves Séances au gré à gré Réactivité en fonction des besoins	Sur le temps de service Planification des sessions d'après disponibilité du formateur
coût	Dans le cadre des missions	Dans le cadre des missions, quelques HSE	HSE et décharges de formation
traçabilité	Parfois, projets de discipline	Ecrits et bilans produits par les équipes, tout au long du travail, en ligne Productions (articles, livres, conférences), prix nationaux et internationaux	Contributions aux projets de discipline ou d'établissement

Liste de questions à se poser pour un développement professionnel efficace



Les acquis de la recherche internationale sur le développement professionnel des enseignants abondamment documentés nous adressent quelques messages forts sur la dynamique des pratiques enseignantes, dont vous détenez vous-mêmes les clefs, et vous ne le savez pas toujours. Pourriez-vous répondre aux questions suivantes ?

Un développement professionnel soutenu et mobilisateur

- Est-ce qu'il combine les besoins des personnes et ceux de l'école ?
- Est-ce qu'il engage les enseignants et la direction ?
- Est-ce qu'il prend en compte les besoins d'apprentissage des élèves en fonction des classes et des niveaux de scolarité ?
- Est-ce qu'il est approprié aux différents types d'enseignement et à une dynamique d'innovation ou d'expérimentation ?
- Est-ce qu'il est adapté à l'apprentissage personnalisé des élèves ?
- Est-ce qu'il intègre les propositions des enseignants et leur permet de faire des choix ?

Un développement professionnel situé dans la pratique quotidienne

- Est-ce qu'il est en relation avec les activités quotidiennes des enseignants ?
- Est-ce qu'il comprend des programmes de suivi demandant des applications pratiques aux enseignants ?
- Est-ce qu'il demande aux enseignants de réfléchir au travers de supports écrits ?

Un développement professionnel centré sur l'enseignement et les apprentissages

- Est-ce qu'il met l'accent sur l'amélioration des résultats des élèves ?
- Est-ce qu'il s'intéresse à la manière dont on enseigne ?
- Est-ce qu'il aide les enseignants à analyser les erreurs des élèves ?
- Est-ce qu'il dote les enseignants d'une grande variété de stratégies pédagogiques ?

Un développement professionnel qui facilite le travail collaboratif

- Est-ce qu'il engage les enseignants physiquement, cognitivement, émotionnellement ?
- Est-ce qu'il engage les enseignants à travailler ensemble selon des objectifs communs ?
- Est-ce qu'il demande aux enseignants un retour sur leurs pratiques et une auto-évaluation ?

Un développement professionnel durable, continu et interactif

- Est-ce qu'il exige plusieurs heures de communication sur plusieurs mois ?
- Est-ce qu'il donne aux enseignants de nombreuses occasions d'interagir ensemble à partir d'idées et de pratiques nouvelles ?
- Est-ce qu'il est mis en relation avec des expériences professionnelles vécues par d'autres, au sein de l'établissement ou ailleurs ?

A l'issue de cette première consultation, avez-vous déjà identifié, en tant que conseiller pédagogique, ce que vous pourriez améliorer dans le dispositif que vous mettre en œuvre à l'attention des équipes de votre circonscription ?

Check-list pour un développement professionnel...



Liste de questions à se poser pour un développement professionnel efficace

Un développement professionnel soutenu et mobilisateur

- Est-ce qu'il combine les besoins des personnes et ceux de l'établissement ?
- Est-ce qu'il engage les enseignants et l'équipe de direction ?
- Est-ce qu'il prend en compte les besoins d'apprentissage des élèves en fonction des classes et des niveaux de scolarité ?
- Est-ce qu'il est approprié aux différents types d'enseignement et à une dynamique d'innovation ou d'expérimentation ?
- Est-ce qu'il est adapté à l'apprentissage personnalisé des élèves ?
- Est-ce qu'il intègre les propositions des enseignants et leur permet de faire des choix ?

Un développement professionnel situé dans la pratique quotidienne

- Est-ce qu'il est en relation avec les activités quotidiennes des enseignants ?
- Est-ce qu'il comprend des programmes de suivi demandant des applications pratiques aux enseignants ?
- Est-ce qu'il demande aux enseignants de réfléchir au travers de supports écrits ?

Un développement professionnel centré sur l'enseignement et les apprentissages

- Est-ce qu'il met l'accent sur l'amélioration des résultats des élèves ?
- Est-ce qu'il s'intéresse à la manière dont on enseigne ?
- Est-ce qu'il aide les enseignants à analyser les erreurs des élèves ?
- Est-ce qu'il dote les enseignants d'une grande variété de stratégies pédagogiques ?

Un développement professionnel qui facilite le travail collaboratif

- Est-ce qu'il engage les enseignants physiquement, cognitivement, émotionnellement ?
- Est-ce qu'il engage les enseignants à travailler ensemble selon des objectifs communs ?
- Est-ce qu'il demande aux enseignants un retour sur leurs pratiques et une auto-évaluation ?

Un développement professionnel durable, continu et interactif

- Est-ce qu'il exige plusieurs heures de communication sur plusieurs mois ?
- Est-ce qu'il donne aux enseignants de nombreuses occasions d'interagir ensemble à partir d'idées et de pratiques nouvelles ?
- Est-ce qu'il est mis en relation avec des expériences professionnelles vécues par d'autres, au sein de l'établissement ou ailleurs ?

B- L'établissement repensé comme éco-système

L'efficacité des dispositifs de formation favorisant le développement professionnel des enseignants est étroitement couplée à l'éco-système auquel les enseignants et vous-mêmes appartenez.

Des écoles plus « efficaces » ?

Dans la série des « écoles efficaces » ou des établissements dits innovants (les mots varient selon les périodes et selon les pays), à partir des études portant sur des milliers de cas documentés¹, une lecture critique permet de distinguer cinq facteurs concourant à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des acquis des élèves (cf. photo 1).

Les débats épistémologiques ou de portée déontologiques peuvent être assumés et accompagnés pour engager dans des changements ; ce ne peut être possible qu'en favorisant les échanges et les contacts dedans et dehors de la classe, de l'école.

- le pari de l'éducabilité pour tous**, *"tout le monde est d'accord avec le fait que jusqu'à ce que chaque étudiant ait réussi son examen final on ne se repose pas"*.
- pratiques d'évaluation**
- différencier les approches**. *"la différenciation pas la remédiation"*.
- bouleverser l'organisation**.
- l'importance de la communication entre enseignants**. *"On va dans la classe d'un collègue tous les jours"*



Ainsi, le conseiller pédagogique n'a pas à s'intéresser uniquement aux questions de formation de jeunes débutants ou d'animations pédagogiques, pour que tout cela « marche » ; il gagnera à développer avec ses collègues, avec les directeurs et d'autres partenaires sans doute (le **Cardie** de votre académie, le conseiller académique recherche et développement en innovation), une vision systémique, dynamique et moins statutaire pour que les choses « marchent » mieux.

¹ Par exemple, la base nationale de l'innovation, Expéritheque, compte actuellement plus de 5300 actions référencées, documentées et suivies, portant sur les domaines de la pédagogie, dans tous les degrés et dans toutes les académies. <http://eduscol.education.fr/expertitheque/carte.php>

Direction collégiale, réseaux d'équipes, appui sur les élèves sont de mise

Andy Hargreaves et Dennis Shirley, dans leur rapport sur « la face cachée de la réforme de l'éducation »² (au Québec), prodiguent des messages explicites (indirectement) (photo 2) ;

La 4^{ème} voie



Construire à partir du bas, piloter à partir du haut : le pilotage devrait aider au développement du potentiel de l'unité éducative en donnant un sens et une direction et en faisant en sorte que les innovations locales soient mieux reconnues et diffusées

Un **leadership durable**, notamment l'identification et le développement de **leaders** qui inspirent la communauté éducative plutôt que d'imposer des cibles et des standards, qui permettent de construire une capacité collective dans l'établissement scolaire.

Une **responsabilité partagée** plus importante que l'obligation de résultats qui a eu des conséquences néfastes sur les élèves et les enseignants.

Considérer les élèves comme des parties prenantes de l'enseignement en les impliquant davantage dans leurs apprentissages, en les consultant davantage sur la dynamique de changement et le développement de l'établissement scolaire ou de l'école.

Plus de professionnalisme chez les enseignants qui doivent disposer d'un meilleur statut, d'un soutien efficace dans leurs conditions de travail, d'une rémunération suffisante, et d'une autonomie professionnelle en échange d'une formation professionnelle exigeante au service du changement, de la coopération et de la responsabilité mutuelle.

Des réseaux mutuels d'apprentissage qui permettent de soutenir les unités éducatives et de faire en sorte qu'elles apprennent les-unes des autres, qu'elles soient collectivement responsables à l'échelle locale, et que la plus forte aide la plus faible.

Accroître l'investissement dans les services éducatifs et sociaux en partageant davantage les responsabilités pour réduire la pauvreté.

Renforcer les partenariats et le travail en réseau : chaque partenaire devant rendre compte à l'autre.

Andy Hargreaves et Dennis Shirley
Lynch School of Education, Boston College
Le 10 novembre 2011

On retiendra des invitations relatives à l'organisation même du travail interne (nouvelle répartition des rôles et des responsabilités au sein de l'école ; direction plus collégiale), des relations renouvelées avec élèves comme avec les parents par exemple et le renforcement de la reliance (réseaux).

Dans ces domaines identifiés, quelles sont les facilitations proposées par le conseiller pédagogique ? Comment le pratiquez-vous ?

La formation devient stratégique et plus politique

Exercice proposé : choisissez les deux propositions qui vous conviennent le mieux, et deux propositions que vous rejetez. Parlez-en avec votre collègue, votre inspecteur, un directeur.

Q-sort sur la formation

- 1- La formation consiste à faire découvrir aux participants des méthodes pédagogiques nouvelles.
- 2- L'animation consiste à orchestrer le débat entre les participants.
- 3- La formation consiste à confronter les participants à des situations proches de leurs préoccupations professionnelles.
- 4- L'animation consiste à conduire le groupe vers l'objectif fixé par l'institution.
- 5- L'animation consiste à appliquer les techniques.
- 6- L'animation consiste à organiser le travail du groupe sur le plan des conditions matérielles.
- 7- La formation consiste à mettre en œuvre des techniques d'animation.

² www.ctf-fce.ca/Research-Library/Report_EducationReform2012_FR_web.pdf

- 8- L'animation consiste à se centrer sur la tâche.
- 9- La formation consiste à inscrire les actions dans un processus de suivi.
- 10- L'animation consiste à susciter le plaisir d'être ensemble.
- 11- La formation consiste à réactualiser les connaissances des participants.
- 12 - La formation consiste à faire entrer l'inspecteur dans la pratique pédagogique.
- 13 - L'animation consiste à répondre aux attentes exprimées des participants.
- 14 - La formation consiste à modifier le comportement professionnel des participants.
- 15 - L'animation consiste à susciter le plaisir de travailler ensemble.
- 16 - La formation consiste à apporter les réponses aux problèmes posés.
- 17 - La formation consiste à aider les participants à théoriser leurs pratiques.
- 18 - L'animation consiste à favoriser l'autonomie du groupe.
- 19- L'animation consiste à susciter la confiance des partenaires en leurs possibilités.
- 20- La formation consiste à intervenir sur les lieux de travail.

Formation des néo, animations pédagogiques, conférences de cycle sont des petites parties d'un genre traversé par des mutations importantes ces dernières années :

- La formation est devenue plus politique et stratégique ;
- il y a une technicité de la formation: (norme ISO), d'où l'ingénierie de formation et les masters 2 qui se développent actuellement.
- une économie de la formation: la formation a un coût, elle est soumise à un budget restreint Elle se doit d'être efficiente, à coûts moindres.
- La formation devient plus contextualisée : elle prend en compte les conditions concrètes et spécifiques pour développer les compétences d'une équipe. C'est une formation accompagnante, pensée sur la durée.
- Il importe de développer des formes alternatives à la seule modalité connue de « stage ».

Ces « trends » ont un impact certain sur les compétences mobilisées ou à développer, sur sa posture et donc son identité professionnelle.

Boite à outils



L'accompagnement, pourquoi on en parle maintenant. ?

Pourquoi l'accompagnement d'équipe s'impose comme concept et comme pratique dans l'évolution du système français ? En quoi constitue-t-il une régulation plus efficace pour permettre d'améliorer significativement l'efficacité des unités éducatives ?

Apports-flash : la carte du changement, innovation, développement professionnel et « ami critique » (PREZI) à partir des Cinq leviers du changement (pourquoi, pour quoi ?)

Voir sur https://prezi.com/hgyfxh2q_y3j/ecole-la-grande-transformation-les-cles-de-la-reussite-ed-esf-2013/

Combiner amélioration des acquis des élèves, changement de leadership scolaire, développement de l'auto-évaluation des unités éducatives, mise en œuvre de développement professionnel continu et réseaux d'innovation : place et rôle de l'innovation et de l'ami critique dans le paysage.

Ecole, pour la réforme informelle

Par André GIORDAN, Libération, 15 février 2005, a de la saveur en 2013 , professeur à l'université de Genève et directeur du Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences. Dernier ouvrage paru : *Apprendre !* (Belin), nouvelle édition 2004. <http://www.liberation.fr/page.php?Article=275705>

Le changement réussi est de l'ordre de l'informel et du complexe. C'est une transformation du regard qu'il s'agit de mettre en place en premier. Le changement s'opère d'autant mieux qu'il s'effectue inconsciemment, un peu comme les modifications du rythme cardiaque qui se produisent à notre insu. Il s'élabore d'autant plus efficacement que l'on évite le recours aux ordres et aux décrets, qui sont généralement subis comme des cassures et des ruptures, et que l'on prend appui sur les potentialités que tout système humain possède pour évoluer.

Ce sont les conditions de base pour obtenir la coopération des membres et des parties d'une organisation dans sa dynamique d'évolution. Et cette approche requiert toute la vigilance du promoteur de changement. Si celui-ci met l'accent sur les défauts et cherche en premier lieu à les éliminer, il a toutes les chances d'activer les blocages et par effet rétroactif de renforcer les dysfonctionnements repérés. Par contre, le respect et la valorisation des systèmes humains et des personnes dynamisent leurs possibilités d'évolution et les autonomisent.

Paradoxalement, c'est au moment où l'on s'accepte dans ses propres manques et où l'on se sent reconnu que l'on peut entrer le plus facilement dans un processus de changement. Toute organisation humaine, et cela est encore plus vrai pour l'école et ses personnels, y compris de direction, a fondamentalement besoin de cette reconnaissance et de cette valorisation avant de pouvoir entrer dans une dynamique d'évolution.

C'est alors que les ressources et les compétences du système deviennent facilement mobilisables pour parvenir aux fins souhaitées. Or, contrairement à ce que l'on pense généralement, les innovations ne manquent pas à l'école. Le problème est qu'elles sont peu connues, pas évaluées, rarement mutualisées, jamais valorisées. La plupart du temps, les enseignants les font même en cachette de peur de se faire taper sur les doigts.

Le changement est éminemment paradoxal. Sans doute sont-ce ces savoirs qui devraient faire partie du « socle commun de connaissances » de l'école. Cela serait certainement très utile à nos hommes politiques, mais pas seulement !...

C'est cette culture du changement qu'il s'agit d'injecter dans nos organisations, et pour commencer à l'école. Nombre d'enseignants sont déjà prêts à s'y lancer si on leur « lâche les baskets », si on les reconnaît dans leurs efforts et leurs compétences, et surtout si on les accompagne dans leurs faux pas. Pour les autres, tout est une affaire de recrutement, de formation et de reconnaissance... Sur ce dernier plan, un ministre a alors peut-être sa place...

Typologie des difficultés rencontrées par les équipes en innovation

L'accompagnement d'équipe n'existe pas en soi, mais trouve son origine dans un processus complexe, sous forme d'une chaîne:

- que doivent faire les élèves dans un contexte changeant (Socle commun, amélioration des acquis des élèves) ?
- par conséquent, que doivent faire les équipes, enseignants et direction comprise ?

Les remontées des bilans d'étapes et des consultations des personnels sur le terrain rendent compte d'un certain nombre de difficultés ou de résistances; (voir schéma dessous).

C'est uniquement à partir d'une analyse des besoins professionnels documentée et suivie que des réponses peuvent être proposées, au plus près des questions des personnels.

L'accompagnement est donc une modalité qui semble répondre le mieux, quand il peut s'ajuster aux besoins particuliers d'une équipe (variété des approches), sur un temps suffisant. Il ne peut être efficace que si d'autres éléments peuvent être modifiés. Dans plus de trois quarts des cas, les questions renvoient à une situation locale et interne.

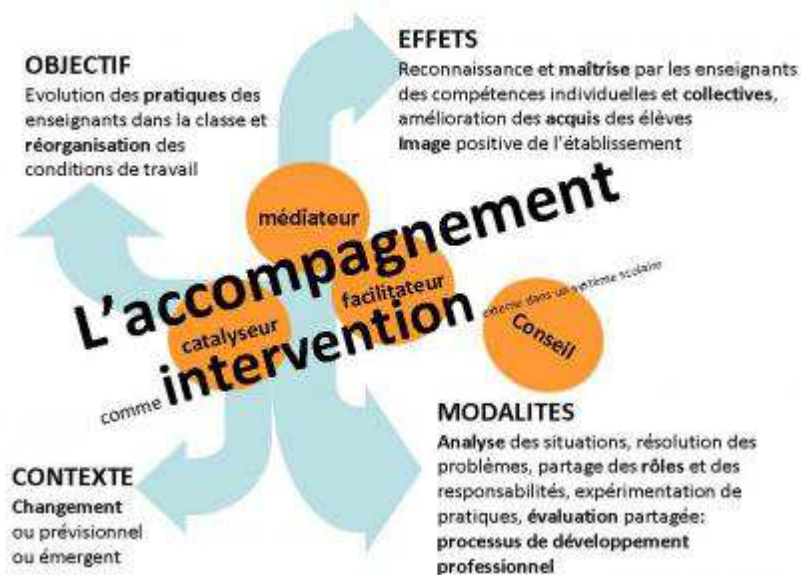
des **vidéos**:

- aux Journées de l'innovation, 2012, intervention de [Romuald Normand](#)
- ESEN, [le chef d'établissement pédagogique](#)

article, [évaluation, développement professionnel et organisation scolaire](#), RFP, 2011 et encore [quelques travaux d'Helen Timperley relatés](#)

4- le prezi de Romuald en février 2012 à l'ESEN pour les CARDIE: "[La Grande transformation ou de quoi le Cardie est-il le nom](#)"

L'accompagnement, comme intervention en milieu scolaire, des questions



Est « problématique » une question ou une situation dont la ou les réponses ne sont pas immédiates.

En partant des deux expériences présentes dans la journée, (dans l'atelier était seulement représentée le CAAEE³ directement), on peut conjuguer le concept de problématiques à plusieurs niveaux :

L'acte « intervenir » est lui-même problématique

Intervenir en milieu scolaire, c'est venir de l'extérieur dans une organisation complexe à dynamique interne propre, souvent fragilisée. L'intervention vient s'inscrire dans une évolution et participe au changement ; elle génère des effets dès son annonce, elle permet une certaine recomposition des liens et des alliances. L'intervenant peut être instrumentalisé.

Elle est bien souvent temporaire, quand bien même il importe de l'inscrire sur une durée. Il y a bien un avant et un après dont les acteurs de l'établissement scolaire ont à gérer les effets attendus et inattendus.

La combinatoire complexe des objectifs rend l'intervention problématique.

Quand le principe de l'intervention est actée par l'institution, académique ou direction, chacun des acteurs participant de près ou de loin a une intention, voire une attribution d'objectifs qui lui est propre. Cette cascade d'objectifs surcharge l'intervention d'attentes qu'elle peut résoudre en partie seulement ; à un moment ou à un autre, il faudra prendre en compte de la frustration, voire de la déception.

³ Compte-rendu de l'atelier **Problématiques**, journée du 10 juin 2003, Université Paris X et CAAEE Versailles, François Muller, coordonnateur académique « innovations pédagogiques », Académie de Paris

L'intervenant « externe », de type universitaire, peut assigner à l'intervention un objectif de recherche en relation avec son thème, exogène au contexte même de l'intervention.

L'intervenant « interne » de type CAAEE est missionné par le recteur pour réguler les tensions et organiser le retour à un ordinaire de fonctionnement, une restauration de la communication et la préservation et/ou le renforcement de l'autorité.

Le chef d'établissement peut inscrire au mieux l'intervention dans sa politique d'établissement, au pire, l'instrumentaliser pour faire régler une crise qu'il n'a pu traitée de manière ou d'une autre.

Les personnels peuvent saisir l'occasion de l'intervention pour faire émerger des questions non abouties et armer le conflit avec une équipe de direction défaillante.

Les objets de l'intervention sont problématiques.

La demande d'intervention est requise pour en garantir son efficacité. Dans ce domaine, rien n'est simple. La demande de quoi pour quoi faire ?

Elle peut faire l'objet d'une véritable commande de l'autorité hiérarchique, à laquelle l'équipe de direction se plie. L'objet désigné et apparent (par exemple, la résolution d'une crise de violence, des exclusions massives etc) tend à s'intéresser aux causes exogènes de l'émotion vécue, alors que l'objet véritable est bien de traiter les causes endogènes et les dysfonctionnements nombreux touchant le monde des adultes. Derrière une demande explicite se dissimule une demande implicite et des besoins non identifiés au moins verbalement.

L'objet de l'intervention nécessite donc tout un travail d'analyse préalable externe mais aussi interne pour élaborer en commun un objet de travail. Il semble que ce soit une condition nécessaire pour que les différents personnels s'autorisent et autorisent le changement dans l'établissement. Faute de contrat clair et forcément limité, procédures déployées et dispositifs mis en place risquent de connaître une usure rapide.

Les rôles pris par les intervenants sont problématiques.

Les récits d'intervention pratiquée ont fait apparaître plusieurs postures ou rôles qui ont pu être successifs ou concomitants selon les cas : observateur, analyseur des difficultés, médiateur, conseiller, coach, tiers externe, porteur de solutions alternatives, prévenant des risques possibles, comptable des moyens envisagés. La dérive toujours possible est d'entrer dans une logique de substitution (faire à la place de).

Chaque rôle en soi peut être légitime, mais se différencie entre eux par leur degré d'intervention auprès des personnels. Un peu comme l'oiseau mouche qui agit par rapprochement-éloignement de sa cible.

Les modalités adoptées par l'intervention sont problématiques.

Méthodes et techniques employées lors des interventions évoquées sont plurielles et semblent s'adapter aux circonstances. Entretiens, questionnaires, groupes catégoriels ou inter-catégoriels, assemblée générale, style directif ou non directif.

Il semble que les pratiques adoptées soient dépendantes du statut de l'intervenant lui-même : un intervenant « externe » peut ainsi s'autoriser à aller très loin, voire à organiser et/ou à gérer un happening ; il n'est pas dépendant de l'autorité institutionnelle proche ou plus éloignée ; l'intervenant interne doit lui « rendre compte » ou rendre des comptes en cas de problèmes liés à l'intervention. Les modalités adoptées seront donc moins engageantes tant au moins au niveau des personnes.

Quelques éléments de conclusion

L'intervention en établissement scolaire, dans un contexte de prévention ou de résolution de crise, déclenche dans tous les cas un processus de changement innovant en ce sens où les acteurs doivent dans chaque cas faire preuve d'ouverture, d'écoute, de questionnement, d'analyse et de respect des personnes et des instances. Dans tous les cas, le conseil n'est bon que s'il est demandé et ancré sur des réalités professionnelles.

Elle participe de la vaste réflexion engagée depuis quelques temps sur la fonction conseil aux établissements. Elle questionne l'Institution sur ses propres capacités à organiser et à donner le conseil à un moment où l'établissement se voit accroître son autonomie et donc ses responsabilités. La question du moment pourrait être : faut-il externaliser, voire sous-traiter cette fonction de commandement et de régulation du système éducatif ? Les différentes expériences en cours et la prudence requise en matière d'évaluation des effets produits permettront vraisemblablement d'apporter quelques éléments de réponse pour parvenir à un système souple et pluriel.

Scénarisation

Qu'accompagne-t-on quand on accompagne, une approche par étude de cas



module d'initiation à la variété de l'innovation et entrée dans les questions de l'accompagnement

A partir des actions recensées comme innovantes dans l'académie (ex. Cahier des innovations de l'académie, à partir de la source Expérithèque)

- relever trois actions ou dispositifs réussis : identification des critères de réussite ; permet de mieux cerner **l'innovation, sa variété, ses degrés, sa portance**
- trois actions inabouties ou en développement : relever les marges ou frontières à faire franchir ; permet de cerner la dimension **changement, développement, processus, enquête**

Les résultats s'affichent dans un tableau blanc à colonnes OU en construisant une carte heuristique d'après les critères retenus

Cinq marqueurs de l'innovation viennent à se définir en groupe, ici, à Clermont-Ferrand, mai 2013: Le « TOP 3 » des conseillers en développement

PROJET	POURQUOI ?
« Aide au travail personnel de l'élève en présence des parents et des enseignants » Ecole élémentaire Jacques Prévert 03400 YZEURE	<ul style="list-style-type: none"> • Faire entrer les parents dans l'école • Dispositif souple et transposable • Potentiel de réussite pour les élèves • Travail d'équipe • Pérennisation (« sustainability » ou durabilité)
« La réussite de chacun est l'affaire de tous » Collège Blaise Pascal 15100 SAINT-FLOUR	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en réseau des compétences de chaque membre de l'équipe • Dimension transversale • Organisation de l'établissement • Tutorat en pairs
« Mieux accueillir et accompagner les élèves en classe de seconde » Lycée général Madame de Staël 03100 MONTLUCON	<ul style="list-style-type: none"> • Personnalisation et accompagnement • Réorganisation des périodes de l'année scolaire • Réflexion sur les pratiques de l'évaluation • Travail collectif • Lien effectif collèges-lycée (compétences)

Les éléments communs du « TOP 3 »

- Le travail d'équipe
- Les effets sur les élèves (capacité à répondre à Est-ce que ça marche ? Pourquoi ? Comment ?)
- Transférabilité (c'est une question pour l'institution mais pas pour l'équipe)
- Organisation de l'établissement (franchir le RUBICON)
- Lien avec parents, avec l'extérieur / Lien avec l'environnement / Partenariats / « community » interaction avec la communauté
- Co-observation / évaluation partagée / analyse - régulation / Effets sur la pratique professionnelle / « déprivatisation »

ou encore comme par exemple, ici en Guadeloupe, mai 2013:

1. Amélioration significative des connaissances et des compétences de l'élève (socle commun).
2. Echanger pour changer => cf « Développement professionnel »
3. La portance ; compétence collective (dimension collective)
4. Changement dans l'organisation du travail
5. Regard bienveillant et considération positive de l'élève.

Et prendre la forme d'un radar avec des degrés ou seuils de développement

Quelle serait l'action/dispositif que vous choisiriez pour en accompagner l'équipe ?

Permet de construire un **positionnement vis-à-vis de l'objet accompagné de la part du conseiller** et d'en préciser les zones d'expertise, préférer ce qui est dynamique, c'est à dire légèrement en décalage par rapport à soi et à son savoir. Que chacun apprenne dans cette relation dans des questionnements réalistes et bienveillants



séance de travail autour de l'écrit professionnel au Collège de Saint-Junien, académie de Limoges, juin 2016

C- Ingénieries de formation et variété des approches requises

Vos collègues conseillers pédagogiques, ou peut-être vous-mêmes, sentez depuis quelques temps certaines tensions travailler le métier, et votre personne⁴ ; votre temps (professionnel) s'allonge ; vous pouvez être traversé(e) parfois par le sentiment d'imposture ou de dépassement de compétence. Il faudrait trouver les mots de la réassurance pour signifier un message court : vous n'allez pas mal, c'est l'organisation qui « travaille » le corps et les esprits et peut parfois malmener les personnels ; une solution pour s'en sortir ; disposer d'une boussole et d'une carte pour naviguer loin et plus longtemps. Quelle est votre carte ? Quelle est votre boussole ?

Renforcer son identité professionnelle en ingénierie de la formation

N'attendez pas de reconnaissance si vous ne vous (re)connaissez pas vous-même. Le sentiment de tiraillement renvoie aux tensions de votre métier; l'hypothèse est que votre fonction recouvre, selon les cas, selon les situations deux ou trois métiers identifiés par ailleurs. Ci-dessous, un petit quizz pour identifier là où vous en êtes. Deux listes (de compétences génériques, à l'issue de consultations de professionnels de multiples secteurs) sont proposées ici, correspondant à deux « métiers » de la formation ; ce sont des listes des compétences caractérisant le métier 1, puis le métier 2.

Cochez les cases dont vous pensez maîtriser la compétence dite. Faites les comptes.

Métier 1 – pouvoir <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Négocier un contrat<input type="checkbox"/> Évaluer la faisabilité d'une demande de formation<input type="checkbox"/> Diagnostiquer le niveau d'un public<input type="checkbox"/> Définir une progression à partir d'objectifs de formation<input type="checkbox"/> Choisir des supports pédagogiques adaptés<input type="checkbox"/> Créer des supports pédagogiques spécifiques<input type="checkbox"/> Créer une relation favorable à la progression<input type="checkbox"/> Gérer les relations entre participants<input type="checkbox"/> Évaluer une progression<input type="checkbox"/> Évaluer la réalisation d'un contrat<input type="checkbox"/> Re-définir un produit<input type="checkbox"/> Définir ses propres besoins<input type="checkbox"/> S'auto-former	Score :
Métier 2 – pouvoir <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Définir les niveaux d'analyse<input type="checkbox"/> Définir les enjeux<input type="checkbox"/> Faire exprimer les motivations<input type="checkbox"/> Passer d'un niveau d'analyse à un autre<input type="checkbox"/> Questionner les acteurs<input type="checkbox"/> Interpréter le discours sur divers niveaux<input type="checkbox"/> Situer les responsabilités<input type="checkbox"/> Choisir les supports adaptés pour l'analyse<input type="checkbox"/> Créer des supports spécifiques pour l'analyse<input type="checkbox"/> Utiliser la pensée analogique<input type="checkbox"/> Faire des propositions de solutions<input type="checkbox"/> Évaluer les moyens nécessaires<input type="checkbox"/> Évaluer les risques d'une solution<input type="checkbox"/> Évaluation les résultats d'une action<input type="checkbox"/> Synthétiser les acquis<input type="checkbox"/> Prévenir des conséquences possibles d'une action	Score :
Qu'en pensez-vous ?	

La formation « académique » et les récents dispositifs de développement professionnel sont sources de nombreux métiers qui constituent une chaîne aux maillons plus ou moins lâches. Selon les sollicitations, selon les tendances du lieu, selon l'organisation spécifique de telle équipe et la partition implicite des rôles, le conseiller semble osciller entre le métier 1, le **formateur**, et le métier 2, le **consultant**. J'aurais pu ajouter un troisième métier, **responsable de formation**, qui aurait été tout aussi possible en l'état des pratiques à l'œuvre.

Une même personne peut faire montre de compétences de métiers différents selon les sollicitations, pour peu qu'elle identifie elle-même le type de relation qu'elle construit (formation, conseil, questionnement, élucidation, facilitation, explicitation) avec ses interlocuteurs en attente de « gestes » précis de sa part. Les malentendus s'alimentent souvent à ce niveau, par conflit de représentation et/ou par conflit d'objectifs. Dans le développement professionnel, on s'inscrit dans une relation d'aide et de facilitation et non de formatage (j'augmente le trait pour la meilleure compréhension du lecteur). Le conseil ne sera bon que s'il est demandé.

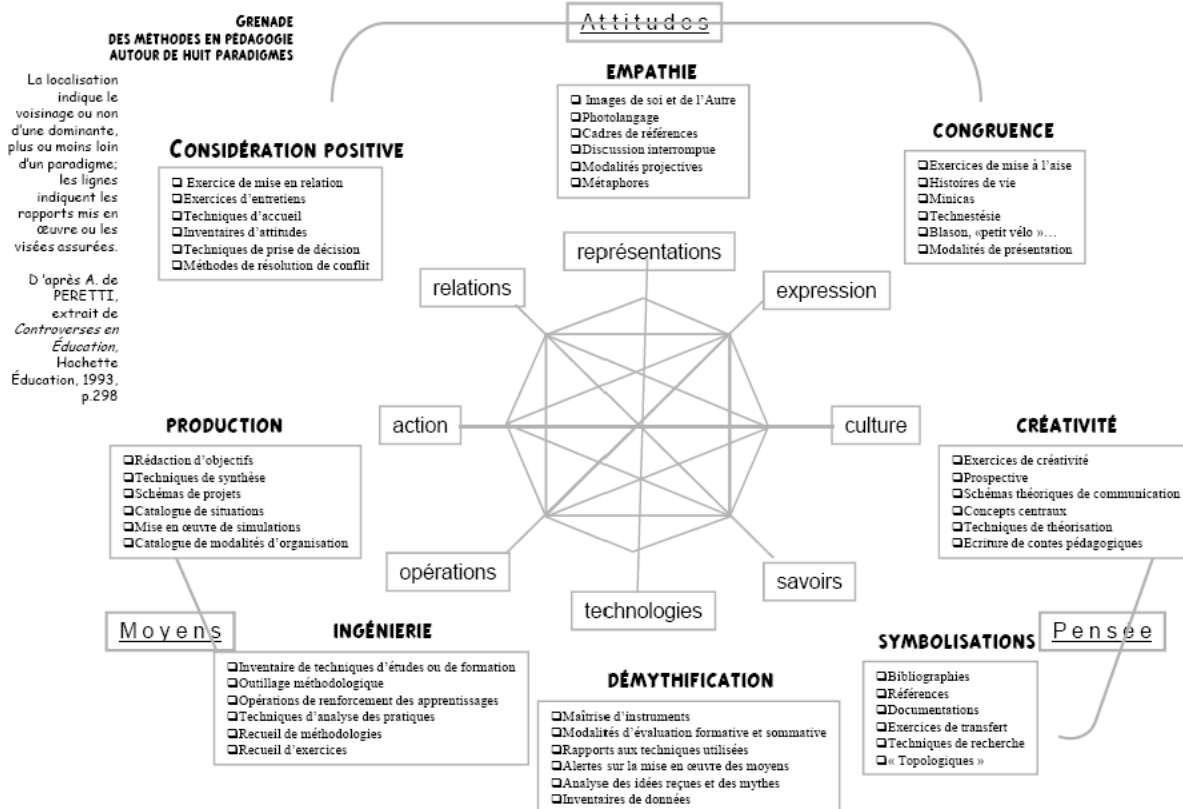
La fonction de conseiller pédagogique créée il y a plusieurs dizaines d'années a besoin à présent de (re)trouver une place mieux identifiée par les acteurs eux-mêmes, et de s'inscrire dans des dynamiques professionnelles valorisantes. Le conseiller pédagogique est-il lui-même formé ? On ne valorise que ce que l'on reconnaît.

Fourbir sa « boîte à outils » pédagogique (ingénierie pédagogique)

La compétence est moins auto-déclarative que reconnue par ses pairs et les personnels avec qui vous collaborez ; vos évaluateurs les plus proches, ceux dont vous aurez le retour d'information (*feedback*) le plus régulier et informel, donc celui qui agit au travers vous, seront vraisemblablement les directrices et les directeurs des écoles de votre circonscription.

Avec elles, avec eux, vous écoutez, vous questionnez, vous proposez toutes sortes de méthodes, de techniques, qui permettent de déclencher ou de renforcer une dynamique collective ; c'est ce qu'on attend d'une équipe : qu'elle se saisisse opportunément de ses propres questions, qu'elle arrive à identifier son horizon et qu'elle choisisse comment y parvenir. Hélas, rien ne vient spontanément dans ce registre. Et chaque étape est une occasion renouvelée pour vous d'étayer, de faciliter, de guider, de transposer *ad libitum*.

Vous serez d'autant plus respecté(e) et reconnu(e) pour votre expertise que vous disposez rapidement et fort à propos d'outils variés, de méthodes agiles et de techniques souples de mise au travail, d'engagement à la coopération et d'invitation à la production. Avec André de Peretti, nous avons élaboré, à partir de la « Grenade des pédagogies » une sorte d'arborescence des méthodologies référées aux domaines ou champs ciblés (cf. photo 4) ;



<http://francois.muller.free.fr/diversifier/graphes/grenade.htm>

selon les circonstances, vous souhaitez renforcer une petite équipe dans la vision de son école (représentations) ou dans la fabrication de son projet (culture), dans son inscription dans une action, ou dans une réflexion déontologique (considération) ; à chaque fois, vous disposez à votre main d'approches variées et facilitantes, ouvertes et impliquantes pour tous les personnels. Ils vous diront merci.

Nous avons particulièrement travaillé avec les conseillers pédagogiques et des équipes du premier degré des méthodes et pluralité des techniques d'animation de groupes d'adultes, comme :

- Jeu de rôles (simulation d'une mise en place d'un stage d'école et de ses étapes)
- Q-sort.⁵ (la formation, c'est....)
- Photolangage⁶. (le conseiller pédagogique, pour moi)
- Liste construite (par exemple, 20 manières de commencer une formation)
- Utilisation fréquente de métaphores (colibri⁷)
- Elaboration de supports en imagerie magnétique en 3D du conseiller pédagogique, paradoxes et tensions), de supports visuels à partir de bandes dessinées.
- jeu de cartes « stratégies obliques⁸ » de Brian Eno
- Le vélo⁹. En tant que conseiller pédagogique, quel est mon cadre ? sur quoi j'appuie ? Sur quoi j'insiste ?
- Techniques numériques utilisées avec vidéoprojecteur, prezi, padlets, tags (Wordle¹⁰) pour regrouper les mots

⁵ Plusieurs exemples sont visibles sur <http://lewebpedagogique.com/diversifier/tag/q-sort/>

⁶ <http://francois.muller.free.fr/diversifier/le8.htm>

⁷ <http://francois.muller.free.fr/contes/colibri.htm>

⁸ <http://lewebpedagogique.com/diversifier/2007/12/02/peut-on-penser-autrement-en-pedagogie-strategies-obliques/>

⁹ <http://francois.muller.free.fr/encyclopedie/metaphores2.htm>

Donner des rôles

André de Peretti, vigilant ami des enseignants, vous transmet une seule consigne, importante à ses yeux : répartir des rôles au sein du groupe, d'une équipe, petite ou grande, consistant, à l'échelle d'une journée, mais plus durablement, d'une année, par exemple à :

- Enregistrer les rôles de chacun¹¹
- lister les « gros » mots (glossaire)
- Observer le formateur, pour une phase méta ultérieure
- Lister les références pour capitaliser
- Lister les points à aborder, à traiter plus tard.
- Organiser la pause, surveiller les horaires pour permettre le travail
- Noter les « grosses pierres » de l'enseignant débutant.¹²
- Lister les images, les métaphores utilisées¹³.
- Etre responsable des traces du groupe.
- Transférer les documents de la journée sur le réseau social
- Rédiger un compte rendu objectif de journée.
- Rédiger une réaction subjective de journée ;
- Envoyer le fichier des rôles pour répertorier les documents à compiler.
- Rédiger un article sur un ouvrage prêté, par exemple, « Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation ».
- Compiler et synthétiser les propositions de chacun
- Relire le fruit de notre collaboration.

Le petit groupe, l'équipe ou le groupe de formation est ainsi organisé pour apprendre de lui, sur lui et par lui, et un peu grâce à vous aussi. Le feriez-vous ?

Ecrire ses pratiques, écrire pour sa pratique, une évidence ?

L'inscription dans l'innovation, qui plus est dans l'expérimentation, requiert de la part des personnels impliqués une compétence peu développée encore: l'analyse de sa pratique et sa formalisation, sa communication à autrui. Il ne s'agit pas de la narration de faits objectifs ; plutôt de proposer l'analyse qui rend compte de l'efficacité des dispositifs mis en oeuvre.

La communication institutionnelle et visible, relatée au travers des fiches de la base Expérithèque (4700 actions recensées en cours en novembre 2015) permet de prendre la mesure de l'extrême hétérogénéité entre des contributions écrites. De manière générale, les parties portant sur l'évaluation de l'action ou du dispositif sont dites « en cours », sinon traitées de manière lapidaire. L'accompagnement de l'équipe va porter son temps et son effort sur ces parties.

Pouvez-vous alors répondre à une question triviale, "est-ce que ça marche ?", mais aussi "comment ça marche ?"

Communiquer une information ou un savoir est un processus plus complexe :

- d'abord parce qu'il y a communication, donc encodage de sens, transmission de signifiants, puis décodage, au niveau banal de tout échange symbolique ;
- ensuite parce que s'opère du côté de l'émetteur une transposition et une mise en forme de l'information ou du savoir aux fins de le rendre accessible à d'autres ; cette

¹⁰¹⁰ <http://www.wordle.net/>

¹¹ sur la variété des rôles <http://lewebpedagogique.com/diversifier/2009/12/23/faire-le-pari-de-l%E2%80%99intelligence-d%E2%80%99un-groupe-en-formation-par-l%E2%80%99organisation-cooperative-du-travail/>

¹² <http://francois.muller.free.fr/diversifier/debuter.htm>

¹³ Voir, « Contes et fables pour l'enseignant moderne », François Muller et André de Peretti, éd. Hachette, Education, 2007, et sur <http://francois.muller.free.fr/contes/index.htm>

opération est plus difficile pour des savoirs d'action ou d'expérience, au départ faiblement discursifs et décontextualisés ;

- enfin parce que les informations ou les savoirs doivent se reconstruire dans l'esprit du destinataire, ce qui suivra des chemins et aboutira à des résultats variables, en fonction de ses champs conceptuels, de ses attentes, des savoirs et des informations dont il dispose déjà, de ses projets.

Faire état d'une pratique innovante, d'une part, s'en inspirer pour innover, de l'autre, sont des opérations encore plus complexes :

- Du point de vue de l'émetteur, il est difficile de rendre compte de pratiques qui présentent une certaine opacité, qui relèvent en partie du pré-réfléchi, de l'intuitif, du faiblement rationnel, autant de facettes qui rendent laborieuses et coûteuses l'explicitation des façons et des raisons de faire ce que l'on fait ; si bien qu'on ne rend jamais compte de l'entier d'une pratique innovante ; les chaînons manquants, tant de l'historique que de l'argumentation, sont souvent essentiels ; le sens profond des pratiques est en général implicite, lié au contexte et aux personnes, les acteurs n'en ont même pas conscience ou ne pensent pas qu'il intéresse quiconque ; d'où l'importance du récit, moins épuré que la formalisation d'un modèle abstrait.
- Du point de vue du destinataire, il ne suffit pas de " bien comprendre " comment et pourquoi les autres pratiquent pour avoir l'envie et les moyens de faire de même. Les représentations sont de l'ordre de la conscience, elles n'influencent qu'en partie les pratiques, qui sont sous le contrôle d'un habitus et de situations récurrentes autant que d'une volonté. Par ailleurs, même l'innovateur est traversé d'ambivalences.

Extrait de « *L'innovation toujours recommencée... ou peut-on apprendre de l'expérience des autres ?* », par Philippe Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, intervention à la journée "Transférer l'Innovation", académie de Paris, février 1999

1. Comment passer d'un projet collectif à une trace écrite consensuelle ? Y a-t-il des techniques plus adaptées ? Un texte collectif est-il un texte de compromis ? Peut-on juxtaposer des formes et des voix diverses ?

Entre la monographie univoque et jouissant d'une forte image d'unité, de consensus, et le journal, sur le modèle d'un quotidien de presse, avec des rubriques et des voix différentes, même si une ligne éditoriale est souhaitable, une grande variété de formes et d'arrangements est possible. Les contributions numériques le permettent d'autant plus (images, vidéos, photos, tags etc...).

2. Comment écrire à plusieurs, mettre en commun ? Quelles techniques et organisations pour dépasser ou contourner les conflits, les résistances à l'écrit ? Comment évaluer la participation des membres du groupe à l'écriture ? Faut-il un coordonnateur pour l'écriture de l'équipe, qui est garant, qui valide, qui accompagne ?

Toutes les configurations sont possibles: elles sont fonction de la dynamique propre à l'équipe, et la plupart ont déjà été testées par les équipes en innovation: du scribe qui écrit pour l'équipe, laquelle corrige et valide ensuite son travail, à la juxtaposition d'écrits individuels proposant un kaléidoscope de points de vue subjectifs sur l'action, en passant par l'écriture à deux, à trois.

L'accompagnateur peut proposer un cadre à l'action d'écriture, aider à l'organisation du travail et réguler la dynamique collective. Mais là encore, ce sont les besoins de l'équipe qui déterminent les modalités de travail. A l'issue d'une séance d'accompagnement, l'accompagnateur peut proposer une restitution de son point de vue (par carte heuristique,

par série de questions sans réponse, par analyse des avancées), à restituer au coordonnateur d'équipe. L'écrit reste la propriété de l'équipe.

3. Ecrire, c'est rendre explicite ce qui est implicite, mais pour qui d'abord ? Pour soi ? Comment peut-on faire soi-même le bilan de sa propre action par l'écrit ? Quelle rétroaction sur la pratique ? Pour les autres ? Des collègues, des spécialistes ?

L'écrit, s'il est d'abord pour soi, est destiné dans un second temps, ou dans un même temps (selon les cas):

- à tous les enseignants de l'académie par la publication des ressources produites
- à toutes les personnes intéressées par des thèmes plus particulièrement approfondis et/ou par la réflexion sur les pratiques professionnelles (publication sur l'Internet)
- à des responsables institutionnels, au niveau académique et national (recteur, directeur, corps d'inspection, coordonnateur académique, chefs d'établissement, formation...)

En ce sens, il est à la fois un travail de pensée, de mise au clair de sa pratique et des positions théoriques, éthiques qui la sous-tendent, et un travail de communication à autrui.

4. Comment rendre vivante l'écriture ? Efficace ? Ecrire réduit-il l'expérience et sa richesse ? Comment rendre compte des « petites choses » ? Comment ne pas perdre les qualités d'enthousiasme, de précision et de simplicité ?

Il y a peut-être plus de points communs que de différences entre l'écriture d'un récit de pratiques et celle d'un roman. Il s'agit notamment rendre sensible au lecteur la réalité des acteurs et de l'action.

Dans ce cadre de la description et du récit de l'action, il y a ce qui parle (les témoignages vivants assumés à la première personne, les exemples concrets, des paroles d'acteurs (enseignants, élèves...), des titres et un style "communicants"...), et ce qui ne parle pas (le jargon, les comptes rendus au style lapidaire, l'enchaînement de généralités, le survol rapide de tous les aspects du projet, l'évocation chronologique pointilleuse ou anecdotique sans tri ou mise à distance des éléments les plus significatifs, les sigles non explicités...).

5. Que veut dire « professionnelle » à côté d'écriture ? Ses spécificités ?

La spécificité de l'écrit professionnel tient d'une part à l'aspect collectif de l'entreprise (l'action et l'écriture), et à la dimension analytique qu'on attend d'un écrit qui témoigne d'une action engagée pour répondre à un problème.

Une action innovante se déroule rarement de façon linéaire ou sans surprise par rapport aux objectifs initiaux; des questions ou des effets imprévus apparaissent qui peuvent entraîner des réorientations du projet. L'analyse de ces surgissements, la complexité de l'imbrication des effets attendus et inattendus, l'évolution des objectifs et des mises en œuvre, les difficultés, les réussites sont autant de sujets possibles d'analyse approfondie.

Dans ce cadre aussi, il faut distinguer ce qui parle (l'analyse fine ancrée sur l'expérience, des éclairages que seuls les acteurs peuvent donner, l'approfondissement d'un ou plusieurs points particuliers,...) de ce qui ne parle pas (une théorisation non étayée sur les pratiques effectivement mises en œuvre, les redites, la langue de bois,...).

6. Existe-t-il une norme pour l'écrit de la fiche Expérithèque ?

Oui, sur trois points:

· La date de remise des écrits

Sur le modèle des moissons, les écrits doivent être récoltés en fin d'année scolaire pour être transmis à l'échelon national.

· La présentation matérielle

Les contraintes éditoriales nécessitent de déconstruire toutes les mises en page. Les plus simples sont donc les plus efficaces : évitez cartouches, feuilles de style, pictogrammes, usage de logiciels spécifiques (publisher, ...). Si c'est le cas, faites un lien pour télécharger à partir de la fiche Expérithèque.

· La dimension : la fiche Expérithèque avec toutes ses rubriques ne pourra pas dépasser l'équivalent de 3 pages word (police times 11).

Pour le reste, c'est-à-dire pour l'essentiel, les équipes peuvent donner libre cours à leur créativité (utiliser différents travaux individuels et d'équipe déjà réalisés au moment des accompagnements, des regroupements, ou encore le bilan d'étape; recourir à la diversité des styles; sélectionner des annexes représentatives de l'action, valorisées par un texte de présentation qui en donne le mode d'emploi et le sens; illustrer par des schémas, des photos qui pourront être affichés sur l'Internet). Les liens hypertextes le permettent.

7. Comment dépasser les carcans ou les habitudes la profession (secret, modestie...) ?

En écrivant !

Les ateliers d'écriture dans plusieurs académies montrent que l'instauration d'un cadre inhabituel (écriture individuelle, lecture collective, médiation d'un animateur ou accompagnateur) permet d'échapper aux routines, aux appréhensions, et d'ouvrir des perspectives de travail nouvelles.

L'accompagnement en établissement favorise aussi ce décentrage et cette ouverture à des pratiques différentes.

8. Quel retour sur les écrits d'équipe de la part de la Mission ? Comment dépasser la notion de bilan et envisager la continuation d'un projet ou d'une action ? Quel est l'impact de l'écrit sur le fonctionnement du système ? Quel est le mode de diffusion du texte ? Sa circulation ? Quel contrôle institutionnel? Comment l'écriture apporte-t-elle reconnaissance ?

De fait, comme pour la majorité des écrits, les productions des équipes génèrent moins de retours et de réactions explicites que leurs auteurs aimeraient en recevoir!

Cependant, les CARDIE dans chaque académie, sur leur site et dans des rubriques thématiques, relayés par les réseaux sociaux (Viaeduc, twitter, facebook), comme le DRDIE dans la rubrique Eduscol, s'appuient régulièrement sur les travaux des équipes ou sur des extraits de leurs réflexions. Des Cahiers de l'innovation par thèmes ou par niveaux sont disponibles et mis à jour tous les six mois. Ces publications ont une vie qui nous échappe mais dont nous avons des échos: ils sont utilisés par exemple par des formateurs, des étudiants, des universitaires, la presse écrite et radio. Ces écrits permettent à des équipes d'être mieux repérées et elles participent aux appels à projet, tels que celui de la Journée nationale de l'innovation, depuis six ans à présent.

En outre, les travaux sont mis en ligne sur Expérithèque. L'intensité et la fluidité de la circulation sur l'Internet permet toutes les transpositions possible des écrits qui trouvent parfois des prolongements inattendus, même à l'étranger.

9. Y a-t-il une vie après l'écriture ?

La destinée des écrits vient d'être évoquée. Et celle de leurs auteurs? Que deviennent-ils?

Les rapports entre écrit, acteur et action sont sous le signe de la diversité. Certains écrits mettent un point final à une action qui, une fois rapportée, disparaît.

Mais l'écrit peut constituer aussi l'amorce d'un nouveau projet, ou d'un infléchissement du précédent. Certains acteurs ont publié leur écrit, ou s'en sont servi dans le cadre de recherches ou de travaux universitaires, ou comme un point de départ d'une réflexion plus systématique sur le système éducatif et qui, à terme, a orienté leur carrière. En cela, l'écrit

professionnel est un moment privilégié et charnière du développement professionnel des enseignants.

Les questions centrales pourraient être : « qu'est-ce qui fait mieux réussir les élèves ? », « qu'est-ce qui fait progresser tous les élèves », « qu'est-ce qu'on fait avec les élèves ». Le rôle d'un « ami critique » est plutôt de renforcer les enseignants dans l'analyse qu'ils peuvent conduire eux-mêmes sur les domaines (évaluation, coopération, différenciation, évaluation, climat scolaire, climat de classe, organisation de la classe etc...).

Différentes étapes envisageables pour aboutir à des écrits :

S'engager avec une équipe dans son développement professionnel passe à un moment ou à un autre par l'étape de l'écriture professionnelle. C'est un des épisodes d'une série plus longue. Ecrire sur sa pratique n'est ni naturel ni facile ; en se déliant la main, on se délie l'esprit ; plusieurs petites étapes sont possibles, au gré de la relation que nous construisons avec nos équipes sur le terrain (et en fonction de la formation des personnels qui les accompagnent).

Etape 1 : Rassembler tous les supports ou matériaux à disposition, la phase de capitalisation. Demander à l'équipe de compiler toutes les traces écrites et « faire le tour de la maison » ; intégrer photos, vidéos y compris celles des élèves, diaporama, prezi, supports élèves etc... On retrouve ici le principe du « capital professionnel » d'un collectif, décrit par Hargreaves (base théorique du module de formation, déjà pratiqué aux Journées de l'innovation).

Cela permet de poser une seule question : si l'équipe est suffisamment consciente de ce qu'elle veut « valoriser » (certains acquis ou réussites des élèves, processus de transformation d'une pratique, d'une organisation etc), dispose-t-elle alors d'éléments suffisants et probants pour en communiquer les résultats ?

En début d'accompagnement, on peut proposer la mise en place d'un cahier de projet, d'un padlet ou d'un portfolio de l'action afin de recueillir l'ensemble des traces existantes et des traces à venir.

Etape 2 : Quels écrits, pour quoi et pour qui ? Les destinataires prévus, potentiels et les autres. A partir de toutes les données recueillies, les inciter à sélectionner les ressources les plus pertinentes à leurs yeux pour réaliser l'écrit envisagé. L'équipe est confronté à de multiples occasions ou sollicitations pour « produire de l'écrit » : informer le CE, échanger avec des pairs, écrire un bilan, candidater à un concours, rédiger un article etc... Or, les profs de français le savent bien ; à chaque occasion, à chaque destinataire, la forme de la communication change et doit s'adapter.

Afin de faciliter la sélection, les questions à se poser peuvent être : « quelles sont les trois points forts de votre action ? Qu'est-ce qu'on peut garder, abandonner ? Qu'est-ce qui a changé ? Quels sont les résultats ? »

Etape 3 : Du dire à l'écrit. Les opérations de transformation

L'écrit d'un article ou la composition de petits articles comme autant d'éléments de base qui constituent ensuite la fiche expérientielle reste une opération intellectuelle coûteuse mentalement (et en temps sans doute).

Il importe de décomplexer les collègues enseignants ou chefs d'établissement en leur permettant de disposer d'écrits non finis ou non finalisés dans un premier temps ; comme des produits semi-finis ; dont la dernière étape serait la phase de transformation en produit fini et adapté à tel ou tel usage. L'accompagnement devrait aboutir à la transformation de ces matériaux en produits semi-finis.

On peut réaliser une ou des cartes heuristiques afin de faciliter le passage du « dire à l'écrit » et construire une cohérence lors du passage à l'écrit. Les méthodes et techniques connus des

ateliers d'écriture sont intéressantes car elles permettent ici de renouveler le style d'écriture et d'apporter de nouveaux éclairages à une écriture trop administrativo-pédagogique, formatée et parfois désincarnée. Mise en place d'ateliers d'écriture animés par des enseignants, des pairs, des écrivains, des associations etc...

Les différentes étapes de cet accompagnement devraient contribuer à des écrits plus fidèles aux actions mises en place, au développement professionnel des enseignants et aux apprentissages des élèves.

Suite aux échanges avec des enseignants innovants de notre académie, nous vous communiquerons prochainement des éléments complémentaires.

Quelques ressources repérées pour alimenter la réflexion et contribuer à la marche silencieuse du changement :

<http://www.viaeduc.fr/publication/34375>

<http://www.aleph-ecriture.fr/-Qu-est-ce-qu-Aleph,14->

<http://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=21231>

<https://rechercheseducations.revues.org/281>

http://scholar.google.fr/scholar_url?url=http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.rtf&hl=fr&sa=X&scisig=AAGBfm1wlw6nqz1UTGUyoaUJlnWmcE9Uag&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwjb8_KZlbbNAhWB5xoKHeiVB18QgAMIHSgCMAA

http://www.mireillecifali.ch/Articles_%282007-2012%29_files/Ecrire%20sa%20pratique.pdf

<https://questionsdecommunication.revues.org/7420>

http://probo.free.fr/ecrits_app/pourquoi_comment_analyser_nel_educateur.pdf

https://books.google.fr/books?id=cpKtrVffdXgC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

<https://books.google.fr/books?id=6kGJV0kDExkC&printsec=frontcover&dq=Organiser+des+formations+peretti&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjpgvzwmLbNAhVC7hoKHSSFBYQQ6AEIMTAA#v=onepage&q=Organiser%20des%20formations%20peretti&f=false>

Boite à outils

Objectif général : Mettre en place une méthodologie de projet, aider à l'analyse de situation, amener une équipe à problématiser, faciliter l'évaluation

Compétence	Critère évaluation	Résultats attendus	Outil	exercice
Amener une équipe à poser la problématique de son projet	Pertinence de la problématique par rapport au diagnostic posé	La problématique a permis de formuler des hypothèses de travail	- 5 WHY - Arbre des problèmes – arbre des objectifs	
Faciliter la communication entre les acteurs du projet	Pertinence des modalités de communication mise en place	Les échanges entre les acteurs du projet sont opérationnels et fiables, le travail collaboratif est installé	Liste d'outils de travail collaboratif	Ouvrir un groupe de travail sur un logiciel de gestion de projet (Zoo), sur respire
Faciliter la planification des étapes du projet à court, moyen et long terme	Pertinence de la planification mise en place	Les acteurs du projet respectent la planification	Liste d'étape clé d'un déroulement de projet	Réaliser une planification
Faciliter la traçabilité du projet : journal de bord, CR réunion, CR visite, bilan, évaluation	Lisibilité et fiabilité de l'historique du projet	L'historique du projet est accessible facilement (Question aussi de l'historique du travail du CD)	Un exemple d'historique de projet (écrit, vidéo, photo,...)	Rédiger un CR de visite Rédiger CR de réunion
Faciliter la conception d'un plan de communication autour du projet	Rayonnement et diffusion du projet	L'équipe communique en interne et à l'externe sur son projet.	Photo Vidéo ...	
Faciliter l'organisation de l'équipe	Utilisation à bon escient des compétences de chacun	Chaque membre du groupe projet a un rôle et des tâches attribuées	Les rôles dans un projet	
Faciliter la rédaction du cahier des charges de l'expérimentation et/ou de la fiche Expérithèque	Pertinence des documents professionnels rédigés	Les documents rédigés sont pertinents et de qualité	Explicitation Choix des éléments à présenter Stratégie de communication	
Faciliter le travail d'une équipe en projet	Pertinence des outils utilisés selon Variété des modules de travail : Évaluation, Créativité, Stratégie, Communication, Analyse, Observation, Écriture	Les temps de travail sont animés avec des outils pertinents.	Fiches outils Bibliothèque d'images	
Faciliter l'évaluation annuelle du projet	Pertinence des critères et des indicateurs	L'évaluation est réalisée avec des critères et des indicateurs pertinents	Outils d'enquête Questionnaire Outils de mesure Outil d'auto évaluation	
S'assurer des moyens matériels des réunions	Disponibilité des moyens matériels	La logistique matérielle des réunions est assurée (et la convivialité !)	Chek list	

Liste non exhaustive de modules à explorer en pratiques et en ressources variées



Chacun de ces points peut donner lieu à un module ou séance d'environ 1 h 30 à 2 h avec l'équipe concernée. Ce sont des moments privilégiés, des étapes, pas toujours rencontrées dans un ordre précis, et négociées au gré à gré avec l'équipe, au préalable. Chaque module pourrait être "cliquable" et donner lieu à une scénarisation, voire même plusieurs manières de faire.

- MODULE « premiers pas »
- MODULE « vision » et créativité
- MODULE stratégie pédagogique, politique et ingénierie
- MODULE l'équipe et ses réseaux
- MODULE régulation et résolution de problèmes
- MODULE d'écriture professionnelle
- MODULE concept de support, communication
- MODULE préparation de formation sur site / exploitation de formation
- MODULE d'entraînement à la communication interne/ externe / stand up
- MODULE auto-évaluation et méthodologie d'enquête sur ses pratiques
- MODULE co-observation ou espionnage « pédagogique », aller voir « ailleurs »
- MODULE entretien (filmés) avec des élèves
- MODULE conception d'enquête / exploitation d'enquête : 4 questions-clés à poser aux élèves
- MODULE bilan d'étape forme et élargi (réunion) et formalisation
- MODULE coaching ou renforcement du leadership (souvent ailleurs que dans l'établissement)



Check-list de l'accompagnement du changement auprès des équipes enseignantes, les leçons tirées de l'expérience suisse

- Renoncer à la pensée simplifiante*
- Expliciter les intentions, les projets et les exigences de l'institution*
- Exiger l'exigible*
- Attendre (d'abord) le meilleur*
- Susciter le questionnement*
- Travailler dans un espace proximal*
- Multiplier et différencier les approches*
- Privilégier des formations interactives et l'analyse des pratiques*
- Construire la compétence collective*
- Déléguer une part de son pouvoir*
- Evaluer et valider les acquis*

Extrait de O. Maulini, A quelles compétences former les acteurs d'une école rénovée ?, 1997, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/competences.html>

Module auto-évaluation et méthodologie d'enquête, le rôle de l'ami critique



Des modalités plus efficaces que d'autres ? Conséquences pour l'accompagnement, la conception et l'organisation de l'évaluation d'école. Elaboration d'un modèle d'ingénierie articulant évaluation externe, auto-positionnement, et accompagnement d'équipes pédagogiques

Extrait de *La Grande Transformation, les clés du changement*, François Muller et Romuald Normand, éd. ESF, nov. 2013

Ils essayaient de « donner de la valeur à ce qu'ils mesuraient au lieu de mesurer ce à quoi ils donnaient de la valeur », Hargreaves & Shirley, 2009, p. 31

L'atelier permettra aux participants de s'initier à la démarche et s'emparer de quelques ressources, de sorte à pouvoir les introduire dans les équipes qu'ils accompagnent.

La démarche se construit en 5 étapes sur les 2 heures de l'atelier. - on peut proposer la constitution de 4 groupes de 5 participants pour progresser sur des exemples réels et ainsi envisager la variété des situations. A chaque étape, il y a donc une phase de travail en groupe et une phase de communication en grand groupe.

1- Se poser les bonnes questions avant de privilégier telle ou telle méthode (voir annexe 1)
Proposer cette check-list à chaque groupe. Mettre en commun les questions qui posent problème.

2- Répertoire des domaines d'activité qui peuvent être utilisés comme base de discussion pour améliorer le fonctionnement de l'établissement ou de l'école et dynamiser l'innovation pédagogique – se reporter à l'annexe 2 ;

3- Constituer un groupe d'auto-évaluation créé et présidé par un membre de l'unité ou par un observateur extérieur qui agit comme un « ami critique » - explorer la pertinence d'un tel

groupe, proposer des configurations variées en fonction du contexte ; envisager l'intérêt ou non d'un « ami critique » ; prévoir un mode de fonctionnement sur la durée.

4- Engager un travail spécifique de **recherche d'éléments nouveaux pour certains domaines jugés prioritaires**. Un domaine peut être choisi pour de multiples raisons : les opinions sont très divergentes, il y a une absence évidente de données, c'est une faiblesse révélée de l'unité éducative, c'est un domaine prometteur dans lequel l'établissement ou l'école peut faire des progrès. – veiller à ce que chaque groupe choisisse un type de domaine différent des autres.

5- Choisir et à utiliser les outils appropriés. S'assurer que ces indicateurs sont compris par tous et qu'ils pourront être alimentés régulièrement pour permettre une comparaison dans le temps et dans l'espace. (voir annexe 3)- à partir de la liste des méthodes et techniques possibles dans l'enquête, chaque groupe, à partir du domaine choisi plus tôt, propose un dispositif d'enquête réaliste et efficace pour « mesurer ce qui a de la valeur ». ; Présentation du travail au grand groupe et discussion.

Conclusion : reprise par l'intervenant en cartographiant les pratiques et dispositifs évoqués tout au long de la séance (selon la « croix » évaluation formative/sommative et évaluation interne/externe).

Annexe 1 : Check-list des questions à se poser avant de s'engager dans l'auto-évaluation

La faisabilité	Est-ce qu'il est possible de le faire ?
L'aspect pratique	Est-ce que cela peut être mis facilement en pratique ?
Le temps	Est-ce qu'il y a le temps pour cela ?
L'équilibre	Est-ce que l'outil permet d'évaluer en surface ou en profondeur ?
Les données	Quelles sont les données attendues ?
L'implication	Qui sera impliqué dans la démarche ?
Le délai	Combien de temps cela prendra pour avoir un retour ?
Les effets détournés	Quels peuvent être les effets non désirés ?
Les destinataires	Qui utilisera les résultats ?

Annexe 2 : Cadre de référence pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire

LA REUSSITE DES ELEVES

La réussite scolaire des élèves

Est-ce que les élèves, quand ils quittent l'établissement, ont un niveau suffisant dans la plupart des savoirs scolaires ?

Par référence au niveau de départ des élèves, est-ce que leur progression est supérieure, inférieure, ou égale à ce qui était attendu ?

Est-ce qu'en termes de réussite scolaire, l'établissement augmente ou réduit l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves, les filles et les garçons ?

Le développement social et personnel des élèves

Comment l'établissement réussit-il à améliorer les qualités sociales des élèves tels que la sociabilité, le sens de la coopération, les attitudes civiques, le respect, le sens de la solidarité, l'équité ?

Dans quelle mesure l'établissement améliore-t-il les compétences non-académiques tels que la capacité à travailler en équipe, à résoudre des problèmes, à prendre en compte la complexité, à communiquer efficacement, à prendre des initiatives, à démontrer des capacités d'invention ?

Dans quelle mesure les élèves développent-ils ces attitudes et ses compétences à égalité ?

Dans quelle mesure ces valeurs et ses objectifs sont-ils discutés et acceptés par l'équipe pédagogique ?

L'orientation des élèves

Est-ce que les élèves sont bien orientés en quittant l'établissement ?

Dans quelle mesure leur orientation est appropriée à leur niveau de connaissances, de compétences, et de développement personnel ?

Dans quelle mesure l'établissement a bien préparé les élèves à ces choix d'orientation ?

Est-ce que tous les élèves qui possèdent le même niveau de compétences et de connaissances ont, sans considération de leur sexe, appartenance sociale, origine ethnique, les mêmes chances d'orientation ?

LA VIE DANS LA CLASSE

Le temps comme ressource pour apprendre

Est-ce qu'il reste du temps pour apprendre en dehors de la gestion quotidienne de la classe et la discipline ?

Est-ce qu'il existe des heures de classe perdues pour une raison ou pour une autre ? En raison de certains problèmes de violence ou de discipline ?

Quel est l'écart de temps consacré à apprendre entre le meilleur élève et le moins bon ?

Combien de temps les élèves passent-ils sur leur travail à la maison ? Est-ce que ce temps est productif ?

Les conditions apprentissages et d'enseignement

Est-ce que les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite sont clairs et compris par tous les élèves et les enseignants ?

Quelles sont les procédures utilisées dans l'établissement pour assurer de bonnes conditions d'enseignement et aider les enseignants rencontrant des difficultés ?

Est-ce que tous les élèves bénéficient des mêmes conditions d'apprentissage ?

L'aide aux élèves en difficultés

Est-ce que les élèves en difficultés sont détectés rapidement et de manière fiable ?

Est-ce que l'aide aux élèves en difficultés est efficace ?

Est-ce que les élèves bénéficiant d'un soutien scolaire sont ceux qui en ont le plus besoin ? Ou est-ce seulement les élèves volontaires qui sont capables d'en profiter ?

Dans quelle mesure les difficultés d'apprentissage sont-elles liées aux conditions d'enseignement ou d'organisation de l'établissement ?

LA VIE DANS L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE

L'établissement scolaire comme lieu d'enseignement

Est-ce que les élèves sont organisés et groupés de façon à optimiser leurs chances de réussite ?

Est-ce que les enseignants sont engagés au service de la réussite et du progrès de tous les élèves ?

Est-ce que les procédures existantes permettent aux enseignants d'être efficaces ?

Est-ce que les contenus scolaires sont bien adaptés aux besoins des élèves ?

Est-ce que les élèves considèrent que leurs enseignants leur sont utiles ?

L'établissement scolaire comme lieu de socialisation

Est-ce qu'il y a un climat de respect mutuel entre les élèves ?

Quelle est la qualité des relations entre les élèves et l'équipe pédagogique ?

Est-ce que l'établissement permet aux élèves de prendre des décisions et d'exercer des responsabilités ?

Est-ce que les règles sont claires et acceptées ?

Est-ce que les récompenses et les sanctions sont mises en œuvre avec justice et équité ?

Plus généralement, est-ce que l'environnement social de l'établissement les aide dans leur apprentissage et leur développement ?

L'établissement scolaire comme lieu professionnel

Comment l'établissement répond-il aux changements de son environnement ?

Est-ce que l'établissement parvient à mettre en œuvre son projet ?

Quelle est la qualité des discussions internes et des procédures de décision ?

Est-ce qu'il y a des partenaires extérieurs mobilisés dans les discussions internes ?

Est-ce que la formation continue des enseignants répond à leurs besoins et à ceux de l'établissement ?

Est-ce qu'il y a une aide suffisante pour les enseignants faisant face à des difficultés ?

L'ENVIRONNEMENT

L'établissement scolaire et les parents d'élèves

Est-ce que l'information donnée aux parents répond à leurs attentes ?

Est-ce que les parents d'élèves se sentent bien accueillis dans l'établissement ?

Est-ce qu'ils sont traités à égalité, indépendamment de leurs conditions sociales ?

Est-ce que les enseignants s'appuient sur les parents pour s'occuper des problèmes des élèves ?

Est-ce que les parents aident leurs enfants dans les apprentissages ? Est-ce que la politique de l'établissement est suffisante pour les y aider ?

L'établissement scolaire et l'orientation des élèves

Est-ce que l'établissement aide bien les élèves à développer leurs compétences pour la poursuite d'études ?

Est-ce que l'établissement obtient bien auprès des institutions de l'enseignement secondaire et supérieur, ou du monde professionnel, les informations et les ressources nécessaires ?

Est-ce que des liens sont créés et maintenus avec ces partenaires extérieurs ?

Annexe 3 : Variété des modalités d'enquête

Portfolio

- Portfolio, analyse de documents produits par les élèves,
- Autoévaluation régulière des élèves : utilisation d'une grille d'autoévaluation,
- Le cahier de tutorat tenu par l'élève et présenté à son tuteur lors des entretiens peut être remplacé par un court compte rendu enregistré dans le dossier personnel de l'élève sur Webclasseur,
- Livret d'objectif et d'auto-évaluation personnalisé (contrat ciblé en terme de connaissances, de notions et de compétences) calqué sur un calendrier de progression régulièrement contrôlé par les enseignants ,
- Chaque élève dispose d'un cahier, également utilisé dans le cadre des ateliers, mathématiques. Des grilles de compétences élaborées pour chaque élève sont annexées au cahier telles un portfolio,
- Un livret de suivi matérialise le travail effectué. Ce livret individuel permet à chacun de se positionner et de visualiser les progrès accomplis. Il permet également aux élèves en fin de cycle et devant quitter l'établissement de conserver une trace des conseils prodigués,
- Tenue d'un journal par les élèves· Compte rendu écrit des élèves sur leur pratique et leur ressenti,

Discussions

- Examen collectif par les enseignants de documents produits par les élèves ;
- Groupes thématiques (*Focus groups*) ; En petits groupes, les élèves se racontent «une fois où je me souviens bien d'avoir appris quelque chose» ;

- Grille d'analyse des entretiens : relations adultes/enfants et enfants/enfants, rapport au travail et aux savoirs, rapport au temps de l'élève - ressenti des élèves par deux questionnaires
- questionnaire final dans un texte libre à partir de mots-clefs ;
- Avec un enseignant, les élèves discutent en petits groupes de leurs attentes en terme de carrière professionnelle ;
- entretien personnalisé avec chaque élève d'après la Grille de compétences d'autoévaluation à partir du socle commun ;

Observations

- Mise en place de situations communes d'observation dans les classes ;
- Observation de l'utilisation du temps en classe ; Des enseignants mettent au point une grille d'observation des cours, puis s'observent les uns les autres en utilisant cette grille ;
- Observation des tutorés et des tuteurs sur le plan strict des résultats mais aussi de la vie scolaire. Bilans réguliers entre adultes et avec élèves ;
- L'école ouvre un «registre des besoins», dans lequel les membres du personnel inscrivent les noms des élèves chez lesquels ils ont repéré tel ou tel besoin spécifique ;
- Les élèves tiennent un journal de leurs difficultés quotidiennes ;
- séances de confrontations vidéo ;
- Photo-évaluation (un groupe d'élèves photographie des lieux qu'ils aiment/n'aiment pas dans l'école ;

Questions

- Questionnaires pour mesure des aspects du développement personnel et social des élèves,
- Q sort, Questionnaire à destination des anciens élèves sur l'adéquation de l'enseignement reçu à leur situation présente,
- Calendrier et analyse du temps passé aux devoirs à la maison pendant une semaine ;
- Questionnaire aux élèves sur la qualité de l'enseignement ; Questionnaire aux élèves sur la qualité du soutien reçu en cas de difficultés d'apprentissage ;
- Questionnaire aux élèves sur les caractéristiques du climat scolaire qui sont favorables aux apprentissages ;
- Questionnaire sur les qualités des conditions matérielles et du cadre social à l'école ;
- Questionnaire au personnel sur la formation continue, la participation aux décisions et d'autres aspects des conditions de travail ;
- Questionnaires sur les relations familles-école ;
- questionnaire anonyme pour savoir si le projet d'aide à l'orientation a été d'une réelle utilité ou pas
- inventaire de l'estime de soi de Coopersmith.

Epreuves scolaires

- Mesure des connaissances des élèves par des épreuves ;
- mesure de la «valeur ajoutée » par l'école en termes de connaissances scolaires ;
- les professeurs ont écrit de façon simple (et non chiffrée) les résultats des tests

et autres

- utilisation de plateformes numériques de suivi des acquis des élèves: logiciel Cerise , application VERAC , Auto-évaluation sur la plate-forme DOKEOS étude quantitative et qualitative des connexions sur la plate-forme de téléenseignement
- suivi du projet par un IA.IPR référent et constitution d'un tableau de bord ;
- Jeu de rôles ;
- lexique des appréciations ;

- analyse des procès verbaux des réunions parents enseignants ;
- Analyse de contexte pour visualiser les relations de l'école avec les différents systèmes sociaux qui l'entourent ;
- Tableau de bord d'avancement du Projet et indicateurs, cahier des charges retenu par le comité de pilotage du socle commun du collège de Loupian ;
- Analyser la façon dont l'école est présente dans les médias locaux ;
- Enquêtes faites par les élèves sur la façon dont l'école est évoquée dans les commerces ou les lieux publics ;
- Grilles disciplinaires (soit programmatique soit en lien avec le socle commun) ;-
- Fiche de suivi, d'incidents (incluant la vie scolaire, Mise en place d'un tableau de bord avec des indicateurs de vie scolaire et d'engagement dans le travail ;
- Les protocoles d'évaluation internes au R.A.R. servent d'indicateurs neutres qui permettent par ailleurs la comparaison avec les niveaux similaires d'autres écoles du réseau ;
- Couverture médiatique de l'action (TV, presse, radio).

Scénarisation

L'accompagnement a une histoire (1er épisode)

entre suivi-accompagnement et formateur-conseil, des expérimentations pour répondre à un besoin récurrent dans le système éducatif en France.

- Quelle est la date de ce document ?
- Quelle en est sa pertinence au regard de notre problématique actuelle ?

Repères pour pratiquer le suivi-accompagnement

1- la maîtrise de cette pratique encore peu utilisée, constitue l'objectif de l'action: former des formateurs au suivi et à l'accompagnement des équipes pédagogiques" (réf. plus bas...)

2- On ne se forme pas au suivi-accompagnement en suivant un enseignement: on s'u préparer progressivement par une analyse de ses pratiques et de leurs effets.

3- Cette pratique, qui exclue tout "discours sur", tend à se substituer aux stratégies de formation descendante dont l'efficacité limitée a été mise en évidence lorsqu'il s'agit de développer des innovations pédagogiques. A terme, il s'agit de rendre les équipes autonomes et de rendre les professeurs capables de s'organiser, par des échanges (accompagnateurs, ressources) pour réguler eux-mêmes leurs pratiques pédagogiques.

4- Cette pratique suppose des formateurs:

- entraînés à l'analyse de leur fonctionnement: capacité à se décentrer pour comprendre les points de vue des collègues, en évitant tout jugement de valeur, en séparant clairement les productions des intentions des personnes impliquées (postulat: il n'existe pas de professeur animé du désir de ne pas faire apprendre ses élèves...); choisir les procédures et les comportements les plus adéquats au développement du processus engagé.

- patients et confiants dans la durée permettant ainsi aux équipes de construire et d'enrichir progressivement leur pédagogie à partir d'entrées focalisées sur la réussite scolaire des élèves.

- entraînés à l'écoute, des problèmes concrets des équipes de terrain (écoute organisée à partir d'une stratégie et finalisée sur les aides à proposer aux équipes pour leur permettre de trouver elles-mêmes des solutions à leurs problèmes)

Aides envisageables: reformulation des problèmes, description des obstacles et des ressources mobilisables par l'équipe, élaboration des critères de réussite, identification continue des besoins de formation et des moyens d'y répondre (apports d'urgence, ressources, actions PAFà) et... La formation apparaît alors comme une nécessité fonctionnelle liée à la réalisation d'une tâche à ou la résolution d'un problème.

5- Pour la recherche des critères de réussite de l'action , se référer constamment aux finalités de l'innovation et identifier les dérives quotidiennes: qu'est-ce qui permet (ou compromet) à la réussite scolaire, l'orientation "ouverte", qu'est-ce qui aide (ou empêche) chaque élève à se construire un projet personnel, à redonner du sens à l'école ?...

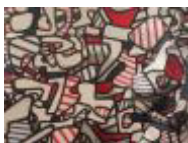
6- Cette pratique se développe sur la base d'un contrat négocié qui se réalise dans la durée (durée des réunions de travail, fréquence, articulation entre sessions et inter-sessions).

7- Le suivi-accompagnement ne peut-il être pratiqué qu'en cas de demande des équipes (volontaires) ou doit-on le proposer comme moyen de création des équipes (désignées) ?

- susciter au moment opportun la rédaction des éléments fonctionnels du projet : éléments utiles pour la négociation avec l'administration et la reconnaissance du travail et de la place de l'équipe, pour le fonctionnement de l'équipe (clarification, régulation, mémoire), pour l'information des élèves):

- susciter au moment opportun la rédaction des éléments fonctionnels du contrat (durée, échéancier, programme de travail, notamment les intersessions)

source: Formation nationale janvier 1990, référence à la lettre de cadrage du DLC 21 du 12 sept. 1989)



Communiquez votre dispositif d'accompagnement aux équipes des écoles et des établissements

DEPLIANT/FLYER sur l'accompagnement des équipes d'école, académie de Lyon, 2013

L'équipe CARDIE Lyon a produit un dépliant triptyque sur la question de l'accompagnement d'école, à destination des publics de son académie. Il répond à des questions entendues souvent de la part des chefs d'établissement, ou des équipes: "à quoi cela sert ?"; ou parfois "je n'ai pas besoin" etc...

La communication sur ce service proposé, nouveau dans bien des académies, sera déterminante; il n'est qu'un support mais facilite aussi l'argumentation et mobilise quelques références toujours utiles.

Donc, une proposition pour le "parcours formation": prenez le document tel qu'il est; afin de construire votre propre dépliant, adapté à votre contexte propre

- 1- quels seraient les trois éléments que vous retiendrez ?
- 2- quels seraient les trois éléments que vous rejetez ?
- 3- quels conseils vous donneriez à l'équipe CARDIE de Lyon ?

1 Présentation du dispositif
→ par l'équipe de circonscription.

2 L'auto positionnement
→ Il questionne l'équipe sur le fonctionnement de l'école, sur les choix didactiques, pédagogiques et sur les organisations adoptées.
→ Il responsabilise l'équipe et lui permet de mettre en valeur ses pratiques.
→ Il est accompagné.

3 L'évaluation externe
→ C'est un moment dédié à la croisée des regards.
→ Elle est réalisée par un inspecteur de l'éducation nationale, aidé de différents formateurs.

4 Le temps de la concertation
→ Il se fait entre équipe d'école et évaluateur(s) externe(s) dans la contradiction et sans recherche du consensus.
→ Cette rencontre permet la confrontation avec l'auto positionnement pour définir les axes de progrès.

5 Le temps de formation et de suivi
→ Concerne toute l'équipe.
→ Permet d'analyser les pratiques.
→ Contribue à enrichir les connaissances et à renforcer la culture commune des équipes.

Ce processus est dynamique ; il s'agit d'une démarche continue d'amélioration visant à favoriser la réussite des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Fondements des pratiques professionnelles des enseignants - Philippe Maubant et Stéphane Martineau. Les Presses de l'Université d'Ottawa - 2011

L'auto évaluation de l'établissement scolaire comme moteur de changement - Monica Gather Thurlet Les systèmes scolaires et leurs régulations - CRDP 2002

Débats sur la professionnalisation des enseignants Philippe Maubant, Jean Clément et Daniel Poisson Presses de l'Université du Québec - 2011

Transformer l'école - Jean-Paul Bronckart, Monica Gather Thurlet - Édition de Boeck - 2004

Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire - Romuald Normand & Jean-Louis Derouet - Revue française de pédagogie, n° 174/2011

Accompagnement, accompagnements - Marie-Françoise Crouzier - Revue administration et éducation n° 130 - 2011

Charte départementale de l'inspection Département de la Loire, Académie de Lyon

L'évaluation des unités d'enseignement Rapport n° 2012-065 - IGEN

WEBGRAPHIE

<http://respece.educspol.education.fr/>
<http://educspol.education.fr/expertheque/charte.php>
www.cardie-lyon.org

L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉQUIPES D'ÉCOLE

Quelques repères pour les enseignants, les formateurs, les inspecteurs...

Construire des compétences professionnelles en équipe, au sein d'une école.

UNE DEMARCHE :

➤ Qui associe étroitement les équipes d'école, l'accompagnant et l'évaluateur

L'accompagnant

- Il est extérieur à l'équipe d'école et il ne participe pas à l'évaluation externe.
- Il est à l'écoute de l'équipe d'école.
- Il l'aide à faire émerger ses points forts et les axes de progrès.
- Il a une connaissance suffisante de l'école et de son contexte pour questionner, alerter, guider de manière pertinente.

L'équipe d'école

- Elle est à minima composée du directeur et des enseignants.
- Elle peut être élargie et associer ponctuellement d'autres membres de l'équipe éducative.
- Elle constitue un tout. Les choix pédagogiques et éducatifs de chacun de ses membres impactent l'ensemble du projet commun.

L'évaluateur externe ou l'équipe en charge de l'évaluation externe

- C'est un inspecteur de l'éducation nationale qui peut s'entourer d'une équipe.
- Il porte un regard objectif sur des domaines particuliers, en fonction de la connaissance qu'il a de l'école et du contexte.

➤ Qui articule l'auto positionnement à l'évaluation externe

L'accompagnant

- Au long de la démarche.
- Il instaure un climat de confiance et il favorise des interactions pour que l'équipe puisse définir une image objective de son contexte professionnel.
- Il aide l'équipe à définir, à partir du diagnostic réalisé, les modalités qui lui permettront d'évoluer selon les axes définis : actions de formation, travail en équipe et avec les partenaires, actualisation du projet d'école...

L'équipe d'école

- Par l'auto positionnement, elle interroge ses choix d'organisation, de modalités concernant le travail de l'élève en fonction de son histoire, son évolution et du contexte social dans lequel elle agit.
- En étant accompagnée, elle peut agir sur les choix organisationnels, didactiques, pédagogiques et éducatifs.
- Tout au long de la démarche, elle conserve la trace des avancées de la réflexion collective.

L'évaluateur externe ou l'équipe en charge de l'évaluation externe

- Il accepte le fait de ne pas tout voir, tout observer.
- Il contribue à une clarification des systèmes de valeurs qui orientent l'activité professionnelle.
- Il apporte des éléments d'évaluation externe et permet ainsi la confrontation avec l'auto positionnement.
- Il envisage ensuite, avec l'équipe, les régulations ou les évolutions nécessaires.

➤ Qui engage les équipes dans une dynamique de développement professionnel

L'accompagnement prend place dans un développement professionnel continu amenant les équipes à enquêter sur leurs propres pratiques. Cette démarche est itérative, dynamique, cyclique et interactive. Elle vise à innover et promouvoir une nouvelle culture professionnelle au service de la réussite des élèves. Le développement professionnel continu permet de mutualiser les savoirs et les expériences entre unités éducatives et groupes professionnels. Il est un levier important de la dynamique de changement et de transformation de l'école.

Romuald Normand - Maître de conférences - HDR - Associé Professeur

« La conception dynamique de l'évaluation combine l'autoévaluation, conduite par l'établissement scolaire, et l'évaluation externe, conduite au niveau du système, de manière à amener les partenaires concernés à confronter leurs représentations et à définir ensemble les étapes les plus propices à l'orchestration du changement des pratiques pédagogiques »...

« L'acte d'auto évaluer incarne l'évaluation de soi-même par soi-même. Par une attitude réflexive, il engendre prise de conscience de l'action et lucidité indispensable à tout apprentissage significatif. »...
« L'auto évaluation est une démarche exigeante, qui vise autant le développement des compétences professionnelles des enseignants que leur disponibilité à analyser et faire connaître l'efficacité de leurs pratiques. Il s'agit d'une posture formative, qui encourage les établissements scolaires à entreprendre un diagnostic approfondi de leurs forces et faiblesses et à introduire les régulations nécessaires »...

Monica Gathier Thurler

La charte de l'inspection invite à concevoir l'évaluation des écoles comme un dispositif permettant de questionner les démarches d'équipes. Cette conception de l'évaluation conduit les équipes de circonscriptions à concevoir de nouvelles modalités d'intervention et à adopter de nouvelles postures. En effet, il s'agit moins de diagnostiquer et d'apporter des propositions pédagogiques et didactiques que d'impulser et soutenir les dynamiques d'équipes pour les aider à analyser leur action, en confiance, et à élaborer des démarches plus efficaces au regard des contextes d'exercice.

Ce document propose des repères communs pour conduire un accompagnement d'écoles qui associe, dans un processus d'amélioration constante, l'auto positionnement, l'évaluation externe et le suivi formatif.

Serge Clément - DASEN de la Loire



les bonnes idées pour accompagner une équipe

Les bonnes idées pour accompagner une équipe

Le groupe d'accompagnement du CARDIE Limoges s'est livré d'abord à une séance d'expertise croisée autour des dossiers d'école ou d'établissement et à la rédaction de note d'analyse à l'attention du recteur. Puis, chacun(e) a pu proposer une phrase sur la consigne suivante : « Que souhaiteriez-vous alors faire avec l'équipe sélectionnée ? »

Dans la liste ci-dessous, cochez les cases qui correspondent d'après vous à des actes de l'accompagnement, de la formation, du conseil, de l'évaluation, d'autres domaines

propositions	Acc	F°	Cons	Ev.	autre
Encourager, valoriser leur projet					
Apprendre à ne plus mettre de note !					
Apporter un regard extérieur et aider au lien entre les différentes actions (cette action et celles déjà existantes)					
Choisir les outils les mieux adaptés pour les pratiques des enseignants					
Accompagner au développement professionnel					
Reformuler leur projet, les aider à rechercher les outils adéquats					
Amener l'équipe d'un projet où l'informatique est utilisée comme une version numérique du papier à un projet où il y a une vraie plus value à utiliser le numérique					
Dégager la plus-value du projet					
Organiser, structurer, comprendre le projet					
Comprendre les besoins en formation pour permettre l'aboutissement, la pérennité et une évaluation pertinente					
Développer les rencontres avec les parents pour qu'ils participent plus et qu'ils s'impliquent plus.					
Réintégrer l'équipe sur le sens de leur projet en termes d'innovation					
SAS : accompagner les accompagnateurs pour envisager le devenir ou le parcours de ces élèves					
SAS : Développer et préparer ces jeunes là où leur orientation futur. Proposer à l'équipe de s'ouvrir sur les métiers. Pouvoir rassurer et sensibiliser ces jeunes à leur orientation.					
Aider l'équipe à affiner la rédaction du projet.					
Et si chaque membre de l'équipe disait en une phrase ce qu'il entend par mutualiser et attend de ses collègues ? Et si on simulait (si on « menait » le projet sans matériel)					
Faire échanger, réfléchir à une harmonisation des pratiques en vue d'une réussite des élèves					
Réunions avec les profs pour définir les activités précisément, les objectifs visés, les moyens de mise en œuvre et l'évaluation					
Elargir à d'autres disciplines après avoir mieux identifier les problèmes					
Encourager l'équipe pédagogique à une situation réellement interdisciplinaire et transversale de l'ipad					
Avoir un suivi sur les innovations qui concrétiseraient de réels projets transdisciplinaires, c'est à dire des ouvertures rendues possibles ...					
Revoir les objectifs et ne pas disperser les moyens					
Cibler plus l'objectif et donc actions. Pacifier les relations pédagogiques et réconciliation avec l'école.					
SAS : Favoriser le retour en classe					
Proposition de cibler le travail sur l'harmonisation des pratiques. Comment structurer un scénario pédagogique pour abonder les ressources à mutualiser ?					
Echange et accompagnement en vue de diffusion					

document à télécharger pour cocher °°)



Répertoire méthodologique des questionnements pour une équipe

à l'attention des accompagnateurs, en vue de faciliter la communication orale et écrite des équipes. Testez une méthode, puis parlez-en en groupe d'accompagnateurs avec les collègues.

Le plan omnibus

- Qu'est-ce qui ne va pas ?
- Pourquoi ?
- Comment y remédier ?

Le plan dialectique

Classique : thèse, antithèse, synthèse

Variante : énoncé de la thèse adverse, concessions faites suivies de critiques de cette thèse, puis énoncé de la thèse et justification

Le questionnement catégoriel

Une question peut être envisagée sous les catégories suivantes :

- Financière
- Scientifique
- Esthétique
- Commercial
- Historique
- Sociologique
- Anthropologique etc...

La démarche scientifique

- Les éléments d'une situation
- L'hypothèse d'explication
- La vérification de l'hypothèse (preuve, contre-preuve)
- La ou les solutions

Le diagnostic médical

- \hat{I} Qu'est-ce qui ne va pas ?
- \hat{I} Que pourrait-on faire pour que cela aille mieux ?
- \hat{I} Que seraient les conséquences de ces actions ?
- \hat{I} Quelle décision je prends ?

La méthode SOSRA

S pour Situation : situer le thème, éventuellement dans le temps, dans l'espace, précisez le ou les aspects qui seront envisagés

O pour observation : donner des informations : décrire, comparer, distinguer

S pour sentiments : exprimer ce qu'on pense

R pour réflexion : expliquer pourquoi on pense cela.

A pour action : conclure en évoquant le futur : modifications qui seront apportées, actions décidées

Modèle de Caswell

Qui ? Dit quoi ? A qui ? Pourquoi ? Où ? Quand ? Comment ? Avec quel résultat ?

La technique eSPRit

Encore un acronyme, d'abord classique

E pour entrée en matière

S pour situation

P pour problème

R pour résolution

I pour information

T pour terminaison

En variante « journalistique », I + SPR

Comment penser un problème, d'après Rudolf Flesch

- Mettez le problème par écrit
- Traduisez le problème en français ordinaire
- Si c'est possible, traduisez le problème en chiffres, en symboles mathématiques ou en graphiques.
- Ne faites pas confiance à votre mémoire, utilisez des sources écrites
- Sachez utiliser une bibliothèque.
- Prenez des notes et faites des fiches
- Parlez de votre problème avec les autres.
- Essayez d'attaquer le problème à l'envers



Guide de la conduite d'entretien

D'après une Guide édité par l'université de Grenoble 1

1. La situation d'entretien

L'entretien s'éloigne des échanges spontanés que l'on rencontre quotidiennement en situation de travail.

Une situation finalisée à durée limitée

Vous rencontrez quelqu'un dans un but précis. Vous allez donner, échanger et apprécier des informations qui vont permettre à l'un et à l'autre d'arriver à un consensus en fin d'entretien.

Un entretien d'activité dure d'une heure à une heure et demie.

Une situation relationnelle

L'entretien implique un face à face, une situation de rencontre, où le vécu, ce qui se passe et ce qui se dit dans le cours et le cadre de l'entretien, sont la matière privilégiée de la rencontre.

Une situation interactive

Un entretien est à base d'échanges verbaux principalement mais pas uniquement. Les deux interlocuteurs ont à s'exprimer tour à tour. L'un le fait pour aider l'autre à s'exprimer et montrer qu'il cherche à le comprendre. L'autre donne des informations qui font l'objet de l'entretien. Cette situation peut être inversée au cours de l'entretien en fonction de l'objectif poursuivi, mais cette dissymétrie des rôles est toujours à respecter.

Dans un entretien d'activité, le responsable interviewe l'agent, mais l'agent interviewe également le responsable, ce qui constitue une véritable situation d'échanges sur les missions, les activités, les compétences et les objectifs. La maîtrise de la prise de parole, des techniques de communication verbale est alors décisive.

Une situation doublement structurée

Dans un entretien, il y a des règles : on sait qui a l'initiative, qui va commencer, qui est chargé de le conduire, qui propose un plan, qui choisit une technique, qui doit le conclure. Cette

structure méthodologique est doublée par une autre structure, subjective, implicite, mais qui n'en est pas moins présente et efficiente. Elle est liée à tous les paramètres affectifs de la situation, à tout ce que la situation de l'entretien déclenche: les réactions émotionnelles, affectives, la sympathie, l'antipathie, la lassitude, la fébrilité, etc...

Une situation dynamique

La situation d'entretien est faite pour que les deux interlocuteurs évoluent par approximations successives, par essais et erreurs, dans leurs impressions, dans leur langage, dans leur perception, dans leur compréhension. La prise de parole n'est jamais figée, les propos peuvent évoluer, des phrases peuvent être risquées, reprises et modifiées. L'important est que l'expression de l'un et de l'autre tende à devenir de plus en plus juste. La compétence de l'interviewer aide beaucoup.

2. Attitudes spontanées et réactions de l'interlocuteur

Lors d'entretiens, nous adoptons naturellement des attitudes spontanées qui vont influencer notre perception du contenu de la communication et engendrer des réactions sur notre interlocuteur.

Le sociologue *Porter* a mis en évidence ces attitudes spontanées.

Attitudes selon *Porter* Effets sur l'interlocuteur

Attitudes d'écoute d'après Porter	interprétations
Autorité : nous prenons la décision à la place d'autrui.	« Yaka, taka, yapluka » Dévalorisation, perte de confiance.
Evaluation : nous jugeons selon nos propres valeurs	L'interlocuteur se sent jugé.
Interprétation : nous faisons des hypothèses, suppositions, selon nos critères, nos grilles de lecture qui ne sont pas celles de l'interlocuteur.	L'interlocuteur ne reconnaît pas le contenu de son message. L'interprétation abusive génère un sentiment de lassitude.
Support ou soutien : nous tentons de dédramatiser.	Peut être bien comprise et être interprétée comme une marque d'attention, d'une bienveillance mais elle peut aussi provoquer un refus hostile de voir ses propos banalisés et d'être pris en pitié.
Exploration ou enquête : nous posons une question qui permet de préciser le problème.	Ce mode d'échange peut être perçu comme une situation d'interrogatoire et susciter, si l'information est jugée trop personnelle, une réaction de défense (inhibition, fuite, fermeture au dialogue, etc.). On peut aussi ressentir cette investigation comme un jugement implicite de la part de l'autre.
Compréhension, reformulation : nous reformulons pour que l'autre se reconnaisse dans cette reformulation.	Compréhension, empathie, reconnaissance

--	--

Un entretien de qualité nécessite la mise en oeuvre de :

- de *la « congruence »*, qui signifie rester soi-même dans la relation tout en étant ouvert et réceptif au point de vue de l'autre. Cela implique un rapport avec l'autre sur une modalité non défensive et authentique ;
- de *l'attention positive*, qui exige d'accepter les opinions d'autrui sans les « évaluer, ni les juger »,
- de *l'empathie*, pour pouvoir positionner autrui dans son cadre de référence, saisir son cadre d'interprétation qui explique ce qu'il communique et comment il le communique (d'où il parle).

Cela exige une « décentration » de soi-même , de son propre point de vue pour accepter d'autres idées, d'autres formes de points de vue.

3. Développer l'écoute active et utiliser les techniques de reformulation

L'objectif de l'entretien est, dans un premier temps, de laisser le plus possible s'exprimer la personne sans apporter de nouveaux contenus. On doit s'efforcer de laisser parler l'agent, sans intervenir et noter toutes les idées clés ou les points à éclaircir. L'objectif est d'intervenir le moins possible dans le discours de son interlocuteur (sauf si celui-ci s'éloigne du sujet depuis longtemps). On peut utiliser durant cette phase des déclarations positives, donner des « accusés de réception » pour motiver la personne et renforcer son implication dans sa réflexion.

Afin d'approfondir le plus possible les idées que la personne exprime de manière spontanée, on utilise plusieurs procédés de relance :

- **Reformulation** : « Vous m'avez dit tout à l'heure que l'éloignement géographique constituait un frein au sentiment d'appartenance à l'établissement ; pourriez-vous préciser ce que vous entendez par sentiment d'appartenance ? »

- **Echo-miroir** : cela consiste à répéter un mot, un groupe de mot ou une phrase.

- **Interprétation** : cela consiste à reformuler ce que dit l'interlocuteur en allant plus loin, en lui proposant des pistes auxquelles il n'avait pas pensé : « Si j'ai bien compris, vous voulez dire que (...), ne pourrait-on pas aller plus loin en considérant que (...) ? ». Attention au risque de blocage et de « désimplication » du répondant, si la son interlocuteur ne valide pas l'interprétation.

- **Reffet** : cela consiste à expliciter une attitude, des émotions, des sentiments non-dits (du moins ce qui peut en être perçu à travers l'intonation, les hésitations, les silences...) : « vous craignez que... », « vous pensez que... ». Ce type de relance peut permettre de lever des blocages et de favoriser l'auto- exploration, mais il peut aussi être perçu comme une remise en cause de ses propos.

- **Recentrage** : cela consiste à reprendre la question de départ ou à relancer sur un développement intéressant pour limiter les digressions.

- **Demande d'informations complémentaires** : cela consiste à inviter l'interlocuteur à donner des précisions pour décrire une situation : « pouvez-vous donner un exemple ? », « pouvez-vous m'en dire plus à ce sujet ? ».

- **Demande d'éclaircissement** : cela consiste à jouer le naïf, l'incompréhension volontaire : « je ne vois pas bien ce que vous voulez dire », « je ne comprends pas bien, pouvez-vous m'expliquer ? ».

- **Marques d'écoute** : cela consiste à manifester (verbalement ou pas) sa compréhension et son intérêt afin d'inviter la personne interrogée à poursuivre son discours : « je vois », « oui », ou encore des hochements de têtes.

4. La structure de l'entretien

AVANT L'ENTRETIEN

- • L'entretien préalable

o prise de rendez-vous,
o remise de documents (guide et fiche de poste),
o explication sur les différentes rubriques de la fiche.

- • La préparation de l'entretien

o concerne le hiérarchique direct et l'agent,
o chacun prépare le contenu de chaque rubrique : missions, activités, compétences mais aussi en terme de projection (objectifs, attentes).

PENDANT L'ENTRETIEN

- • Accueillir

o des conditions matérielles propices (bureau tranquille, pas de dérangement physique ou téléphonique),
o rappeler l'objectif de l'entretien en soulignant son intérêt,
o vérifier que l'agent a préparé l'entretien, présenter le plan de l'entretien.

- • Echanger

o sur le contenu de la fiche de poste (analyse des différentes rubriques proposées : missions, activités, compétences, contexte),
o sur les attentes réciproques,
o sur les objectifs à atteindre.

APRES L'ENTRETIEN

- • Valider

o remise de la fiche à l'agent
o observations de l'agent sur la conduite de l'entretien et sur la fiche de poste et signatures.

- • Suivi de l'entretien

o accompagnement pour l'atteinte des objectifs,
o entretien d'étape ?

5. En résumé

L'idée sous jacente est de « FAIRE DIRE PLUTOT QUE DIRE ».

Pour cela, outre l'idée de savoir se taire (dans une proportion de 70 du temps de l'entretien), les quelques recommandations sont de :

1. Privilégier les questions ouvertes neutres (pourquoi, pour quelle raison, comment, de quelle manière ...)

Eviter les questions orientées et les réponses induites.

Pourquoi on n'écoute jamais assez (bien)



Rappel des fondamentaux pour les personnels en situation d'accompagnement d'équipe

Extrait de http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/edcit/edcit_ecoute.htm 2003

Qu'est-ce qu'écouter ?

L'écoute de soi

Les niveaux d'écoute

Les obstacles à l'écoute

L'écoute dans une situation individualisée

Les processus d'écoute

Qu'est-ce qu'écouter ?

J. Salomé : « *Ecouter, c'est accueillir ce qui s'exprime sans porter de jugement, en tentant de comprendre le monde intérieur de l'autre dans son système de références à lui. Ecouter activement, c'est permettre à l'autre d'en dire plus et de s'entendre lui-même (lorsque je reformule ce que j'ai entendu ou ce que j'ai compris de ce qu'il a dit)...Pour écouter, il me faut d'abord me taire, faire taire ma réactivité qui est le principal obstacle à l'écoute. Si ce que dit l'autre me touche, en moi vont se bousculer des besoins de m'exprimer, d'expliquer, de convaincre, de porter un jugement, de dire mes sentiments ou mes idées.* »

En conséquence, pour écouter l'autre, il faut être à l'écoute de soi.

L'écoute de soi

1) Comment la définir ?

Être à l'écoute de soi :

- c'est être attentif à reconnaître ses sentiments, ses émotions face à l'autre (personnel de direction, collègues, élèves, parents) ;
- c'est apprendre à maîtriser sa réactivité ;
- c'est parvenir à se libérer de ses peurs.

2) Comment y travailler ?

Se dire par exemple que :

a) si le comportement ou les paroles d'une personne suscite en moi des émotions, des sentiments parfois violents et donc des réactions elles aussi violentes (colère, peur, haine...), c'est qu'elles ont touché quelque chose de vulnérable (mes peurs, mes croyances...).

b) si je refoule mes sentiments et ne les regarde pas en face, cela provoquera des inhibitions qui feront écran à l'écoute de l'autre (si je suis encombré par mon ressenti, comment puis-je être disponible aux problèmes de l'autre ?).

c) reconnaître mes sentiments permet de me les approprier (ex : si je suis déçu par un élève, c'est peut-être parce que j'ai trop investi sur lui, le décalage entre mes attentes et le comportement de l'élève risque d'être vécu comme une agression personnelle qui peut engendrer des réactions de rejet, de colère envers celui qui est à l'origine de ma frustration).

d) repérer mon propre fonctionnement va m'aider :

- à être plus lucide dans mes comportements ,
- à prendre de la distance envers eux ,
- à m'accepter tel que je suis et avec mes limites ,
- à me libérer de mes peurs ,
- à devenir plus tolérant et plus juste.

e) je ne suis responsable que des sentiments que j'éprouve et des attitudes que je mets en place face à l'élève.

« Pour être éducateur, l'enseignant doit être présent avec son intellect, mais aussi ses sensations, sa sensibilité et ses émotions. Il doit pouvoir vivre et communiquer ses peurs. Cela ne va pas de soi... Dans l'ignorance du « jeu intérieur » des élèves, l'éducateur doit se pencher sur le sien propre, le seul auquel il ait accès. Il a à reconnaître ses désirs, ses besoins de séduction ou de pouvoir, ses sentiments de culpabilité, ses peurs. » (P.Ducros)

Les niveaux d'écoute

Selon Jacques Salomé

1- Le niveau des faits : ce qui s'est passé : les événements, les paroles dites.

« je me suis levé et je l'ai insultée. »

2- Le niveau du ressenti et du vécu : comment l'élève a vécu cela, ce qu'il a éprouvé dans la situation.

« Quand elle m'a dit que j'avais triché, j'ai eu la rage car c'était injuste... »

3- Le retentissement ou la résonance : ce à quoi cela l'a renvoyé dans son histoire, car tout vécu résonne sur un autre plan plus ancien et renvoie l'élève à des expériences gravées dans son passé.

« Ca continue, je serai toujours nul ! »

Les obstacles à l'écoute

a) la **directivité** : l'enseignant prend la direction de l'entretien, mène la conversation et ne laisse pas de place à l'élève. Il ne lui permet pas de s'exprimer. L'enseignant est centré sur lui-même avec un désir de contrôler ce qui va se dire.

b) la **préoccupation d'obtenir des résultats immédiats** : l'enseignant a un désir, un projet sur l'élève : *« je veux que tu changes de comportement dès le prochain cours »*. L'échange va être axé sur les solutions au lieu de tenter d'abord de comprendre ce qui est en jeu dans le comportement de l'élève.

c) la **réactivité** : dans ce cas, le comportement agressif, contestataire de l'élève touche l'enseignant et il réagit au lieu d'agir. Il devient dépendant du comportement de l'élève, il se place là où l'élève veut l'entraîner. Il ne cherche pas à comprendre pourquoi il se sent provoqué ni quel message se cache derrière le comportement de l'élève.

d) la **non-authenticité** : l'enseignant se protège en restant inaccessible ; il reste dans son rôle d'enseignant, en masquant la dimension humaine de sa personne. Il s'arrête à ce qui est dit, il ne retient que les faits sans tenir compte du ressenti de l'élève.

L'écoute dans une situation individualisée

Pour communiquer il est nécessaire :
- d'identifier à qui appartient le problème,
- de mettre en œuvre des attitudes appropriées.

A) Deux types de problèmes (selon T. Gordon)

1 - Les problèmes qui appartiennent à l'enseignant : ce sont ceux qui l'empêchent concrètement de satisfaire son besoin d'enseigner. « *Aurélie et Sandra passent leur temps à rire au fond de la classe* ».

Des indices traduisent que c'est l'enseignant qui a le problème : il ressent déception, irritation, colère ; ce qui peut entraîner une certaine tension nerveuse si le problème n'est pas pris en compte.

2- Les problèmes que vivent les élèves, qui leur appartiennent, et qui ne dérangent pas directement l'enseignant (exemple : Frédéric est souvent seul dans la cour ; il n'a pas de copain).

Des indices traduisent que c'est l'élève qui a le problème : il se montre par exemple préoccupé, triste, incapable d'apprendre, absent... Dans ce cas, l'enseignant peut inviter l'élève à en parler avec lui, en proposant un entretien que l'élève peut accepter ou refuser.

B) Les attitudes appropriées

1- Dans le cas de l'entretien avec un élève qui pose problème à l'enseignant.

a) Caractéristiques

- c'est l'enseignant qui est demandeur,
- les premières paroles sont primordiales : si l'enseignant aborde l'élève en critiquant son comportement (exemple : « *tu perturbes toute la classe* »), celui-ci se retranchera dans sa position défensive et n'écouterà plus l'enseignant.

Il paraît préférable d'aborder l'élève en ces termes : « *Qu'est-ce qui se passe en ce moment ?* » Cette façon favorise l'expression de l'élève avant tout positionnement de l'adulte. Elle permet à l'enseignant de prendre de la distance par rapport à son problème.

b) Phases du dialogue

- l'enseignant pose une question ouverte,
- il écoute ensuite l'expression de l'élève pour comprendre les raisons pour lesquelles il agit ainsi,
- l'enseignant reformule ce que l'élève vient de dire pour s'assurer d'avoir compris correctement ,
- l'enseignant se positionne : il communique à l'élève ce qu'il ressent, en utilisant le « *message JE* » et en précisant en quoi son comportement est un problème pour lui. « *Je suis gêné par ton attitude car je dois m'interrompre sans arrêt dans mon cours.* »

c) Savoir-être de l'enseignant

- il se situe face à l'élève en tant que personne car le dialogue suppose aussi une capacité à se définir,
- si l'élève perçoit ce que l'enseignant vit, ce qu'il ressent, et si l'expression de ce dernier ne comporte aucun jugement de valeur le concernant, cela peut l'aider à abandonner des attitudes d'opposition et à assumer la responsabilité de ses comportements.
- le dialogue n'a de sens que dans la recherche d'une compréhension mutuelle où chacun peut se faire entendre et comprendre.

2- Dans le cas de l'entretien avec un élève dans une relation d'aide.

a) définition de l'aide

- action d'intervenir en faveur d'une personne en joignant ses efforts aux siens.

b) caractéristiques de l'aide

- l'aidant reste en retrait : il laisse la place principale à l'élève ;
- l'aide nécessite la mise en œuvre d'un cadre : éviter l'entretien dans l'urgence ;
- le lieu : calme, clos, discret, aménagé pour favoriser l'échange ;
- le moment ; l'élève et l'enseignant doivent avoir du temps devant eux ;
- la durée : la préciser à l'avance : l'objectif de l'entretien (clair, annoncé au départ) ;
- l'accueil : mettre l'élève en confiance : sourire, gestes d'invitation, manifester respect, compréhension ;
- le silence : il est une forme de communication : éviter d'interrompre trop tôt un silence ;
- être attentif aux silences de l'élève (gêne ou réflexion) ;
- la discrétion : l'aidant doit garder les secrets confiés par l'élève (confiance) ;

c) les attitudes interpersonnelles de base dans une relation d'aide (attitudes de Porter)
Plusieurs attitudes sont possibles : certaines favorisent le dialogue, d'autres bloquent l'échange.

- L'attitude d'évaluation : jugement des faits et gestes de l'élève selon des normes et des valeurs « *Tu ne travailles pas, tu es un paresseux !* »

L'élève peut :

- se sentir coupable
- se trouver inférieur
- se soumettre au jugement de l'enseignant
- se rebiffer, se révolter

- L'attitude d'interprétation : déformation et traduction tendancieuse des actes de l'élève « *Tu dis que tu ne comprends rien mais tu ne fais aucun effort pour travailler !* »

L'élève peut se sentir incompris.

- L'attitude de suggestion : conseils en décalage par rapport au problème de l'élève « *Tu n'as qu'à aller en soutien !* »

L'élève peut donner un accord de principe (pas d'adhésion réelle qui lui permettrait de trouver une solution plus adaptée).

- L'attitude d'investigation : interrogatoire qui ne donne pas à l'élève l'envie de répondre (questions fermées) « *Où fais-tu tes devoirs ? Les fais-tu dans le silence ? Combien de temps travailles-tu ?* »

Ces détails ne sont pas forcément importants pour l'élève ; ce questionnement ne le responsabilise pas et ne l'aide pas à s'auto-analyser (dire plutôt : « *Qu'as-tu à dire sur ce qui vient de se passer ?* »)

- L'attitude de support, de soutien : apporte consolation et encouragement mais minimise les sentiments de l'élève. « *Ne t'en fais pas, ça ira mieux dans un mois...* »

L'élève ne se sent pas reconnu car il peut avoir le sentiment que son problème n'est pas pris en considération et qu'il est banalisé.

- L'attitude de compréhension : écoute (empathie rogérienne). Elle se caractérise ainsi :

- accueillir ce que l'élève exprime sans porter de jugement ;
- appréhender le problème posé tel qu'il est vécu par l'élève ;
- percevoir le cadre interne de l'autre ;
- être attentif à la personne de l'élève dans sa globalité : mots, faits, attitudes, sentiments.

L'outil essentiel est la reformulation : redire en d'autres termes, de manière plus concise et plus explicite ce qui vient d'être exprimé à un triple niveau :

- le contenu manifeste : les mots, les paroles dites ;

- le contenu latent : ce qui est dit implicitement ; ce qui est sous-entendu ;
- le comportement non verbal : ce qui est dit par le ton, les mimiques, les attitudes.

Dire par exemple : « A ton avis », « Ton sentiment est que... », « Tu penses que... », « Ce que j'ai entendu dans ce que tu viens d'exprimer »

L'élève

- sait si son message a été compris
- approfondit ce qu'il pense
- prend conscience de ce qu'il ressent
- donne un nouvel éclairage à son vécu
- prend de la distance par rapport à son problème

L'enseignant

- vérifie si sa perception du message est conforme à ce que l'élève a voulu exprimer
- évite d'interpréter le message de l'élève
- ne porte pas un jugement sur ce que l'élève a exprimé - donne à l'élève le sentiment qu'il est entendu et accepté.

La relation d'aide tient plus à une manière d'être qu'à un savoir-faire.

Les processus d'écoute

1) L'écoute est un climat

L'écoute n'est pas d'abord une pratique d'entretiens individuels mais l'intégration, par l'enseignant, d'attitudes qui créent une ambiance, un climat relationnel et d'apprentissage dans le groupe classe.

Ce climat se manifeste :

- dans la relation entre le professeur et ses élèves ;
- dans l'interaction entre les élèves ;
- dans la relation entre les élèves et les objets de la connaissance.

Note : Aspy et Roebuck, deux chercheurs américains, ont établi un parallèle entre les qualités de respect, d'authenticité et de compréhension chez l'enseignant et les résultats des élèves : quand ces qualités augmentent, les élèves se portent mieux, du point de vue de l'apprentissage (résultats scolaires meilleurs, activités de réflexion plus fréquentes, assiduité aux cours plus régulière) et du point de vue personnel (moins de problèmes de discipline, meilleure image de soi, meilleure sociabilité).

2) L'écoute est le reflet d'une attitude

Autant qu'aux paroles, les élèves sont sensibles aux attitudes et à la cohérence entre les paroles et les attitudes.

Les attitudes qui blessent et qui bloquent :

- l'injustice,
- le jugement sous forme de punition, de comparaison, de paroles qui rabaisent, d'hypothèse négative sur les capacités, le jugement lu dans les yeux. « Toi, tu es nul. »
- le manque de considération, de respect ou d'intérêt. « Tu travailles vraiment moins sérieusement que ta sœur. »
- le non respect du rythme ou de la situation de l'élève. « Mais dépêche-toi, qu'est-ce-que tu es lent ! »

Les attitudes qui encouragent :

- les encouragements en paroles (paroles de réassurance, de soutien, compliment)
- l'invitation à continuer.
- la mise en confiance.

Les élèves sont en demande d'un mode relationnel basé sur le respect et la reconnaissance. L'écoute instaure un climat qui permet de construire ensemble et non de se battre les uns contre les autres.

3) L'écoute est un regard positif

- il laisse de l'espace à l'existence de l'autre.
- il prévient l'exclusion (provoquée par la peur du jugement et le sentiment d'échec.)
- il engendre la dynamique d'une classe qui se construit en communauté d'apprentissage.
- il accueille l'élève tel qu'il est (c'est une attitude qui permet d'exister sans conditions de valeurs), intègre la confiance dans le potentiel de développement et ouvre un espace à la véritable autonomie.

4) L'écoute est une recherche de compréhension

La compréhension « empathique », est une compréhension de l'intérieur du point de vue de la personne : de ses idées, de ses valeurs, de son expérience. Il s'agit de saisir le « cadre de référence » de l'autre et de comprendre ce qu'il dit et vit, en le rapportant à ce cadre qui donne la signification des paroles et des émotions.

5) L'écoute est une présence authentique

L'authenticité ou « congruence » est un concept qui peut être compris comme un accord avec soi-même, comme un accès laissé à la réalité du ressenti intérieur pour soi même et pour l'autre. Il s'agit d'une transparence, relative certes, qui permet à l'élève la sécurité d'être en relation avec la réalité de l'humain chez son enseignant, et à son tour de s'ouvrir à la réalité de l'humain en lui.

L'enseignant est une personne humaine, avec ses doutes, ses questionnements, ses certitudes. Etre authentique c'est être réel. Si l'expression ne correspond pas au sentiment intérieur, le contact a quelque chose d'insécurisant : l'enfant ne possède plus de repères valables sur lesquels se fonder. « *Que pense vraiment mon enseignant ?* »

6) L'écoute permet de maintenir l'exigence, le cadre, la loi

- La compréhension n'est ni le laisser-aller, ni le laxisme.
- Quelle est la limite de l'acceptable ? Qu'est-ce qui est acceptable et pour qui ?
- Il faut poser les différents cadres et dans la classe, réfléchir au champ de ce qui peut être élaboré ensemble.

Compétence	Critère évaluation	Résultats attendus	Outil	exercice
Diffuser les éléments de traçabilité au CARDIE : CR de visite et de réunion	Fiabilité de la transmission des informations transmises	Le développement du projet est suivi et documenté.		
Faciliter les échanges sur des outils multiples	Qualité de la communauté de partage d'informations	Les échanges sont multiples (formel et informel)	Plateforme collaborative Twitter Respire La création d'intelligence collective	
Faire un retour réflexif aux équipes sur leurs actions et sur leurs échanges	Qualité de la communication entre le CD et l'équipe	La culture du projet est partagée par tous		
Faire un retour réflexif aux équipes sur leurs écrits	Pertinence et la lisibilité des écrits des équipes	Les écrits des équipes sont compréhensibles et transférables		Faire un retour réflexif sur une expérithèque
Réaliser une évaluation annuelle du travail réalisé	Pertinence et la lisibilité de l'évaluation	Le CARDIE est documenté sur le travail réalisé par le CD et par l'équipe		
Faciliter l'implication d'une équipe élargie dans le projet : direction, vie scolaire, équipe enseignante élargie, élèves, parents, autre personnel, partenaires associatifs, collectivités...	Capacité à associer tous les acteurs nécessaires aux projets	Le projet mobilise tous les acteurs nécessaires.	Mobiliser autour d'un projet Lever des freins Repérer les atouts	
Etre en capacité de percevoir les acteurs et leurs relations	Pertinence de la perception et de la prise en compte du tissu relationnel	Les enjeux du projet sont connus	Apport de contenu en psychologie (dynamique de groupe) Outils pour animer les groupes	Jeux de rôle Simulation



Médiation des connaissances , le KIT du Cardie

Voici rassemblés en une page une sorte de livret d'accueil pour les collègues qui arrivent dans la fonction. Le Kit est organisé selon les grands domaines de développement de l'activité CARDIE

L'innovation, le réseau et ses acteurs

Les Cardie disposent de leur propre groupe sur Viaeduc ; c'en est même le « cœur » initial du réseau social expérimental, Respire, depuis 2012, <http://www.viaeduc.fr/group/162>

- [Les coordonnées du réseau CARDIE - Le DRDIE](#) et le trombinoscope 2016 (fichier dessous)
- [Le Miroir du CARDIE](#), outil d'auto-évaluation de l'activité, version 2016 , confidentiel et personnel) – fichier word joint pour s'exercer. Sa structure reprend les vecteurs de développement et les domaines de l'activité Cardie ; ses renseignements permettent de cartographier le développement du réseau sur la durée ;
- [Recueil de cartes heuristiques relatives au déploiement de l'activité CARDIE](#) comme autant de vision stratégique de l'activité Cardie avec les nécessaires adaptations locales ;
- Lettre de mission CARDIE (Rennes, Limoges ; voir fichiers annexes) ;
- Un résumé de l'histoire à laquelle vous participez en tant que Cardie : François Muller, *L'innovation, une histoire contemporaine du changement en éducation*, éd. 2012, CNDP, [ici en feuilletant en ligne](#)

Améliorer le repérage des initiatives et la valorisation des compétences

[L'innovation, cela se voit. Bilan du réseau de l'innovation 2015](#), version prezi et pdf : définition de l'innovation, domaines de l'innovation, évaluation de l'innovation, accompagnement et développement professionnel ;

[Repérer l'innovation, toute une histoire](#), méthodologies et pratiques du CARDIE

Expérithèque: explicitation de la fiche, <http://www.viaeduc.fr/publication/4319>

Et deux tutoriels sont proposés par le Cardie de Poitiers

- Créer une fiche
- Modifier une fiche

[Carte heuristique de l'innovation, carte interactive](#) avec l'ensemble des vidéos accessibles, 2016. La version numérique de la carte de l'innovation.

Le **TOP 100 de l'innovation**, livret version octobre 2015 (fichier joint)

Groupe ["Journée nationale de l'innovation"](#), 2016- vidéos et ressources des équipes

Développer la communauté professionnelle d'apprentissage

Respire, le blog du réseau de l'innovation ; il rassemble en un seul lieu toutes les vidéos et contributions du réseau de l'innovation ; et accompagne le processus des Journées nationales de l'innovation. Il est couplé avec la balise #eduinov sur twitter. Recherche thématique par mot-clef ou libre <http://respire.eduscol.education.fr/eduinov/>

sur twitter, [le tagboard de l'innovation #eduinov](#)

La démarche de réseautage, concept et pratiques sont explicitées ici : F. Muller, [RESPIRE, échanger des savoirs professionnels en éducation](#), revue de l'AFAE, 2012

Les groupes associés au réseau des Cardie Identifiés par le logo RESPIRE

Structures de retour à l'école, microlycées, <http://www.viaeduc.fr/group/663>
Groupe « les petits savoirs ont de la saveur », <http://www.viaeduc.fr/group/884>
Groupe "leadership et transformation de l'organisation scolaire",
<http://www.viaeduc.fr/group/232>

Sur l'innovation, actions, pratiques, apports

Journée de l'innovation 2016, <http://www.viaeduc.fr/group/163>
Thématiques et chantiers de l'innovation, <http://www.viaeduc.fr/group/830> dont:
- la TV de l'innovation (vidéos et série), <http://www.viaeduc.fr/group/834>
- Impulsion (innovation dans l'administration), <http://www.viaeduc.fr/group/4067>
Les petits savoirs ont de la saveur, <http://www.viaeduc.fr/group/884>
La fabrique de l'accompagnement d'équipe, <http://www.viaeduc.fr/group/544>

Sur les domaines transversaux et interdegrés

L'innovation n'est pas forcément le mot de l'enseignant; elle est un processus invisible et puissant du changement dans l'école, et bien des pratiques à l'oeuvre y participent sous des formes ou sous des noms différents : évaluation, différencier, croiser, accompagner, ouvrir etc... Partager ses questions, mutualiser ses ressources, échanger et pas toujours entre les pairs, mais entre des disciplines différentes, des régions différentes, des statuts différents est consubstantiel de l'innovation; le réseau d'échange des savoirs (RESPIRE) désormais sur la plateforme VIAEDUC y propose de nombreuses ressources Nous vous invitons à parcourir les groupes ci-dessous et à y (faire)adhérer pour contribuer et aller plus loin.

Architecture scolaire innovante, <http://www.viaeduc.fr/group/167>
Evaluer pour les apprentissages, <http://www.viaeduc.fr/group/80>
Constante macabre et EPCC, <http://www.viaeduc.fr/group/274>
Tutorat et aide entre pairs, <http://www.viaeduc.fr/group/1080>
Médiation par les pairs par la communication non violente, <http://www.viaeduc.fr/group/746>
Intelligences multiples et cartes heuristiques, <http://www.viaeduc.fr/group/510>
Classe inversée, <http://www.viaeduc.fr/group/28> et <http://www.viaeduc.fr/group/2227>
Réforme des collèges, <http://www.viaeduc.fr/group/2879>
Recherche/action Réforme collège 971 (expérimentation en Guadeloupe),
<http://www.viaeduc.fr/group/2737>
Mise en oeuvre de la réforme du collège, <http://www.viaeduc.fr/group/2527>
Leadership et transformation de l'organisation scolaire, <http://www.viaeduc.fr/group/232> et
une déclinaison régionale à Nice, <http://www.viaeduc.fr/group/8263>

Des groupes régionaux ouverts

Equipes innovantes de l'académie de Limoges, <http://www.viaeduc.fr/group/907>
Poitiers, équipes innovantes de l'académie, <http://www.viaeduc.fr/group/247>
Académie de la Réunion, partageons nos expériences, <http://www.viaeduc.fr/group/861>
CARDIE NICE, <http://www.viaeduc.fr/group/862>
Montpel CARDIE, <http://www.viaeduc.fr/group/184>
Equipes innovantes de l'académie de Limoges, <http://www.viaeduc.fr/group/907>

Participer activement à la médiation des connaissances

Accompagnement des équipes, développement professionnel et auto-évaluation

Le Cardie et le développement professionnel des enseignants, vidéo, séminaire Cardie, 2012, avec Romuald Normand,
https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=XkuPUNfklqw

La médiation du Cardie et le centre de connaissances, vidéo, séminaire des Cardie, 2013, avec Romuald Normand, https://www.youtube.com/watch?time_continue=6&v=LmDfpe1FE

La boîte à outil du Cardie, pour organiser le développement professionnel des équipes, <http://www.viaeduc.fr/publication/69139> dont:

Concevoir et mettre en œuvre un plan de formation innovation (Lille)
Stratégie académique de développement professionnel, Cardie Limoges
Variété des modules favorisant le développement professionnel
Des scénarii pour une journée, un séminaire
Organiser un groupe de développement professionnel en académie
Module de formation à l'auto-évaluation d'une équipe
Nombreux apports-flash sur le développement professionnel et l'ami critique

A compléter en ligne

avec le [Groupe "la fabrique de l'accompagnement"](#), méthodologies, pratiques et ressources pour la formation en accompagnement des équipes (en vue d'une formation hybride).

Et sur l'acte d'écrire sur sa pratique (10 questions pour les équipes), un petit guide, <http://www.viaeduc.fr/publication/34293>

Liaisons, continuité et transitions, le cycle 3 et l'innovation, <http://www.viaeduc.fr/publication/52965>

Médiation(s), des nouveaux mots pour l'école et pour les enseignants pour dire le changement, <http://www.viaeduc.fr/publication/8005>

Le meilleur « ami » des enseignants, la grande transformation du conseiller pédagogique, <http://www.viaeduc.fr/publication/76737>

Enseigner et apprendre à l'ère du numérique, <http://www.viaeduc.fr/publication/8006>

Lien avec experts et recherches:

[Groupe LEA](#) (lieux d'éducation associés, ENS Lyon-IFE)

Partenariats (FSE, Fondation, etc...): à venir

D-L'ami critique, le meilleur ami des équipes

Les mots sont pièges. L'antique figure de « l'accompagnateur » mute parce la formation elle-même mute, parce que les enseignants mutent, parce que les élèves changent. Pour des élèves mieux formés, plus ouverts au monde, aux questions contemporaines, plus agiles dans leurs corps et dans leur tête, plus mobiles dans leur vie, il faut des enseignants suffisamment solides et solidaires, experts de leurs pratiques, pourvu qu'on leur fasse confiance.

Concernant le métier de conseiller, les formules varient selon les pays et est apparue dans plusieurs systèmes éducatifs une fonction et des compétences (et non pas un poste ni un statut) qui se définit en **dynamique** et en service donné, de la manière suivante :

« Une personne de confiance qui pose des questions déroutantes, propose des données à étudier avec un autre regard et critique le travail déjà réalisé comme un vrai ami. **L'ami critique** n'est pas neutre, mais il agit pour soutenir l'établissement et pour le défendre, en travaillant avec l'encadrement et les enseignants pour les aider à améliorer l'établissement avec la distance nécessaire. C'est une personne extérieure qui n'entretient aucune familiarité avec les membres de l'établissement. » Plusieurs « métiers » peuvent s'y retrouver, par exemple, certains IEN, certains CP, certains formateurs, certains directeurs, et aussi certains enseignants-ressources (et pas du premier degré nécessairement), certaines fonctions (le Cardie ou le chargé de mission du Cardie par exemple) etc..

Ce positionnement et les compétences sollicitées sont étroitement dépendantes d'une **plasticité dans les rôles potentiels** joués par l'ami critique à la rencontre d'une équipe sur le terrain ; il ou elle peut être tour à tour : facilitateur, animateur de réseaux, organisateur, entraîneur ; plus rarement, il pourra être questionné en tant que conseiller scientifique, et pourra trouver des réponses rapides et pertinentes, au moins il saura où les trouver ; plus rarement, il pourra être pris à parti comme arbitre. Ce sera une des limites du rôle.

Cette identité fonctionnelle à plusieurs facettes convient parfaitement à des personnels dont le « style » humain ou encore le rapport au monde et à leur propre apprentissage est marqué par les **qualités suivantes** : ouverture, écoute, compréhension, pertinence, empathie, communication, persuasion, innovation. C'est ainsi qu'il ou elle s'attache à exploiter dans la relation durable d'accompagnement des équipes des situations **formelles** (introduire, rassembler des données, organiser les données, formaliser un jugement, considérer les options possibles, soutenir les initiatives, pérenniser le projet).

Pourtant, l'ami critique accorde une importance non dissimulée à **l'informalité** du quotidien, tout ce qui n'est pas écrit et qui joue un rôle capital dans les routines professionnelles. Et c'est précisément ce dont il s'agit dans la grande transformation de l'école ; il connaît bien l'environnement, négocie les rôles respectifs, construit des alliances, facilite le travail du groupe, rend compte, maintient la dynamique et sait à un moment se désengager en douceur.

Il est fort possible qu'à statut égal ou fonction identique (« conseiller pédagogique » ou encore inspecteur par exemple), ce rôle ne soit pas en congruence avec votre style personnel. Auquel cas, il conviendra de trouver d'autres types de rôles voire de méthodologies ; ou alors de fonction pour retrouver une base professionnelle plus stable de votre point de vue (formateur, évaluateur, directeur par exemple).

Ainsi, le développement professionnel continu des enseignants permet d'envisager une nouvelle cartographie des acteurs et de nouvelles compétences pour les rôles en place, de nouvelles interactions à explorer.



Boîte à outils

Compétence	Critère évaluation	Résultats attendus	Outil	exercice
S'auto positionner dans le parcours	Pertinence de l'entrée dans le parcours	Le CD est capable d'identifier les compétences qu'il doit travailler	Grille des compétences proposée dans le parcours	
Se positionner comme CD dans le cadre hiérarchique				
Connaître les fondements théoriques de l'accompagnement (limites)	Pertinence de la posture adoptée	Le CD est capable d'ajuster sa posture aux situations		Le CD n'est pas : inspecteur, censeur, normatif
Connaître les missions de CD attendue par son CARDIE	Qualité des missions accomplies	Le CD connaît et respecte ses missions	Profil de poste du CD propre à chaque académie	
Mettre en œuvre une posture d'ami critique	Qualité de la posture adoptée	Le CD sait mettre en œuvre une posture de facilitateur, d'écoute, et d'empathie	Des outils des vidéos sur la posture	https://prezi.com/fgx9xnmyqgwr/le-conseiller-pedagogique-identite-et-competences/
Identifier les personnes concernées par le projet : établissement, territoire, inspection, DA, ...	Respect des contraintes d'information	Les personnes concernées sont informées du projet	Chek list	Trouver des noms dans un organigramme
Installer la collaboration/formalisation avec une contractualisation (selon les académies)	Validation de la contractualisation	La collaboration est installée, la contractualisation est formalisée.	Le contrat académique La planification annuelle des rencontres avec l'équipe	
Faciliter le repérage des projets et leur formalisation	Qualité des projets présentés à la validation	Il participe à la détection et permet une anticipation des projets		
Préparer la première prise de contact	Facilité de la prise de RDV	Le suivi du projet par le CD démarre.	Guide de la première visite (OT)	Préparation de la première visite à faire avec une équipe à adresser à son référent
Découvrir les écrits des équipes (fiche expériméthèque, CDC, ...)	Prise de connaissance critique des écrits des équipes	Le CD connaît ce que le CARDIE attend de l'équipe en termes d'écrits.	Des exemples d'écrit	Analyser des écrits : points forts point à améliorer
Faciliter l'implication d'une équipe élargie dans le projet : direction, vie scolaire, équipe enseignante élargie, élèves, parents, autre personnel, partenaires associatifs, collectivités...	Capacité à associer tous les acteurs nécessaires aux projets	Le projet mobilise tous les acteurs nécessaires.	Mobiliser autour d'un projet Lever des freins Repérer les atouts	



Accompagner, acteurs et mots de l'accompagnement...

Cette liste a été proposée par exemple à des CARDIE ou accompagnateurs (parmi les 40, choisir 5 items) pour conduire les interviews video à (re)découvrir ici



[Dix mots... accompagner](#)



[De l'accompagnement dans l'éducation \(1\)](#)



[De l'accompagnement dans l'éducation \(2\)](#)



[De l'accompagnement dans l'éducation \(3\)](#)



Accompagner, un dossier documentaire, Patrick Robo, 2001

En parcourant ce texte, pouvez-vous faire la liste des compétences à l'oeuvre dans l'accompagnement ? Où en êtes-vous à ce moment-là ?

ACCOMPAGNEMENT&FORMATION ACCOMPAGNANTE

Patrick ROBO, académie de
Montpellier 01/03/2001 –

<http://probo.free.fr/> -

http://probo.free.fr/accompagnement/accompagnement_et_formation_accompagnante.htm

- Connotations
- Définitions
- Actualisation
- Des compétences nécessaires et des rôles
- Des typologies d'accompagnement
- Des typologies d'accompagnés
- Des démarches d'accompagnement
- Vers une formation accompagnante
- Éléments pour une formation accompagnante
- Vers des dispositifs de formation accompagnante
- Des éléments repères
- Questionnement
- **Bibliographie pratique**

CONNOTATIONS

La démarche d'accompagnement n'est pas quelque chose de nouveau ; nous avons tous entendu parler d'accompagnement scolaire, d'accompagnement de projet, d'accompagnement d'équipe en projet, d'accompagnement des adolescents, des malades, des mourants...

Mais qu'en est-il de l'accompagnement dans le cadre de la formation des enseignants et/ou des formateurs dans l'Education nationale ?

Dès lors que l'on parle d'accompagnement, certaines notions, certains concepts,

certaines idées viennent à l'esprit tels que : **suivi, soutien, aide, guidance, conseil, assistance, tutorat, mentorat, parrainage, médiation, entraide, mutualisation, évaluation formative ou formatrice, mise en réseau, coopération, compagnonnage, régulation...**

DEFINITIONS

Le terme "**accompagnement**" est étrangement absent de la plupart des dictionnaires, encyclopédies et guides actuels relatifs à l'éducation et à la formation. On en trouve une définition dans le *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*: "*Fonction qui, dans une équipe pédagogique, consiste à suivre un stagiaire, et à cheminer avec lui, durant une période plus ou moins brève afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble et de l'évaluer (on dit parfois Qparrainagef, Qsupervisionf)*"

Pour le *Dictionnaire Universel Francophone En Ligne*, l'accompagnement c'est "*ce qui accompagne : servir du riz en accompagnement d'un plat de viande.*"

Quant à l'*Encyclopédia Universalis*, "*La notion d'accompagnement est directement liée à l'état actuel de la musique...*"

L'approche étymologique nous conduit vers le "**compagnon**" (à l'origine, celui qui partageait le même pain). Pouvons-nous, à cet instant, penser au compagnon, celui qui se situe entre l'apprenti et le maître, et qui, à son tour, pourra devenir maître ? Pouvons-nous penser à ce compagnonnage de corporation ? Pouvons nous penser au compagnonnage entre pairs ?...

ACTUALISATION

Aujourd'hui, cette idée d'accompagnement apparaît pourtant de plus en plus dans des textes officiels et dans des publications relatives aux Sciences de l'Education.

¶ Ainsi dans la conférence de presse du Ministre de l'Education Nationale de Février 2001 nous pouvons lire :

"Evidemment, la formation ne s'arrête pas à la fin de la deuxième année d'IUFM : les jeunes professeurs, qui peuvent éprouver des difficultés dans l'exercice d'un métier difficile, ont besoin d'un **accompagnement** au moment de leur entrée dans le métier ; la formation donnée alors est d'autant plus profitable qu'elle répond à des problèmes rencontrés et à des difficultés éprouvées. J'ai décidé que cet **accompagnement** dans le métier se ferait pendant la première et pendant la deuxième année d'exercice. Cela complètera efficacement la formation dispensée en IUFM et préparera la participation à la formation continue."

(...) " Par ailleurs tous les professeurs des écoles stagiaires effectueront un **stage de pratique accompagnée**."

(...) " Sur toutes ces questions, seule la **formation qui accompagne** l'entrée dans le métier est pertinente. Elle prend sens réellement au niveau de l'école ou de l'établissement et répond à des besoins qui naissent de la pratique professionnelle quotidienne."

(...) " Dans cet esprit, l'**accompagnement** de l'entrée dans le métier constitue un enjeu essentiel. Prenant appui sur les personnels d'encadrement, il doit aider l'enseignant à comprendre le sens et la cohérence des réformes engagées."

(...) " L'**accompagnement** à l'entrée dans le métier devra revêtir les formes diversifiées nécessaires à son efficacité. Il s'agit de considérer l'enseignant débutant comme un enseignant responsable à part entière, mais qu'il convient **d'accompagner** de manière adéquate. Ainsi, il pourra lui être proposé, par exemple : l'alternance d'une aide collective et individuelle, des stages présentiels si nécessaire, mais aussi des échanges guidés entre jeunes enseignants comme avec des enseignants plus expérimentés. Pourront être envisagées toutes formes utiles au sein

desquelles l'enseignant débutant peut prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, l'analyser, la confronter à d'autres, disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à trouver des solutions.

Afin de compléter le dispositif, un **enseignant « accompagnateur »** ou « référent », susceptible de venir en aide au jeune enseignant, sera identifié dans chaque école ou établissement scolaire."

(...) " Au-delà de cette formation initiale confortée et de cet **accompagnement systématique** de l'entrée dans le métier, je souhaite également que la formation continue des enseignants voit son rôle réaffirmé et ses modalités de mise en œuvre renouvelées."

(...) " Tout cela s'accompagne d'un déplacement du rôle de l'enseignant qui est au moins en partie, déchargé de son rôle d'apport d'information pour se recentrer sur ce qui est la définition de sa mission : **accompagner la construction du savoir par les élèves**."

(...) " Je souhaite que la formation continue puisse également encourager le développement de tous les talents. Les enseignants doivent être **accompagnés** dans le développement de leur carrière comme dans leurs éventuels projets de mobilité et de préparation à l'exercice possible de nouvelles fonctions."

¶ Egalement dans la **note de service du 18/04/1996** relative aux missions et fonctions des Conseillers Pédagogiques de Circonscription nous pouvons lire :

(...) "Il a été décidé que les enseignants bénéficieraient d'une **assistance** et d'un **suivi** au cours de leur première année d'affectation.

(...) Le C.P.C. a pour fonction première l'**assistance** et le **suivi** des enseignants débutants, notamment au cours de leur première année d'affectation.

(...) Il **assiste** les équipes enseignantes (...) Il **soutient** la mise en œuvre d'activités nouvelles et **accompagne** les équipes d'enseignants.

(...) Il **accompagne** les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés : il les **aide** à utiliser,

compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà.

(...) Il convient que le C.P.C. assure sa fonction essentielle d'**aide** et de **conseil**, ce qui inclut un travail de **médiation**, de **négociation** et d'**aide**."

¶ La récente **circulaire du 20/01/1999** relative à la Relance de l'éducation prioritaire précise dans le dixième point intitulé "améliorer **l'accompagnement** des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant" :

" – l'accueil, le **soutien** et la formation des équipes :

(...) de plus, il convient d'accorder une attention toute particulière aux nouveaux arrivants. (...) encourager le **parrainage** des nouveaux affectés, **entraide** en direction de ceux-ci.

(...) la formation des équipes doit leur apporter une **aide** pour réussir avec les élèves, pour faciliter la **mise en commun de pratiques** et pour les évaluer.

Des groupes d'**analyse de pratiques**, de **recherche-action**, et des **réseaux coopératifs** sont de nature à permettre aux équipes d'**élargir leur champ de réflexion**."

¶ Dans "Le Monde - La lettre de l'Education n°263 du 15/3/99" il est fait référence à Claude ALLEGRE indiquant, lors de la conférence des directeurs d'IUFM le 11 mars, que "les sortants de l'I.U.F.M. devront être **suivis** par groupe de sept ou huit, pendant trois ans, par des formateurs. Un rendez-vous obligatoire les **accompagnera** plusieurs fois dans l'année pendant leur début de carrière."

¶ Déjà en 1986, Pierre DUCROS et Diane FINKELSZTEIN dans *L'école face au changement* nous présentent "Des stratégies de diffusion et **d'accompagnement** des innovations scolaires" en particulier avec "un modèle de dispositif de ressources efficace pour l'aide à la professionnalisation des enseignants (stratégie de réseau)" où "il ne s'agit pas de donner des cours ou d'apporter des solutions toutes faites" mais plutôt de "tisser des liens et de traiter rapidement les demandes qui seront formulées", et de "travailler selon une logique de résolution de problèmes".

¶ Guy LE BOTERF traite de "la **fonction d'accompagnement** d'un processus de formation-action", fonction pédagogique qui vise essentiellement à :

- aider le groupe-acteur à nommer ce qu'il fait et repérer les difficultés qu'il rencontre (activité de conceptualisation);
- mettre le groupe-acteur en relation avec des ressources ;
- fournir des apports directs de connaissances ;
- aider le groupe-acteur à faire le point sur sa démarche et sa progression.

¶ En 1994, Michel DEVELAY M., dans *Peut-on former les enseignants ?*, écrit à propos d'un mode de formation personnalisée : "La personnalisation de la formation vise à aller au-delà de la prise en compte de l'individu pour s'intéresser aux personnes, dans leurs dimensions culturelles, mentales, affectives et dans leurs rôles sociaux. Il s'agit donc de penser la formation comme individualisée, dans le sens d'une auto-formation assistée mais de surcroît en faisant exister des temps non seulement d'assistance - avec ce que ce vocable possède de technique - mais **des temps d'accompagnement** - de «compagnon», qui partage son pain avec. Ainsi, si auto-formation assistée conduit au plan logistique à faire exister des centres de ressources performants et des formateurs capables d'assistance technique, la formation personnalisée conduit au plan logistique aux mêmes obligations, en substituant au formateur technicien, **un formateur accompagnateur**. Il s'agit de créer en formation les conditions de la rencontre entre un «se formant» et son **accompagnateur**, associés à une tâche commune qui est d'identifier ce qui fait problème, d'adopter alors une attitude de formulation d'hypothèses qui simultanément s'appuie sur un lieu de ressources et se rend attentive aux contraintes de la situation à démêler, d'envisager alors des possibles, de mettre en actes ses choix en s'étant accordé les moyens de son action. On conçoit, dans cette perspective, qu'une formation personnalisée entretienne des proximités avec la dimension psychologique que nous avons développée précédemment car elle

peut permettre d'analyser la nature des relations d'identification qui se jouent dans tout **accompagnement**."

Michel DEVELAY précise les caractéristiques du formateur pour une Formation personnalisée : *"C'est un accompagnateur vivant avec le formé une plus grande proximité car se sentant partie prenante de sa formation"*.

En 1997, une **Université d'Été** s'est tenue sur le thème **"Accompagnement et formation"** ; elle a donné lieu à publication d'actes sous la direction de Georges CHAPPAZ, actes dans lesquels nous pouvons lire :

*"Se développe une nouvelle fonction que l'on nomme **accompagnement** qui vise entre autres à aider le sujet à construire des liens qu'il ne saurait établir spontanément seul.*

*Cette nouvelle fonction de **médiation**, selon WINNICOTT, met à la disposition de l'autre un appareil psychique différent et plus performant.*

*Toutefois, elle implique de la part de l'**accompagnateur** des compétences d'écoute, d'aide à l'explication et d'aide à la prise de décision."*

Pour Gérard VERGNAUD, cité dans cet ouvrage :

"La nouvelle problématique à laquelle les enseignants, les formateurs, les chercheurs sont confrontés aujourd'hui et de rechercher des modalités pratiques d'articulation entre des temps "courts" (ceux de la classe, du programme, des élèves en situation "ici et maintenant") et des temps "moyens ou longs" qui sont ceux du développement... réussir cette articulation est aujourd'hui le plus grand défi qui est posé tant aux chercheurs qu'aux praticiens."

Nous percevons déjà qu'à la notion d'accompagnement est associée l'inscription dans le temps/durée. Nous référant à Jacques ARDOINO, nous dirons qu'avec une telle approche il y a inscription dans un "projet-visée" et non dans un "projet-programmation".

Pour Mireille CIFALI, dans son intervention intitulée "Une altérité en acte" :

"Accompagner : au minimum c'est *"aller avec"*. Nous sommes dans l'effcience d'une intersubjectivité. L'autre compte, il y a de la relation en acte, on se meut et on se déplace sur un chemin qui est d'abord le sien. Celui qui accompagne occupe une position particulière, où les problèmes de l'altérité se présentent aigus, exigeants et incontournables.

Chaque fois où quelqu'un est confronté à une expérience, un projet qui exige pour aboutir son engagement à nul autre substituable, un **accompagnement** peut être une posture adéquate. Il y a cependant des écueils et des extrêmes à éviter, des leurres à perdre. Entre dépendance et solitude, où se situe l'accompagnement ? Et quelle est cette position ? Aide, soutien, guide, pourvoyeur d'outils, de repérages, de références ... On y navigue forcément entre imposition et autorisation.

Quelque soit la difficulté ou l'épreuve, l'**accompagnant** a la nécessité de s'y repérer pour ne pas sombrer avec, d'être dedans mais aussi dehors, de s'engager sans s'y perdre : travail psychique afin de maintenir une bonne distance, une juste mesure. Certaines qualités d'être et de savoir sont importantes : fiabilité, authenticité, sincérité, discernement, fidélité, capacité de sortir de soi, intelligence de l'instant sont nécessaires. Acquiert-on, et comment, la **capacité d'accompagner** ? Faut-il avoir été soi-même très loin dans la quête du savoir, dans le repérage de vie, dans l'expérience professionnelle ? **L'accompagnement** convoque sans nul doute une sagesse et une éthique particulière, un rapport spécifique au savoir et une mobilisation particulière de la théorie. En quoi la notion de "démarche clinique" aide-t-elle à nous y repérer ?

On écrit un **accompagnement** à la première personne et on y intègre un "tu" ou un "vous". L'auteur y est donc invariablement un "nous".

Accompagner c'est "savoir être là", c'est "être pris dans une énigme", c'est "être intelligent dans les situations singulières" ce qui nécessite des "connaissances extraites

des sciences humaines" mais aussi des "compétences relationnelles". C'est "construire des connaissances à même le vivant". C'est "restituer à celui qui est tellement engouffré dans le présent son rapport à un passé et un futur". C'est "être fiable" et "accepter l'incertitude"

Accompagner c'est "aller avec", "être à côté de", "donner une place à l'autre" ; c'est "intégrer le fait que l'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un", "s'éloigner de la prise de pouvoir qui peut advenir si facilement dans nos métiers".

Pour qu'il y ait **accompagnement** il faut qu'il y ait demande. (mais comment travailler avec ceux qui ne demandent rien, qui sont en résistance passive ?)"

Cet accompagnement, pour Mireille CIFALI, trouve tout son sens dans la démarche clinique qu'elle met en avant, démarche qui permet entre autre de construire des savoirs de la pratique avec les acteurs ou, selon l'expression médicale, "au chevet du patient".

¶ Marc DENNERY s'interrogeant sur "Comment appliquer les connaissances acquises à la suite d'une formation" parle de tutorat, de parrainage, **d'accompagnement** par le responsable hiérarchique, par le formateur externe ou par l'expert pour "transformer des connaissances théoriques ou pratiques en compétences maîtrisées, c'est-à-dire en savoir, savoir-faire et savoir-être immédiatement mobilisables dans une situation professionnelle donnée".

Pour lui, l'accompagnement par le responsable hiérarchique n'est peut-être pas le plus simple à mettre en œuvre ni celui qu'il faut développer le plus (...) la relation hiérarchique induit parfois des comportements qui peuvent entraver le bon déroulement du coaching. Il évoque la nécessaire préparation - formation des responsables hiérarchiques à l'accompagnement.

¶ Dans la revue **profession formateur consultant** n° 2 – 1998, il est question de **coaching** ou accompagnement individualisé et de **team-building** ou accompagnement d'un groupe, d'une équipe. Le LAROUSSE

fournit comme définitions relatives à ces deux termes :

- **ACCOMPAGNEMENT** ou **TEAM-BUILDING** : Action d'accompagner et de guider un groupe ou Aider les équipes à développer simultanément leur efficacité et leur harmonie (Le Larousse).

- **COACHING** ou **ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISE** :

Action de conseil individuel, d'accompagnement de collaborateurs, quel que soit leur domaine d'activité professionnel, qui vise à les aider à se développer. (Le Larousse).

Le coaching permettant à l'accompagné de :

- *"comprendre les relations aux autres et de développer ses propres capacités ;*

- *pouvoir dire dans un cadre protégé ce que l'on ne peut pas, ne sait pas, ne doit pas dire ailleurs ;*

- *pouvoir entendre ce que l'on ne peut, ne veut pas entendre, comprendre ailleurs ;*

- *pouvoir être stimulé dans la co-action, c'est-à-dire encourager."*

Mais pour Jean-Yves ARRIVÉ, directeur pédagogique et maître de conférence, *"rien de surprenant à ce que le coaching fasse l'objet de controverse : son introduction dans l'entreprise est récente. (...) Il reste aussi des tabous à briser, l'un d'eux résiste plutôt bien : un dirigeant, un manager qui sollicite une aide, un conseil, une écoute, est souvent jugé comme faible, indéterminé, parfois même incompetent. Cela doit changer."*

¶ Dans le rapport qui porte son nom, le Recteur PAIR écrit :

*"Le pilotage n'est donc pas seulement décision mais aussi régulation. Pour sortir de la "bureaucratie qui se nourrit de la non connaissance des situations particulières, la régulation doit avoir un caractère de proximité : elle est **accompagnement**. Un responsable ne peut donc l'exercer que pour un nombre relativement réduit d'unités ou de personnes.*

(...)

Le rôle des équipes de circonscription

L'accompagnement des enseignants, en particulier débutants, par l'équipe de circonscription (inspecteur et conseillers

pédagogiques) constitue une richesse du premier degré, qui manque cruellement dans le second degré.

(...)

Ce qui doit évoluer

Un accompagnement de l'action des enseignants pas assez continu :

Le premier niveau de régulation est la circonscription dirigée par un IEN : en effet, les directeurs d'école n'ont aucune prérogative en ce domaine. Or un IEN a la responsabilité de 300 enseignants en moyenne, qui en milieu rural peuvent travailler dans plus de 70 écoles. Ces nombres sont trop élevés pour permettre, non pas un pilotage de nature hiérarchique, mais une régulation qui soit un **accompagnement continu** et se traduise par de véritables échanges entre les enseignants et leur responsable. Cette insuffisance est une seconde explication des difficultés signalées plus haut dans l'application des politiques définies au cours des dernières années et de la faiblesse des résultats de certains enfants."

¶ Dans les travaux et réflexions des stages P.N.F., il est aussi question d'accompagnement. Ainsi, par exemple, dans la fiche guide de stage du document méthodologique produit en 1997, nous lisons :

- Envisager un **accompagnement** sous des formes différentes :

groupes d'analyse de pratiques,
animation pédagogique pour
approfondissement,
stage "deuxième niveau",
éventuellement **accompagnement**
individuel, à la demande...

Jacques LEVINE, au cours de son intervention dans ce stage a évoqué le groupe de "soutien au soutien" qui est d'abord un **groupe d'accompagnement** voulant rompre l'isolement des enseignants qui viennent s'y ressourcer (effet de ressourcement interne).

¶ Pour terminer ici cette actualisation, j'évoquerai la nouvelle collection éditée par le C.R.D.P. de MONTPELLIER dont le titre est "**ACCOMPAGNER**" et dont les objectifs sont "d'accompagner notamment les innovations

dans le système éducatif, de montrer la diversité des pratiques et des approches pédagogiques, privilégiant l'ouverture sur la pluralité des usages et évitant la rigidité des figures imposées."

L'idée d'accompagnement est donc bien présente dans le milieu éducatif, dans le monde enseignant ; elle concerne des personnes, des groupes, des dispositifs, des projets... Elle s'inscrit dans une relation d'aide dans la proximité et la durée. Mais accompagner l'Autre relève-t-il de l'innéité ?

DES COMPETENCES NECESSAIRES ET DES ROLES :

Ceux qui parlent d'accompagnement évoquent, comme CHAPPAZ et CIFALI en particulier, des compétences nécessaires à tout accompagnateur.

Pour Marie-José LACROIX, formatrice-consultante et coach :

"Le formateur se situe au niveau de l'expertise d'un savoir et d'une qualité d'animation. En ce sens il est plutôt centré sur un contenu et une relation.

Dans le coaching, la compétence du coach se situe certes dans sa formation, ses expériences, ses savoirs, sa culture, mais plus encore dans son être, dans sa capacité à accueillir totalement l'autre pour ce qu'il est, ainsi qu'à **l'accompagner** sans jamais se substituer à lui. (...) Parler moins, écouter plus, entendre mieux ; au lieu d'apporter les "bonnes" réponses, poser les bonnes questions."

Beaudour ALLALA quant à lui liste une série d'aptitudes nécessaires au coach :

- "Ecoute active
- Compréhension
- Mobilisation des ressources
- Médiation
- Sens aigu de la psychologie humaine
- Faculté d'observation
- Lucidité vigilante
- Objectivité
- Conscience de soi
- Perception de la réalité
- Patience...

Excellent conseiller plutôt qu'expert, ajoute-t-il, **l'accompagnateur** doit être, en quelque

sorte, le miroir de l'accompagné pour qu'il y reflète sa situation actuelle."

Jacques LEVINE évoque le "deuil de la toute puissance" et le "renoncement à vouloir modifier l'Autre" qui devrait déboucher sur "la recherche du modifiable avec l'Autre".

Pour Marc DENNERY, le coach, l'accompagnateur doit exercer quatre rôles principaux :

- **écouter** (s'intéresser à l'Autre, accepter l'Autre, rechercher activement de l'information, renvoyer à l'Autre ce qu'il induit).

- **orienter** ("*plutôt que de lui donner le poisson, apprends-lui à pêcher*" : aider à traduire les connaissances acquises, à définir les objectifs, à évaluer les résultats)

- **sponsoriser** (rendre l'environnement du stagiaire réceptif, devenir le supporter, ouvrir les portes)

- **reconnaître et encourager.**

Gérard WIEL dégage quatre fonctions pour l'accompagnateur :

- **écouter**
- **clarifier**
- **proposer**
- **aider à décider**

ces fonctions permettant, à une personne ou une équipe, par la médiation de l'écoute, de l'analyse systémique, de l'analyse de pratiques, de passer d'un état à un autre par une ou des transformation(s) dans le cadre d'une institution et sur une durée.

Il apparaît donc que l'accompagnement se fonde sur des valeurs et des principes que l'on puisera en particulier dans le constructivisme et l'humanisme et qui pourraient laisser penser à une déontologie de l'accompagnateur.

DES TYPOLOGIES D'ACCOMPAGNEMENT

Après ces premiers éclaircissements, nous pourrions nous demander en quoi consiste ou devrait consister l'accompagnement d'enseignants. L'expérience et l'analyse de pratique fait apparaître plusieurs champs d'accompagnement :

- l'accompagnement pédagogique (dans les dimensions éthiques, éducatives, didactiques, praxéologiques, etc.)

- l'accompagnement psychologique (soutien, encouragement, gratification, etc.)

- l'accompagnement matériel (prêt de documents, d'outils, etc.)

- l'accompagnement social (intégration à un groupe, travail en équipe, etc.)

- l'accompagnement professionnel (aide à une qualification, développement de compétences, etc.)

- l'accompagnement formatif (cf. l'évaluation formative/formatrice et la Zone Proximale de développement)

- ...

DES TYPOLOGIES D'ACCOMPAGNÉS

La question peut se poser de savoir qui accompagner, qui a besoin d'accompagnement ? A cette question, plusieurs réponses problématisantes possibles. L'accompagnement peut concerner :

- > un enseignant débutant dans la profession et/ou dans une pratique pédagogique ;

- > un enseignant qui rencontre des difficultés dans son métier d'enseignant/éducateur, sachant qu'il y a :

- les enseignants qui ont conscience de leur difficulté avec

- * ceux qui osent l'exprimer ;

- * ceux qui n'osent pas l'exprimer ;

- les enseignants qui n'ont pas conscience de leur difficulté et dont l'entourage en a parfois conscience ;

- > un enseignant qui souhaite améliorer, modifier sa pratique ;

- > un enseignant qui souhaiterait mener une recherche

- > un enseignant qui souhaite une professionnalisation par une qualification nouvelle (par exemple passer le CAFIMF)

- > etc.

DES DEMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT

A y regarder de plus près, il apparaît diverses démarches d'accompagnement de la part d'un accompagnateur qui agira seul ou avec d'autres, qui s'adressera à un enseignant seul ou avec d'autres.

Cet accompagnement pouvant être direct ou indirect (par le biais de médiations).

DEMARCHES D'ACCOMPAGNEMENT

	Accompagnement direct	Accompagnement indirect
	(relation duelle ou groupale)	
Accompagnement "seul" (JE)	par le formateur accompagnateur	par un tiers-personne (parrain, tuteur, mentor...)
Accompagnement à plusieurs (NOUS)	par des formateurs accompagnateurs	par un tiers-objet (document, outil...)
		(action de formation...)

VERS UNE FORMATION ACCOMPAGNANTE

D'aucuns pourraient penser qu'il y aurait d'abord formation puis accompagnement. Ils n'auraient pas tort à regarder ce qui se passe la plupart du temps dans l'éducation nationale : on forme les enseignants dans une **formation initiale** qui s'arrête souvent à la sortie d'un centre de formation ; on les forme ensuite dans de stages dits de **formation continue** (36 semaines dans la carrière) ; mais combien de stages dits de « retour » ou de « niveau 2, niveau 3 » dans le cadre de la Formation Continue ?

Certains évoquent aussi les temps de « conférence ou d'animation pédagogique » mais ceux-ci ne sont pas toujours voulus ou déclinés comme temps de formation.

Nous savons tous que dans une démarche de formation personnelle, même s'il y a un temps d'auto-formation, d'autodidaxie, il n'est pas toujours possible de programmer un temps de « formation-stage » au moment où le « en formation » en a besoin pour avancer avec d'autres, pairs ou experts.

Il apparaît dans tout curriculum ce besoin de formation à un moment précis ou tout au long d'une durée particulière qui n'est pas forcément celle d'une stage « borné » dans le temps.

A ce niveau et à la lumière de ce qui précède au sujet de **l'ACCOMPAGNEMENT**, nous pourrions parler d'un autre type de formation pensée, pourquoi pas programmée ou contractualisée, qui serait une **FORMATION ACCOMPAGNANTE**.

Quels sont les dispositifs institutionnels actuels repérables, généralement mis en avant et qui pourraient être déclinés dans cette typologie ? Sont évoqués :

- les visites en classe (avec 2, 3 ou 4 étapes) ;
- les inspections ;
- des animations pédagogiques ;
- la relation duelle, privilégiée entre certains enseignants et formateurs.

En existe-t-il d'autres ? Convierait-il d'en envisager d'autres, existants ou à créer, mettre en oeuvre ? Avant de répondre à cette double question nous pouvons nous interroger sur des éléments nécessaires à une formation accompagnante.

ELEMENTS POUR UNE FORMATION ACCOMPAGNANTE

Le travail mené avec des formateurs, conseillers pédagogiques en particulier, fait apparaître deux niveaux d'éléments qui permettraient, favoriseraient une formation accompagnante :

Des **dispositions** : Des **dispositifs** :

l'accompagnement	banque de données
l'analyse	cahier de roulement
l'assistance	cellule écoute
l'échange	centre de ressource
l'écoute	enseignants relais
l'individualisation	enseignants ressource
l'intégration	groupe d'analyse de pratiques
la co-formation	groupe de parole
la communication	hot-line pédagogique
la mutualisation	projet pédagogique
la personnalisation	liste de diffusion (internet)
la valorisation	livret d'accompagnement
le tutorat	réseau d'entraide
la médiation	tutorat
la régulation	stages
l'entraide	formation-action
etc.	etc.

Ces dispositions trouvent leurs fondements dans une éthique, des valeurs (solidarité,

confiance, etc.) des principes (sécurité, confidentialité, etc.) et pourraient donner lieu à l'émergence d'une déontologie de la formation accompagnante.

Les dispositifs et dispositions signalés s'inscrivent dans un cursus, une durée qui peuvent/devraient être limités dans le temps.

VERS DES DISPOSITIFS DE FORMATION ACCOMPAGNANTE

Au-delà de dispositifs signalés plus haut une réflexion plus avancée sur la Formation Accompagnante dans le premier degré fait émerger d'autres dispositifs connus ou non qui pourraient trouver leur place dans l'institution Education nationale telle qu'elle est à ce jour.

Nous listerons ici, sans hiérarchie aucune, un ensemble de dispositifs possibles :

- le stage initialisant ;
- ·le stage d'adaptation au poste ;
- ·le stage de formation continue ;
- ·le parcours personnalisé de formation ;
- ·le groupe de parole ;
- ·le groupe d'analyse de pratiques (GEASE, GAP, GFAPP, etc.)
- ·le réseau d'échanges ;
- ·le parrainage ;
- ·le tutorat ;
- ·la formation-action en alternance ;
- ·la recherche-action (à partir du mémoire professionnel par exemple) ;
- ·le suivi individualisé ;
- ·la visite en classe ;
- ·les visites mutuelles de classes ;
- ·l'accompagnement de projet ;
- ·une cellule d'écoute ;
- ·une "hot line" pédagogique ;
- ·les aides informelles ;
- ·etc.

Parmi les moyens et techniques au service de ces dispositifs nous indiquerons :

- l'écriture sur sa pratique ;
- le cahier de roulement ;
- le livret d'accompagnement (à partir du référentiel de compétences) ;
- l'informatique ;
- l'internet ;

- la liste de diffusion ;
- la banque de données ;
- l'observation ;
- l'entretien ;
- le compte-rendu écrit ;
- l'alternance ;
- etc.

DES ELEMENTS REPERES

Pour G. WEIL, l'accompagnement prend sens autour de cinq concepts :

- un **projet** ;
- une **demande authentique** ;
- une **durée**, à limiter dès le départ ;
- **l'extériorité** de l'accompagnateur, dans le "non pouvoir", le "non enjeux affectif" ;
- la **liberté des acteurs**, de demander, de décider.

G. WEIL énonce **sept actions – clés** pour "*introduire un dispositif d'accompagnement dans une institution, dispositif compatible avec celui de la formation*" :

- **Clarifier la demande** ;
- **Eclairer la demande** : préciser le rôle de l'accompagnateur qui "*aide à l'émergence, à l'élaboration, à la gestion, à l'évaluation du projet*" ;
- **Structurer le parcours d'accompagnement** en fixant sa durée (trois ans au maximum) : vers le "*deuil de l'accompagnement*" ;
- **L'évaluation du projet et des effets** sur la pédagogie et les personnes ;
- **Les temps inter – rencontres**, points forts de la pratique d'accompagnement (les rencontres servant à éclairer, réguler, décider) ;
- **L'animation** qui doit appartenir à l'accompagnateur (il écoute les personnes) ;
- Le **relais institutionnel** qui rend possible la demande et la mise en œuvre de l'accompagnement.

QUESTIONNEMENT

A ce jour, ici et maintenant, nous pouvons peut-être nous interroger et réfléchir sur :

ü **Quelles possibilités institutionnelles (textes, statuts, moyens, dispositifs...) permettent de mettre en œuvre une formation accompagnante ;**

- ü **Quels objectifs spécifiques attribuer à chaque dispositif d'accompagnement ;**
- ü **Quelles compétences nécessaires à un "formateur – accompagnateur" ? ;**
- ü **Quels dispositifs de formation accompagnante choisir, créer, mettre en œuvre, expérimenter...?**
- ü **Quelle formation cohérente de formateurs-accompagnateurs ?**

BIBLIOGRAPHIE PRATIQUE

Aumond-Berlencourt C., *Innovez ! de l'injonction à l'accompagnement organisé*, ESP, 1992.

BOUVIER et OBIN, *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.

CHAPPAZ G., (sld) *Accompagnement et formation*, Marseille, CRDP et Université de Provence, 1998.

DENNERY M., *Organiser le suivi de la formation ; méthodes et outils*, Paris, ESF, 1997.

DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, Paris, 1994

DUCROS P. et FINKELSZTEIN D., *L'école face au changement*, Grenoble, CRDP et MEN, 1986.

LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1993.

LE BOUEDEC G. et al., *L'accompagnement en éducation et formation, Un projet impossible ?*, Paris, L'Harmattan, 2001.

WIEL G., *Sortir du mal-être scolaire - Promouvoir la fonction accompagnement*, Saint-Etienne, Chronique sociale, 2000.

CRESAS, *On n'enseigne pas tout seul*, INRP, 2000.

: *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2ème édition, Paris, ESKA, 1993.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, NATHAN, 1994.

: Stage P.N.F. à BOISSERON (34) sur le thème de "L'Education civique".

: in Profession Formateur Consultant n° 2 – 1998

: in Profession Formateur Consultant n° 2 – 1998

: op. cit.

Cf. "Eléments pour des visites de Formation Accompagnante à l'usage des Formateurs et des Stagiaires" annexés en fin de document.

: Cf. Fiche-guide pour un cahier de roulement annexée en fin de document.

: op. cit.

MARC E., GARCIA-LOCQUENEUX J. (sld), *Guide des méthodes et pratiques en formation*, Paris, RETZ, 1995.

CHALVIN D., *Encyclopédie des pédagogies de formation – Tome 2 Méthodes et outils*, Paris, ESF, 1996.

: *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, Paris, ESF, 1996.

: *Le Dictionnaire Universel Francophone En Ligne*, accessible sur le site <http://www.francophonie.hachette-livre.fr/>,

est constitué de la partie "noms communs" du *Dictionnaire Universel Francophone* des Éditions Hachette Edicef, ouvrage imprimé.

: DUCROS P. et FINKELSZTEIN D., *L'école face au changement*, Grenoble, CRDP et MEN, 1986.

: LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les éditions d'organisation, 1993.

: DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?*, ESF, Paris, 1994, p. 139.

: POSSOZ D., *Des expressions polysémiques : "individualisation, personnalisation" de la formation*, dans *L'actualité de la formation permanente*, n° 114, 1991.

: DEVELAY M., op. cit., p. 140.

: CHAPPAZ G., (sld) *Accompagnement et formation*, Marseille, CRDP et Université de Provence, 1998.

: Directeur de Recherche au C.N.R.S.

: Professeur à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, et psychanalyste.

: DENNERY M., *Organiser le suivi de la formation - Tome 2 : méthodes et outils*, Paris, ESF, 1997.

: Notamment dans le chapitre 3.

: Sur le rôle des inspecteurs depuis leur création en 1835, voir la thèse de J. Ferrier, *Les inspecteurs de l'enseignement primaire*, Université de Bourgogne, 1995.

Quelle professionnalité pour le "conseiller en innovation", Michel Tozzi



LE CONSEILLER EN INNOVATION : QUELLE PROFESSIONNALITE ?

extrait d'un article de Michel TOZZI, en ligne sur Texte extrait du site www.philotozzi.com | Site , 2002

Par le mandat donné par l'institution (repérer, contractualiser, accompagner ...), par les référents théoriques et les types de pratiques formatives convoquées (l'innovation, l'accompagnement, la méthodologie du projet, la dynamique des groupes, le contrat, l'évaluation, l'analyse des pratiques, l'écriture sur ses pratiques, l'analyse institutionnelle, la sociologie des organisations etc.), le conseiller en innovation, fonction émergente dans le champ de la formation, doit se **professionnaliser** , en particulier dans son rôle d'accompagnement.

Ce rôle implique des compétences à repérer et travailler, savoirs et savoir-faire bien sûr, mais tout autant savoir être, car l'accompagnement est d'abord une attitude où toute technique sans conscience ne serait que " ruine de l'âme ". Il s'agit, autant que faire se peut pour un homme, de ne pas être dans une posture de **jugement de valeur** , surtout injonctive ou normative, qui mettrait dans une position de « surmoi » de l'équipe. Ce n'est pas évident, quand on est mandaté par une institution pour faire respecter un contrat, et que l'on a ses propres options pédagogiques et éducatives. Il s'agit d'aider à la clarification prospective par rapport au projet, à la décision autonome. Il s'agit d'adapter toujours une attitude d'analyse : analyse de sa propre pratique d'accompagnateur, et aide au groupe pour qu'il analyse sa propre pratique, en particulier des difficultés d'ordre psychologique, psychosociologique, organisationnel, institutionnel, partenarial, pédagogique voire didactique.

C'est un débat de savoir si, comme son nom l'indique, et dans quelle mesure, le " conseiller " en innovation doit conseiller, quelle conception il se fait du conseil par rapport à l'objectif d'autonomie de l'équipe, quel doit être son degré de discrétion et de modestie pour ne pas se substituer à la volonté des acteurs, parce qu'il est d'abord au service du groupe et du projet du groupe ...

Comment négocie-t-il sa **double loyauté** par rapport à l'équipe et à l'institution ? L'accompagnement est **déontologiquement** dans un cadre institutionnel, mais implique une attitude **éthique** vis-à-vis des personnes et d'un groupe. On le voit, qu'il s'agisse de problèmes techniques ou plus éthiques, le conseiller en innovation est un médiateur, un articulateur de registres et de niveaux, de tensions, voire de contradictions. Bref un être de **complexité** .

Michel Tozzi, professeur des Universités, Directeur du Département des Sciences de l'Education de Montpellier 3, et du Centre d'Etude et de Recherche sur les Formes d'Education et d'Enseignement (CERFEE-IRSA)



L'innovation et l'accompagnement, c'est aussi une histoire plus ancienne (2^{ème} épisode)

En parcourant ce texte, vous pourrez trouver des indices pour répondre à trois questions:

- quelle est la nature du document et sa date ? (réponse en fin de texte)
- Quels sont les éléments que vous pourriez transposer facilement au contexte des années 2010 ?
- D'après vous, qu'est-ce qui explique qu'on reparle d'accompagnement dans les mêmes termes, tant d'années après ?

Extraits: le contexte institutionnel et les choix en académie XXXX

La loi d'orientation (1989) fait obligation à tous les établissements d'élaborer un projet d'établissement. En 1991-92, la politique académique met l'accent sur l'élaboration de projet d'établissement et son nécessaire accompagnement. Le recteur ne souhaite pas voir se constituer un groupe "consultants" (à l'image d'autres académies, ex. Versailles), mais demande à la MAFPEN de développer ses compétences dans ce domaine et de les mettre au service de sa politique.

Mise en place dès 1984 d'un groupe dont une des missions est d'accompagner des équipes, plus particulièrement des collèges en rénovation, dans la mise en oeuvre de leurs projets. Ce sont les "coordonnateurs départementaux" de la MAFPEN dont les interventions sont élargies aux lycées dès 1987 et leur nombre augmenté (de 9 à 11).

Organisation et développement de formations négociées pour des équipes d'établissement dès les débuts de la MAFPEN, ce qui a permis de développer la dimension intervention dans la formation et chez des formateurs, les compétences qui lui sont liées.

Suivi par certains coordonnateurs et formateurs d'une formation de formateurs-consultants pilotée par la DLC (Ministère)

La mise en place de la "rénovation des lycées" en 1990 met au premier plan la nécessité de prendre en compte la globalité de l'établissement dans la conception des formations, car sa dimension pédagogique, avec l'évaluation en seconde et la mise en place des modules est liée à au fonctionnement de l'établissement: son organisation doit être au service du projet pédagogique des enseignants, ce qui implique des négociations et collaborations nouvelles.

Dans le cadre de l'accompagnement de la rénovation des lycées, la MAFPEN met en place, en 1991 trois groupes de travail, composés de formateurs, coordonnateurs, chefs d'établissement, IPR et responsables académiques de la MAFPEN, dont un porte sur l'accompagnement.(...)

(...) MODALITES

ENTREE : Après la demande "Cadre vide" (équivalent des FIL) auprès de la MAFPEN, le coordonnateur départemental procède à l'analyse de la demande, qui n'est pas toujours à l'origine une demande explicite d'accompagnement. Celui-ci fait une proposition éventuelle d'accompagnement qui peut être acceptée ou refusée par l'équipe demandeuse et le chef d'établissement.

Ensuite, le coordonnateur propose deux accompagnateurs choisis dans la liste académique (formateurs ayant suivi la formation à l'accompagnement) et en fonction de plusieurs facteurs: passé de formation dans l'établissement, thème prédominant (évaluation, communication, analyse de situation etc...); Une fois accepté, les accompagnateurs rencontrent le chef

d'établissement et l'équipe pour convenir: du cadre de l'intervention, des objectifs et des effets attendus, du positionnement de l'équipe administrative, du positionnement des accompagnateurs face à l'équipe et face à l'équipe de direction.

OBJECTIFS: nouvelle modalité d'intervention auprès des établissements, l'accompagnement a pour objectif de permettre aux accompagnés de:

- concevoir et mettre en oeuvre leur projet
- d'inscrire la conduite de ce projet dans le contexte global de l'établissement
- d'acquérir une démarche de conduite de projet en développant les compétences nécessaires au travail d'équipe, à la négociation, à la formulation et à la communication du projet, à l'évaluation-régulation du projet, à l'identification des enjeux, des acteurs, et de leur logique d'action dans l'établissement, enfin, d'exercer ces compétences en dehors de la présence des accompagnateurs.

MODALITES: les séances d'accompagnement alternent avec des séances de travail sans les accompagnateurs qui sont tenus informés. Afin d'établir des points entre l'équipe et l'établissement, des temps de travail sont également prévus entre les accompagnateurs et l'équipe de direction au moins au moment de l'élaboration du contrat et du bilan. Ces différents contacts garantissent l'information et le passage à un fonctionnement de collaboration et de confiance.

Les **séances** se caractérisent par - une analyse collective du travail fait par l'équipe, en relation avec les objectifs - l'élaboration des décisions concernant son fonctionnement - l'évaluation des actions - la régulation des actions entreprises et du groupe.

Les accompagnateurs ont un **rôle** essentiel d'aide, de conseil, de proposition (méthodes, dispositifs, hiérarchisation).



SOLUTION: le document est extrait d'un livret "Formation au conseil de formation", session 1997", MAFPEN, académie de **Rennes**

Scénarisation



Un accompagnateur, entre formateur et consultant...

L'accompagnateur, entre métier, fonction et compétences

En s'inscrivant dans le « genre » de la formation, l'accompagnateur en innovation peut osciller entre plusieurs « métiers », identifiés par ailleurs par des familles de compétences (d'après l'ISMF, institut supérieur des métiers de la Formation)

Entre le FORMATEUR

1. Négocier un contrat
2. Évaluer la faisabilité d'une demande de formation
3. Diagnostiquer le niveau d'un public
4. Définir une progression à partir d'objectifs de formation
5. Choisir des supports pédagogiques adaptés
6. Créer des supports pédagogiques spécifiques
7. Créer une relation favorable à la progression
8. Gérer les relations entre participants
9. Évaluer une progression
10. Évaluer la réalisation d'un contrat
11. Re-définir un produit
12. Définir ses propres besoins
13. S'auto-former

Et le consultant

1. définir les niveaux d'analyse
2. définir les enjeux
3. faire exprimer les motivations
4. passer d'un niveau d'analyse à un autre
5. questionner les acteurs
6. interpréter les discours sur divers niveaux
7. situer les responsabilités
8. choisir un support adapté pour l'analyse
9. créer des supports spécifiques pour l'analyse
10. utiliser la pensée analogique
11. faire des propositions de solutions
12. évaluer les moyens nécessaires
13. évaluer les risques d'une solution
14. évaluer les résultats d'une action
15. synthétiser les acquis
16. prévenir les conséquences possibles d'une action

Voir par exemple le référentiel du nouveau master 2 de l'université Paris V « expert et consultant en éducation et en formation », <http://www.univ-paris5.fr/spip.php?article664>

Peut-on analyser les besoins ?



Peut-on analyser des besoins ?

Ce résumé de texte d'un Article de Bernard CHARLOT (origine perdue) concerne plus proprement la formation, mais par transposition, la rencontre d'une équipe sur site avec un interlocuteur externe (formateur, conseiller en dévelp ou inspecteur), pose les mêmes questions. Il s'agit donc bien de compétences à développer chez l'intervenant dans des contextes similaires et non de créer un corps supplémentaire.

1) Le recueil des besoins en début de stage, rite ou nécessité ?

Il peut-être nécessaire pour que le stagiaire entre réellement en formation (« formation continuée »). Négocier les besoins fait aussi apparaître habitudes et schémas de pensée chez le formé, points d'appui pour le formateur. Cela contribue à la confection « sur-mesure » du programme proposé. Enfin c'est le destinataire et non pas le demandeur du stage qui est le plus à même de connaître ce qui lui servira ; tenir compte de son avis tient donc du bon sens.

2) Des stratégies différentes

Lorsque les formateurs arrivent avec une proposition de formation, les formés n'ont-ils d'autre possibilité qu'une massive et silencieuse approbation ? Si ce sont les formés qui sont sollicités pour élaborer le plan d'action silence ou grande humilité se retrouvent.

La négociation, niant la supériorité du formateur sur le formé, fait partir le stage sur des pentes savonneuses : l'inadéquation entre demande (supposée) des uns et réponse apportée (sur des bases estimées solides) par les autres est le germe des problèmes fréquents inhérents au stage.

3) Un retour aux bases nécessaire

Le formé ressent un besoin en formation sans pouvoir facilement l'expliquer (« non-explicite »).

Les motivations du formé sont souvent loin de l'objet de la formation (recyclage, promotion, pression de l'environnement) à l'image de celles de l'institution (qui « remplit » les stages).

Ni l'idée de négociation ni celle de besoin ne sont claires entre le formé, le formateur (médiateur) et l'institution.

4) Passer du besoin au problème

Le formateur doit jouer un rôle d'animateur (facilitateur et analyseur) dans l'élaboration des besoins des formés. Il doit retrouver son rôle d'enseignant dans la réponse qui leur est apportée (dans une pédagogie par objectifs). Comment faire ?

Partir des problèmes (centrés sur les formés) plutôt que des besoins (dont l'expression est utile aux formateurs pour bâtir une stratégie). C'est l'exposé de situations concrètes, locales et leur analyse qui conduit à leur problématisation. Homogénéité et hétérogénéité du groupe doivent alors se combiner pour permettre une analyse de situations ni trop complexes ni trop unitaires. La difficulté est alors pour le formateur de maîtriser une problématisation pour laquelle il ne sait à l'avance pas s'il sera compétent pour résoudre les difficultés soulevées.

Son expérience (le formateur se forme en formant) est alors son bouclier.

Résumé de la stratégie de formation proposée :

Description des situations → analyse → problématisation → élaboration des besoins
→ réponse aux problèmes



extrait d'une planche du temps des antiques Marpen (mais source inconnue, en tout cas, avant 1997), mise en couleur par François Muller, <http://francoismuller.net>, 2015



Figures de l'accompagnateur (ou les dilemmes)

Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle

Compte rendu d'un article d'Eugène Enriquez paru dans *Connexions* n°33 en 1981

Ami critique, conseiller en développement, accompagnateur: quel serait le portrait convenable ?

L'auteur a constaté dans l'activité de formation un aspect fascinant qu'il est indispensable d'explicitier en repérant les écueils entre lesquels le formateur doit naviguer .

Tout acte de formation se réfère plus ou moins à une série de 8 modèles explicites ou de phantasmes moteurs qui donnent à ce travail un aspect exaltant ou inquiétant entre désir d'omnipotence et crainte d'impuissance .

Modèles et phantasmes :

- Le formateur comme celui qui offre une bonne forme
- Le thérapeute qui veut guérir ou restaurer
- L'accoucheur qui fait naître et développe les potentialités inhibées
- L'interprétant avec son phantasme d'explication universelle
- Le militant qui veut changer le monde
- Le réparateur ou rédempteur
- Le transgresseur qui veut lever tabous et interdits
- Le destructeur avec son désir de déformer, de morceler autrui .

Le formateur

Il déforme, réforme, transforme pour donner aux formés la forme idéale en s'inspirant d'un modèle platonicien ou marxiste ou gestaltiste .Les personnes sont dépossédées de leur propre expérience, de leur tâtonnement et se coulent dans une forme figée, répétitive et mortifère au lieu de créer, ils reproduisent des pensées déjà élaborées . Or, il n'y a pas de « faire » sans invention, sans surprise pour celui qui est en train de faire .

Le thérapeute

Il considère l'individu comme porteur originellement d'une santé à retrouver . Or, biologistes comme psychanalystes savent que tout organisme vit en équilibre instable et doit s'adapter aux perturbations incessantes . Dans nos sociétés occidentales, beaucoup d'activités sont transformées en fonctions para-médicales chargées de répondre à tous les problèmes .

L'accoucheur

Pour lui, il faut aider à la croissance de chacun par une écoute compréhensive et non évaluative .Cette position est idéalisante et sur-protectrice et par conséquent dévoratrice selon une conception chrétienne de l'homme . Derrière le masque de la bonne mère, celui de la mère toute-puissante qui ne permet la naissance que d'un enfant sans désirs et sans vie .

L'interprétant

Il se caractérise par la volonté de tout interpréter, de trouver des causes et des raisons à tout comportement .La communication directe à autrui des raisons de son comportement est supposée lui permettre une prise de conscience et donc une élucidation de sa conduite . Derrière ce modèle de formateur se dessine la volonté de puissance qui cherche à enfermer les autres dans une formule qui les identifie nécessairement.

Le militant

Un tel formateur indique la voie, veut conduire le changement social . Pour lui, le mal est totalement localisé en dehors du groupe, seule la société est en cause .Or, si le militant se comporte avec cette vision manichéiste, il deviendra, sans le vouloir, un allié important des forces de conservation de l'ordre social

Le réparateur

Il se donne pour mission de réparer le mal qui a été fait. Il prend en charge, se sacrifie pour les autres .Mais quels bénéfices secondaires en escompte –t-il ? Son humilité est un formidable orgueil .Ce ne sont pas les bons sentiments qui font les bons formateurs .

Le transgresseur

Il se donne comme vocation de favoriser l'émergence de la spontanéité, de la fête, de permettre la disparition de tous les tabous .Or penser les interdits comme uniquement répressifs empêche d'examiner en quoi ils sont simultanément structurants .Cette conception débouche sur un nouveau système de contrainte :toujours plus et mieux , prélude à une violence généralisée .

Le destructeur

Le désir de former peut être entaché du désir inverse de déformer, de briser, de morceler autrui .A force d'ordonner au groupe d'être autonome, de s'exprimer spontanément tout en l'enfermant dans un système interprétatif, le formateur s'assure de sa propre puissance en rendant les autres soumis et profondément angoissés .

Conclusion

Cette étude n'a pas pour but d'indiquer au formateur qu'il doit éliminer tous les modèles .Toute situation de formation est une situation dangereuse où la bonne volonté se heurte constamment à un désir d'être le maître, maître à penser . L'auteur- Enriquez- préconise une expérience analytique, indispensable à tout formateur pour dénouer quelques nœuds .Il ajoute une citation de S.Fitzgerald : »On devrait pouvoir comprendre que les choses sont sans espoir et cependant être décidé à les changer. »

B- Fiche de poste et Guide pour le conseiller en développement,...

- la [Fiche de poste conseiller en développement Lyon](#) que nous venons de faire paraître au bulletin d'informations rectorales car nous recrutons de nouveaux conseillers (Lyon)

- Le guide [Repères pour le conseiller en développement](#) que nous donnons à chaque conseiller en début de formation (Lyon)

L'académie de Clermont-Ferrand a publié un [cahier des charges - conseiller en développement](#)

Expertise (collective)

La dynamique d'amélioration de l'école soutenue par l'affirmation forte de nouveaux cadres (socle commun, nouveaux programmes, nouveaux cycles d'enseignement, nouveaux référentiels métier) occasionne pour chaque « métier » une dynamique professionnelle et il y a présente, il ne faut pas le nier, une dimension identitaire. La grande transformation de l'accompagnement» vous renvoie à l'expertise collective du groupe professionnel. Comment le savez-vous ?

Un des moyens pour fortifier le groupe professionnel, des enseignants dans une équipe, dans une circonscription, est de travailler avec les questions des professionnels ; que savez-vous des zones en friche de votre métier, des questions qui animent vos collègues, des doutes qui traversent la fonction ? Pouvez-vous en débattre pour mieux construire votre professionnalité et fonder votre expertise ?

La capacité d'innovation et l'agilité dans le changement viendront dans le même temps de la possibilité pour votre groupe professionnel de faire un inventaire collectif et expert des pratiques et des ressources à votre disposition. Vous disposez d'une association, d'une revue, d'un site, d'un congrès, d'un réseau ? Exploitez et mutualisez, échangez en vous ouvrant à d'autres « métiers », connexes, dans des environnements différents ; vous apprendrez autant qu'ils apprendront de vous.

A ces seules conditions, vous serez identifiés comme des professionnels connus, et reconnus.

40 questions que peuvent se poser les accompagnateurs...

De l'accompagnement, Une élaboration du concept par approximations successives

40 questions qui permettent régulièrement à celui ou celle en situation d'accompagnement d'équipe de sélectionner 3 questions "vives", et de pouvoir en construire des réponses, à partir du parcours en ligne. Chacune de ces questions pourrait donc être liée en hypertexte, pour renvoyer sur un module ou une ressource formative.

Un travail d'écriture collaborative entrepris avec les groupes des formateurs et responsables de formation de l'académie de Montpellier, juin 2007., réal; FM

Cette liste a été proposée par exemple à des Cardie ou accompagnateurs (parmi les 40, choisir 5 items) pour conduire les interviews video à (re)découvrir ici

1. Pourquoi parle-t-on de l'accompagnement ?
2. D'où vient ce mot, nouveau, d'accompagnement ?
3. Qui parle d'accompagnement ?
4. Qui accompagne ? L'accompagnement est-il réservé à une catégorie, à un statut, à une fonction plus particulière ?
5. Comment vient-on à l'accompagnement ? Pour l'accompagnateur ? Pour les « accompagnés » ?
6. Qu'est-ce qu'on accompagne ?
7. Où accompagne-t-on ? Peut-on dire que des lieux sont dédiés ou non à l'accompagnement ?
8. Peut-on repérer et spécifier des modalités propres à l'accompagnement ?

9. Existe-t-il des méthodes ou des techniques de l'accompagnement ?
10. Quelle est la dimension du temps dans l'accompagnement ?
11. Y-a-t-il des domaines qu'on accompagne plus que d'autres ?
12. Peut-on distinguer des niveaux ou degrés dans l'accompagnement ?
13. Peut-t-on préciser des « styles » d'accompagnement ou d'accompagnateurs ?
14. Peut-on se former à l'accompagnement ?
15. Est-ce qu'un formateur est-il le mieux placé pour faire un accompagnement ?
16. Peut-on rapprocher l'accompagnement d'autres pratiques sociales ou professionnelles ?
17. L'Education présente-elle des spécificités dans l'accompagnement ?
18. Comment expliquer que le concept comme la pratique de l'accompagnement puissent poser problème dans l'Education nationale ?
19. Quelle est la finalité de l'accompagnement ?
20. Peut-on assimiler accompagnement et formation ?
21. Est-ce que l'accompagnement est une « intervention » ?
22. Quels sont les domaines ou niveaux différents entre accompagnement et formation ?
23. Quelles images ou représentations viennent plus particulièrement quand on parle d'accompagnement ?
24. Si j'avais à représenter les qualités intrinsèques de l'accompagnement par un animal-totem, à la manière des bestiaires médiévaux, ce serait....
25. Qu'est-ce que l'accompagnateur n'est surtout pas ?
26. Quelles figures peut incarner l'accompagnateur ?
27. Peut-on proposer une sorte de check-list des actes, gestes et postures, possibles, de l'accompagnateur ?
28. Quel est l'intérêt de l'accompagnement ? Pour l'accompagné, pour l'accompagnateur, pour l'organisation, pour les élèves ?
29. Quel est le coût de l'accompagnement ?
30. Quelles sont les difficultés principales dans un accompagnement ?
31. Quelles sont les « balises » de l'accompagnateur ?
32. Sur quelles ressources peut compter l'accompagnateur ?
33. L'accompagnateur est-il lui-même accompagné ?
34. Quels sont les effets de l'accompagnement sur les « accompagnés » ? à court ou moyen terme ?
35. Quand peut-on dire que l'accompagnement se termine ?
36. Quelles peuvent être les dérives de l'accompagnement ?
37. Peut-on proposer une sitographie relative à la problématique de l'accompagnement ?
38. Peut-on repérer quelques ressources efficaces et disponibles, pour nourrir sa pratique d'accompagnateur et sa propre réflexion ?
39. Quel est l'avenir de l'accompagnement ?
40. Pourriez-vous au terme de ce cheminement questionnant et réflexif donner en une phrase ce qu'est l'accompagnement pour vous ?



Dessins, images et photos sur l'accompagnement



« Soyez aériens »

Une dernière image puisque l'espace numérique l'y autorise; André de Peretti vient de fêter ses 100 ans (<http://andredeperetti.net>) en mai 2016. Il a produit à l'occasion d'un dialogue célèbre avec Carl Rogers pour décrire la relation d'aide et d'accompagnement de l'enseignant à l'élève, de l'accompagnateur à l'enseignant, la métaphore du colibri; l'oiseau-mouche toujours en déplacement dynamique et parfois stationnaire qui pour fertiliser d'autres fleurs doit approcher, et jamais toucher, sinon il risqué de détruire ce qu'il cherche à développer. Le colibri serait bien l'animal totémique du conseiller pédagogique ? En tout cas, André vous adresse un message d'espérance: colibrillez !

COLIBRIER !



Dessin de Gilles Rapaport, à l'occasion de la fête des 100 ans d'André de Peretti, 9 mai 2016 - <http://andredeperetti.net>



le groupe des contributeurs, juin 2013 alors,