

Le SAPEA (Séminaire d'Analyse des Pratiques d'enseignement-Apprentissage)

Quelques réflexions sur un Séminaire d'analyse collaborative des pratiques d'enseignement -

Françoise Campanale & Philippe Dessus

IUFM et Lab. des sciences de l'éducation, Grenoble

Francoise.Campanale@grenoble.iufm.fr
Philippe.Dessus@upmf-grenoble.fr

INTRODUCTION

Depuis quelques années, des ateliers d'analyse des pratiques sont organisés dans de nombreux IUFM et universités pour la formation initiale professionnelle des enseignants. Ces ateliers utilisent le plus souvent une démarche d'analyse clinique de situations vécues et décrites *a posteriori* par les participants (Blanchard-Laville & Fablet, 1998). Nous allons ici proposer une orientation différente en décrivant un autre type d'ateliers d'analyse de pratiques.

Le SAPEA : un séminaire alternatif

Les séminaires d'analyse de pratiques à l'IUFM de Grenoble ont une histoire. Depuis 92-93, existe un séminaire d'analyse clinique des pratiques éducatives (SCAPE). Une évaluation du SCAPE (Baïetto, Campanale & Gadeau, 2001) a montré que, sans remettre en question la pertinence de l'approche « formation par la clinique », environ un tiers des participants est dérouteré par : — le caractère obligatoire d'un tel séminaire, — l'absence d'un contenu de formation explicite, — l'attitude du moniteur qui s'interdit interprétations et conseils. Aussi, en 99-00, a été mis en place une modalité alternative de séminaire d'analyse des pratiques : le SAPEA (Séminaire d'Analyse des Pratiques d'Enseignement-Apprentissage), dont la méthode sollicite moins d'implication personnelle des participants et fait une plus large part aux savoirs.

La question à l'origine du Sapea est celle de la construction de savoirs d'expérience par des enseignants qui n'ont pas, ou peu, d'expérience préalable. Nous sommes partis du principe qu'un enseignant débutant construit des connaissances de son métier et de ses élèves en enseignant, mais aussi en formation, pour peu que soient réunies les conditions suivantes :

- les situations travaillées par les participants sont issues de leur expérience récente. Ce ne sont pas des cas *ad hoc*, ni des événements d'un passé lointain ;
- l'accent est mis sur les situations plutôt que sur les pratiques des participants, pour éviter la rationalisation *a posteriori* ;
- les analyses sont collaboratives, chacun peut exprimer son propre point de vue ; elles sont éclairées par des savoirs théoriques et pratiques et en sont tirés en commun quelques principes généraux, pouvant orienter les pratiques futures des participants.

Le SAPEA, comme le SCAPE, réunit des professeurs stagiaires de lycée et collègues (PLC2) de 2 ou 3 disciplines différentes, pendant 8 séances de 2 h sur 6 mois. Il se caractérise par une exploration des pratiques, outillée par références aux sciences de l'éducation et à la psychologie cognitive. Il s'appuie sur des analyses de cas, proposés par les enseignants stagiaires ou par les formateurs. La confrontation des points de vue entre les stagiaires, éclairée par des apports théoriques, leur permet d'interroger leurs pratiques. Il s'agit pour eux de prendre de la distance avec leurs routines d'enseignement en cours de construction, d'interroger la pertinence des techniques qu'ils adoptent par rapport aux effets qu'ils constatent, de prendre conscience des relations entre leurs attitudes, leurs manières d'enseigner, et la façon dont les élèves se comportent et apprennent. Ce séminaire a pour but une aide à la compréhension et à la décision des activités d'enseignement/apprentissage.

Des pratiques à la construction collaborative de connaissances

Le déroulement d'une séance de SAPEA est spécifique à chaque groupe. Toutefois on peut dégager quelques grandes lignes. Lors de la première séance sont recensés les sujets à aborder par la suite. Cette prévision est revue à chaque fin de séance. Chaque séance démarre par un rituel « Quoi de neuf dans les établissements ? », qui peut durer 15 mn environ. Ensuite, le thème prévu est amorcé avec une présentation de situation dite ou montrée (p. ex. vidéo). Les participants sont invités à repérer les dimensions liées au sujet. Éventuellement, un document-outil est communiqué au groupe. La situation est alors analysée et questionnée, en fonction des savoirs apportés par le document-outil, de ceux acquis à travers d'autres modalités de formation (modules de formation disciplinaire, entretiens avec les tuteurs dans les établissements), des expériences des participants, éventuellement de leurs croyances. L'échange débouche sur la détermination de principes pour agir.

Sont traités des thèmes comme : préparer des cours, prévoir des situations d'apprentissage diversifiées, évaluer les apprentissages, gérer le travail en groupe, l'hétérogénéité des élèves, gérer les projets pédagogiques disciplinaires et interdisciplinaires, les relations parents-professeur, la discipline en classe et les sanctions, la violence à l'école, la motivation, les problèmes de mémorisation, d'attention...

Les documents-outils sont préparés collaborativement par les formateurs des différents séminaires. Certains d'entre eux figurent dans une base de données disponible sur Internet (<http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea>). Ils permettent un outillage théorique et

pratique sur les sujets débattus. On y trouve sous la rubrique « *Ce que l'on sait* », quelques éléments théoriques à propos du thème du document, sous la rubrique « *Ce que l'on peut faire* », quelques pistes d'action en situation, sous la rubrique « *Analyse des pratiques* », deux ou trois questions pouvant conduire à une réflexion sur le thème du document, et ils se terminent par quelques références bibliographiques sur le sujet. Le moment de diffusion du document au sein des séances peut varier.

Les principes élaborés collectivement par les PLC2, à la fin de chaque séance sont à considérer comme un état de la réflexion du groupe à un moment de la formation. Ils peuvent être rediscutés lors d'une séance ultérieure.

Exemple de principes relatifs à la violence scolaire, élaborés lors d'une séance sur ce thème :

- Faire étudier le règlement intérieur en classe.
- Lors d'un phénomène de violence, intervenir le plus rapidement possible.
- Avant de sanctionner, discuter pour comprendre ce qui s'est vraiment passé.
- Réfléchir sur le sens de la sanction, qui doit être adaptée à la faute.
- Comprendre, par la discussion, les logiques de fonctionnement des élèves (leur perception de la justice, du groupe, etc.).

Ce qui ressort des évaluations du Sapea

Lors d'une première évaluation du Sapea (Dessus & Campanale, 2000), les stagiaires étaient invités à répondre librement à un questionnaire ouvert leur demandant ce que leur avaient apporté les séances de Sapea au plan théorique, au plan de l'action, sur leur perception du métier d'enseignant et sur la manière d'analyser leurs pratiques d'enseignement. L'analyse des réponses nous a conduit à centrer davantage le Sapea sur la construction collaborative de connaissances et l'utilisation de documents-outils.

Une deuxième évaluation des Sapea a été réalisée en 2001. Les stagiaires étaient invités à se prononcer sur 12 items concernant les effets du séminaire, en cochant une des réponses (« oui » / « Pas encore, mais avec un peu plus d'expérience... » / « sceptique » / « absolument pas »). Exemple d'items : Pouvoir partager les problèmes que je rencontrais comme débutant, Voir autrement une situation vécue en classe ou dans l'établissement, Me poser des questions sur ma pratique, sans forcément avoir de réponse, Mieux connaître les pratiques des professeurs d'autres disciplines, Découvrir des solutions intéressantes essayées par d'autres, .. , Mieux comprendre ce qui m'avait amené à prendre telle ou telle décision en classe, ..., Introduire un changement dans mes pratiques de classe...

Les résultats ont montré que les participants pensent avoir tiré principalement des bénéfices de ces séminaires sur deux aspects : réflexion sur sa pratique de classe et communication professionnelle entre collègues. En ce qui concerne les rapports avec les élèves et surtout les prises de décision en situation, les séminaires ont peu, voire très peu d'impact. Une réflexion sur ces résultats et sur les caractéristiques des savoirs que s'approprient des enseignants (Campanale & Dessus, 2002) nous a amenés à accentuer

l'importance de la verbalisation de principes d'action et à développer l'élaboration des documents-outils.

La formation des formateurs

De notre réflexion, à l'issue de la première évaluation du Sapea (Dessus & Campanale, 2000), il ressortait que la demande des stagiaires est plurielle. Ils souhaitent à la fois pouvoir confronter leurs expériences et les documents qu'ils ont pu élaborer, disposer de grilles de lecture pour pouvoir les analyser. Ils attendent aussi des outils d'ingénierie pédagogique. Enfin, ils souhaitent également pouvoir parler de leurs difficultés en classe et à l'IUFM (« cela rassure ») dans ce module non soumis à évaluation sommative et qu'ils considèrent comme un lieu où ils peuvent s'exprimer librement. Aussi, la position du formateur est polymorphe : transmetteur de connaissances, facilitateur de l'explicitation de situations difficiles, médiateur des échanges dans le groupe de pairs, accompagnateur de transformations.

Les capacités d'adaptation du formateur sont fortement sollicitées par les changements de position qu'il doit opérer au cours de la même séance, les préoccupations de stagiaires auxquelles il ne s'est pas préparé à répondre, la façon dont les stagiaires peuvent parfois inopinément investir ce module comme espace de régulation de la formation. Sa crédibilité tient à ce qu'il manifeste son double enracinement (dans la pratique et dans la théorie), à la fois en fournissant des modèles interprétatifs et en étant capable de faire, de chercher, d'hésiter avec les stagiaires (Hüberman, 1986), à ce qu'il s'implique dans les préoccupations et projets de stagiaires pour accompagner la transformation des savoirs en « savoirs en usage » (Malglaive, 1994), tout en gardant de l'extériorité pour permettre la formalisation des savoirs tirés de la pratique.

L'augmentation du nombre de PLC2 en 2002-2003 et la mise en place d'un plus grand nombre de Sapea (compte tenu des choix des stagiaires) nous a amenés à élargir le nombre de formateurs de ces séminaires et à prévoir une formation de formateurs. Nos possibilités de formation de formateurs étant limitées, nous avons choisi de puiser dans le potentiel des formateurs IUFM, intervenant déjà en formation continue dans des domaines pédagogiques. Nous avons organisé une première demi-journée d'initiation pour ces « nouveaux » formateurs (nouveaux seulement en ce qui concerne le Sapea). Deux autres demi-journées de régulation auront lieu au cours de l'année pour tous les formateurs Sapea.

La première demi-journée s'est déroulée suivant ce programme :

- Présentation d'une séance-type. Ce qui se fait et se dit.
- Documents-outils et supports. Modalités d'utilisation.
- Aspects pratiques :
 - Organisation sur l'année, contenus 1^e et dernière séances
 - Comment définir les thèmes ?
 - Les thèmes qui reviennent régulièrement (Comment gérer les bavardages ? Les modalités et fonctions de la note. Les règles de vie dans la classe et les sanctions. Et si des élèves ont terminé avant les autres ? Comment adapter le cours à la fatigue de la fin de la journée / à l'agitation du retour de récréation ? Comment organiser un

compte rendu de devoir ? Remplir les bulletins trimestriels, préparer le conseil de classe, recevoir les parents ? Evaluer l'oral ? Les projets interdisciplinaires ? Enseigner dans des conditions difficiles ?)

- Fonctions des différents modules d'analyse des pratiques à l'IUFM, postures des formateurs, implications des stagiaires
- Détermination des objets à travailler dans l'année

Il est encore trop tôt pour avoir une idée de l'impact de ce nouveau dispositif sur les formateurs concernés. Pour l'instant, nous pouvons dire que cette première demi-journée a accentué les échanges par mail entre formateurs sur la façon de conduire ces séances et sur les thèmes traités. La question de former de nouveaux formateurs se posera de façon plus cruciale pour les modules d'analyse des pratiques dans le cadre de l'AEM. Mais nous ne sommes sollicités que maintenant pour cela.

Conclusion

Nous manquons à l'heure actuelle de recul pour pouvoir dire quel est l'impact effectif de la démarche adoptée et des documents-outils. Pour ces derniers, nous pouvons dire que les stagiaires s'en saisissent de façon très diverse. L'intérêt pour les thèmes abordés varie en fonction des problèmes auxquels a réellement été confronté chaque stagiaire.

Parmi les nombreuses questions qui restent en suspens, une nous paraît cruciale :

- Comment préparer les enseignants novices à des situations qu'ils n'ont pas encore rencontrées ?

En effet, les séminaires d'analyse des pratiques s'appuient sur l'analyse de situations *actuelles*, les préoccupations du moment restant une priorité pour les stagiaires. Or, les classes que les participants ont en responsabilité durant leur année de stage sont, de leur point de vue, assez faciles, ce qui n'est pas le cas de celles qu'ils pensent avoir pour leur premier poste. Il reste à concevoir des dispositifs pour commencer à traiter cette question que nous ne pouvons pas nous contenter de reporter au dispositif d'aide à l'entrée dans le métier dont ils bénéficieront l'année suivante.

Une autre question est délicate :

- Dans quelle mesure un exemple décrit par un participant est-il utile aux autres ?

Il nous semble que les séminaires doivent aussi viser une acculturation des stagiaires à cette modalité de formation nouvelle pour eux, modalité de formation professionnelle qu'ils n'ont pas eu l'occasion de rencontrer lors de leurs études universitaires, ni lors de la préparation aux concours.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAÏETTO, M.-C., CAMPANALE, F., & GADEAU, L. (2001). L'évaluation d'un dispositif clinique de formation à l'analyse des pratiques éducatives. *Recherche et Formation n°36*, 191-212.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., & FABLET, D. (1998)(Eds). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

- CAMPANALE F. & DESSUS, P. (2002). Séminaires d'analyse collaborative des pratiques : décrire des situations pour faire évoluer des pratiques. Communication au *Colloque International de Sciences de l'Education « Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur »*. Toulouse : AECSE, 2, 3, 4 octobre.
- DESSUS, P. & CAMPANALE, F. (2000). Séminaires d'analyse des pratiques à l'IUFM : Théorie de la pratique et pratique de la théorie. *Colloque International de Sciences de l'Education « Les pratiques dans l'Enseignement Supérieur »*. Toulouse : AECSE, 2, 3, 4 octobre.
- HÜBERMAN, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5-15.
- MALGLAIVE, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Education Permanente*, 119, 125-133.