

Vers la définition des conditions d'efficacité d'une ingénierie de formation centrée sur un accompagnement au changement

Trois piliers identifiés à partir d'un croisement avec ce que dit la recherche scientifique ...

Brian BEGUE et Thierry HUG

MISE EN ŒUVRE D'UNE INGÉNIERIE DE CO-FORMATION PAR LES PAIRS ET DANS L'AGIR : LA FORMATION D'ÉQUIPES NATIONALES DE RECHERCHE COMPOSÉES D'ENCADREURS PÉDAGOGIQUES CHARGÉS DE DIAGNOSTIQUER DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AFRICAINS.....	2
PILIER N°1 : UN EFFORT CONSTANT POUR METTRE L'ÉQUIPE DE PRATICIENS EN COURS DE FORMATION DANS UN CONTEXTE D'ACTION.....	6
PILIER N°2 : LE RÔLE DU FORMATEUR DANS LA CONSTRUCTION D'UN ESPACE PROPICE À L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES.....	15
PILIER N°3 : LES TÉMOIGNAGES DIFFÉRÉS DES ACTEURS POST-FORMATION, DES INDICATEURS DE RÉSULTATS DE LA FORMATION.....	25

12.590 mots - Temps de lecture : 60 minutes

Ce document se propose d'établir une analyse des conditions d'efficacité d'une ingénierie de formation centrée sur un accompagnement au changement principalement destinée à un public d'adultes. La réflexion se basera sur une expérience précise de cinq années d'appui à des collectifs d'encadreurs pédagogiques et de chercheurs nationaux constitués en équipes nationales de recherche (ENR) dans la mise en place d'un programme d'appui au pilotage de la qualité de l'IPE-UNESCO (PAPIQ). Ce programme constitue en lui-même une recherche action dans 8 pays d'Afrique subsaharienne (Burkina-Faso, Burundi, Cameroun, Madagascar, Niger, Sénégal, et Togo) et dont l'objectif est de réaliser des diagnostics nationaux du pilotage de la qualité à l'enseignement de base suivi d'interventions ciblées de conduite du changement sur une période déterminée. C'est la configuration même de cet appui (appui majoritairement à distance, équipes constituées surtout de praticiens nationaux, prégnance des questionnements consubstantiels au démarrage du projet¹, émergence de postures qui devenaient nécessaires pour « penser ensemble », etc.) qui a posé les conditions pour le développement d'une ingénierie de formation qui sur plusieurs points peuvent être considérés comme particulièrement innovants.

Juillet 2022



¹ Ces questions étaient par exemple : Comment améliorer le pilotage de la qualité de l'éducation ? Comment conduire une équipe nationale d'inspecteurs à faciliter un diagnostic partagé sur toute l'administration centrale pour répondre à cette question ? Comment utiliser la recherche-action pour un diagnostic qui a vocation à être holistique sur toute l'administration ?

Introduction

De façon concrète, cette note vise à proposer un essai d'analyse des conditions d'efficacité d'une ingénierie de formation centrée sur un accompagnement au changement en s'appuyant sur les leçons apprises de l'expérience des équipes nationales de recherche (ENR). Surtout, un objectif complémentaire sera d'analyser ces conditions d'efficacité au regard de ce que dit la recherche scientifique. Pour cela, la réflexion inclura un certain nombre d'apports théoriques de plusieurs disciplines telles que la psychologie cognitive, les neurosciences appliquées à l'éducation, la psychologie sociale, la psychologie et l'ergonomie du travail voire la socio-psychanalyse, même si le propos aura une vocation transdisciplinaire.

Surtout, la présente note constitue également une analyse qui vise à prendre de la distance par rapport au programme en question de manière à en analyser les conditions d'efficacité, mais aussi pour identifier des repères plus généraux pour les ingénieries de formation et ou d'intervention destinées principalement à des publics d'adultes et qui ambitionnent être centrées sur un accompagnement au changement.

Le document sera structuré en plusieurs sections. Tout d'abord, la première section contribuera à décrire le contexte de l'expérience qui servira d'ancrage de la présente réflexion à savoir le programme d'appui au pilotage de la qualité de l'IPE-UNESCO (PAPIQ) conduit pendant 5 ans entre 2018 et 2022 sur financement de l'AFD². Ensuite, une deuxième section visera à décrire plus précisément l'ingénierie de formation mise en place auprès des ENR. Enfin, une troisième section offrira une réflexion critique de trois piliers identifiés de l'ingénierie de formation et d'intervention développée auprès des ENR en vue de construire des repères plus généraux pour de futures ingénieries de formation et ou d'intervention destinés à des publics d'adultes et qui prétendent être centrés sur un accompagnement au changement.

Brian BEGUE et Thierry HUG

² Agence Française de Développement.

Mise en œuvre d'une ingénierie de co-formation par les pairs et dans l'agir : la formation d'équipes nationales de recherche composées d'encadreurs pédagogiques chargés de diagnostiquer des systèmes éducatifs africains

Quelques éléments de contexte

Cet article fait le point sur une expérience d'intervention en appui à des pays Africains soucieux de développer la qualité de l'enseignement de base. Une équipe de consultants a été constituée dès 2018³ afin d'élaborer et de conduire un programme d'appui (2018-2022) en s'inspirant des démarches de la recherche-action. Un guide méthodologique⁴ a ainsi progressivement été stabilisé et a permis aux équipes nationales d'avoir un cadre de référence, mais au-delà et à partir de l'analyse des événements qui ont ponctué le déroulement de ce programme, il a été jugé utile par les auteurs de cet article de partager une approche critique qui ambitionne de mettre à distance cette expérience même.

Ainsi, dans les huit pays⁵ qui ont mis en œuvre ce programme d'appui au pilotage de la qualité de l'IPE UNESCO DAKAR⁶, une équipe nationale de recherche (ENR) composée essentiellement d'agents de l'encadrement pédagogique a été constituée par le Ministère de ces pays pour mener un diagnostic du pilotage de la qualité, à tous les niveaux du système, qui s'inspire des méthodes de la recherche-action participative. Cette initiative est en rupture avec les pratiques généralisées de recours à des auditeurs externes, experts internationaux, dont les livrables se réduisent le plus souvent à un ensemble hétérogène de recommandations peu suivies d'effet quelle que soit la qualité de cette expertise exogène.

Avec ce programme innovant dans le contexte dominant de la planification sectorielle, le diagnostic participatif vise dans un premier temps à identifier et documenter l'épaisseur des pratiques routinières des agents de l'administration de l'enseignement de base (de l'enseignant en classe jusqu'au directeur de l'administration centrale), puis ce diagnostic doit servir à l'élaboration d'une feuille de route pour l'amélioration du pilotage la qualité dans une dynamique d'accompagnement au changement. Les Équipes Nationales de Recherche (ENR) ont été formées à l'occasion de trois modules de formation hybrides (à distance et en présentiel) qui ciblent chacun un niveau de pilotage du système (école, déconcentré, central). Une équipe de supervision, constituée notamment des consultants mentionnés précédemment, a été mise en place afin de dérouler à distance le programme conçu lui-même comme une recherche-action. Cette équipe est composée d'analystes de

³ Dont les auteurs de cet article.

⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375435/PDF/375435fre.pdf.multi>

⁵ Il s'agit des pays suivants : Burundi, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal et Togo.

⁶ <https://dakar.iiep.unesco.org/fr>

politiques publiques et de formateurs de formateurs, ayant tous une expérience d'appui à l'international et notamment en Afrique sub-saharienne.

La formation de ces ENR passe par une ingénierie qui se distingue des méthodes de formation dites transmissives. Tout d'abord, la formation s'appuie sur une stratégie visant à faire un lien permanent entre la formation théorique et le transfert des acquis dans des situations fréquentes et denses d'action qui, seules, garantissent une forte appropriation. Ensuite, une autre spécificité réside dans l'objet de la mission des ENR, c'est-à-dire la construction d'un diagnostic à tous les niveaux de l'administration. Ces deux composantes du programme d'intervention conduisent à poser les conditions pour que les ENR, constituées surtout d'agents de l'encadrement pédagogique s'insèrent dans une dynamique de changement de leur posture professionnelle, c'est-à-dire de leurs habitudes, croyances et comportements liés à leurs statuts professionnels. En l'espèce, il s'agit alors pour ces praticiens missionnés de passer de leur posture traditionnelle d'encadreur à celle de chercheur ce qui est faussement simple étant donné le grand écart existant entre ces deux postures, notamment dans le contexte des systèmes éducatifs africains – mais pas seulement ! - où il est souvent constaté une posture surplombante de l'encadreur focalisée sur un contrôle de conformité formaliste des enseignements/apprentissages⁷.

Pour faire émerger ce changement de posture professionnelle, le dispositif de formation de ces agents passe donc nécessairement par la reconstruction de nouveaux gestes d'un praticien dont il faut redéfinir les fonctions et les rôles. L'expérience montre que trois piliers sont alors cruciaux pour définir une ingénierie de formation dans ce contexte :

- 1) un effort constant pour mettre l'équipe de recherche en formation dans un contexte d'action ;
- 2) une posture spécifique du formateur dès lors qu'il fait partie d'une équipe de supervision ;
- 3) un partage et une valorisation des témoignages différés des acteurs sur la formation vécue, qui permettent alors de dégager de véritables indicateurs de résultats.

Ces trois dimensions constituent les piliers sur lesquels il est fait l'hypothèse qu'ils permettent d'identifier les conditions d'efficacité d'une ingénierie de formation dans un contexte de recherche-action. Ils seront présentés dans les sections ci-après, suite à une brève description de l'ingénierie de formation de ces ENR expérimentée et développée entre 2018 et 2022.

Description de l'ingénierie de formation des équipes nationales de recherche (ENR) dans le cadre d'un programme d'appui au pilotage de la qualité

L'ingénierie de formation des ENR dans le cadre d'un programme d'appui au pilotage de la qualité, se réfère principalement à deux composantes :

⁷ Pour cela, il est possible de consulter deux analyses approfondies réalisées sur les systèmes éducatifs sénégalais et nigériens (https://dakar.iiep.unesco.org/sites/default/files/ckeditor_files/rapport_analyse_niger_nov2020.pdf)

Composante n°1 : formation théorique et méthodologique à distance (contexte de pandémie).

Cette formation est organisée à chaque étape de la collecte des données de la recherche-action (établissements, services déconcentrés et services centraux) soit au total trois sessions de formations différentes. Chacune d'elles dure environ trois semaines et articule des sessions de formations théoriques, des phases de mise en pratique, notamment à travers des interventions dans deux écoles tests choisies pour leur proximité, puis un co-pilotage des premières interventions au niveau déconcentré et central.

Composante n°2 : appui à la collecte des données sur le terrain par la conduite de débriefings et de feed-back.

Ici, l'intervention se produit lorsque les activités de collecte des données ont commencé sur le terrain. Il s'agit alors d'appuyer les ENR au fil de cette collecte des données. Cet appui doit permettre d'aider l'ENR à :

- i) analyser les données récoltées pour dégager des problématiques fortes,
- ii) dégager dans la masse d'informations collectées des éléments signifiants,
- iii) s'outiller afin de renforcer ses techniques de conduite d'un protocole de recherche associant les méthodes de la recherche-action participative : appui au renforcement des techniques de documentation des pratiques pédagogiques et managériales dans le cadre d'entretiens d'explicitation et d'auto-confrontation croisée⁸ quand l'entretien est suivi d'une observation des acteurs, renforcement des techniques d'animation d'ateliers (focus group) et des techniques de relance⁹ (animation des échanges et des confrontations de points de vue).

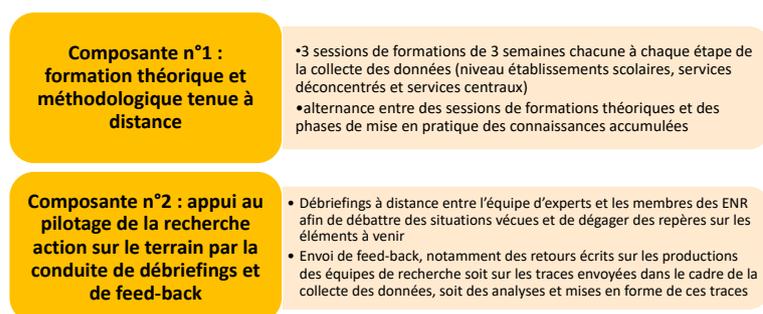
Cet appui prend essentiellement deux formes :

- des débriefings conduits surtout à distance entre l'équipe de supervision et les ENR, sous la forme de réunions vidéos sur des plateformes telles que Zoom.
- des feed-back intégrés dans un processus perlé d'autoconfrontation croisée (P2AC) prenant la forme de retours sous forme d'analyse écrite accompagnée ou non d'une vidéo d'explicitation mais toujours produite sur les traces envoyées par les ENR dans le cadre de la collecte des données (comptes-rendus d'observations de classe, retranscription des entretiens, etc.) Ces feed-back de l'équipe de supervision ont progressivement été construits suivant des critères d'efficacité qui seront expliqués plus loin (section III).

⁸ L'auto-confrontation croisée consiste à présenter aux personnes observées les traces de leurs pratiques professionnelles et à leur demander de les commenter avec la participation de pairs. Pour référence, voir notamment S. Leblanc, « L'auto-confrontation pour accéder aux aspects implicites : analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail », CRDP - Académie de Montpellier – IUFM de Montpellier / D. Courtilot, R. Torra.

⁹ Technique d'entretien qui vise à cibler, et à creuser par des relances stratégiques, des éléments pertinents dans le discours de l'acteur qui est interrogé sur sa pratique de manière à documenter ces éléments de façon approfondie.

Figure 1. Les deux composantes de la formation des équipes de recherche



Pilier n°1 : Un effort constant pour mettre l'équipe de praticiens en cours de formation dans un contexte d'action

La formation des praticiens faisant partie des ENR a reposé sur un effort constant pour lier leur formation méthodologique à des situations professionnelles afin de permettre un transfert rapide des connaissances. Cet effort a reposé sur l'hypothèse que toute formation à destination de praticiens, et qui se veut efficace, se doit de proposer le plus tôt possible et de façon la plus fréquente, des situations où les connaissances théoriques accumulées peuvent être mises en pratique, c'est-à-dire transférées dans des contextes réels pour y être utilisés.

Il est aussi fait l'hypothèse que ce rapprochement du dispositif de formation à des situations de transfert génère une forte efficacité car elles permettent aux praticiens en formation de réaliser trois types d'actions qui recoupent des processus différents (quoique parfois en chevauchement), et qui donnent eux-mêmes lieu à des bénéfices distincts sur le plan du développement professionnel :

- Action-processus n°1 : mettre en pratique les objets de la formation, ce qui permet un décentrement vis-à-vis des savoirs théoriques de la formation
- Action-processus n°2 : analyser et caractériser la mise en pratique réalisée par un référencement théorique explicite, en somme permettre une théorisation de ces expériences dès le retour dans l'espace de formation
- Action-processus n°3 : faire émerger des « repères-pour-agir » pour faciliter l'utilisation des objets de la formation dans l'action professionnelle

Ces trois actions-processus peuvent être considérés comme trois aspects incontournables de l'articulation théorie-pratique qui est à la base du développement de la réflexivité du praticien et qui devrait idéalement constituer la cible de toute ingénierie de formation. Un essai de description des caractéristiques propres de ces trois actions-processus, et surtout

la manière dont elles ont été expérimentées et consolidées dans le cadre de l'ingénierie de formation et d'intervention auprès des ENR, sera présenté dans les sections suivantes.

Mettre en pratique les objets de la formation : permettre un décentrement vis-à-vis des savoirs théoriques transmis

Dans la conception d'une ingénierie de formation, la mise en pratique des connaissances doit pouvoir amener l'apprenant à réutiliser les acquis théoriques tout en mobilisant sa capacité à s'adapter à une autre famille de situations d'action (et donc souvent à une situation qu'il n'a jamais vraiment rencontrée), en utilisant ses acquis de formation et toute autre compétence mobilisable dans ladite situation. Ce processus est appelé le transfert des connaissances, et pour de nombreux didacticiens¹⁰, ce transfert se différencie de l'application pure et simple des connaissances car le transfert mobilise non seulement des connaissances déclaratives, mais aussi des habiletés cognitives, métacognitives et des dispositions liées au contexte d'apprentissage et de mobilisation des compétences (F. Lauzon, 2000). Le transfert des connaissances constitue donc un résultat attendu incontournable d'une offre de formation.

Les formations font traditionnellement peu de place à la mise en pratique, or celle-ci constitue un réel enjeu. En outre, la mise en pratique peut intervenir sous des formes variées. Elle peut occuper un espace spécifique au sein de l'offre de formation, ou intervenir à des moments plus ponctuels et courts pour permettre une véritable illustration des connaissances accumulées. Dans tous les cas, cette mise en pratique doit pouvoir reposer sur de véritables situations de transfert, mobilisant des compétences complexes et un acteur engagé à titre professionnel.

La formation des ENR a été construite de façon à multiplier les situations de transfert et d'action, que ce soit dans la formation théorique (composante n°1) avec le développement de situations de transfert spécifiques, que l'appui à la collecte des données (composante n°2) qui prend en elle-même la forme d'un renforcement en plein cœur de l'action.

Ainsi, dans la collecte des données au niveau des établissements scolaires, la formation théorique et méthodologique dure trois semaines au total et comprend systématiquement plusieurs situations d'actions qui interviennent au bout d'une semaine. Ces situations d'actions sont constituées de différents entretiens et observations dans des écoles de proximité pour que les ENR puissent tester les outils et les démarches de la méthodologie de la recherche action et ainsi apprendre à dérouler le protocole méthodologique en autonomie dans les écoles sur le terrain. Ces situations de test se produisent dans un contexte réel, c'est-à-dire dans de « véritables » écoles choisies à cet effet, ce qui induit non plus une simple reproduction mais un transfert des connaissances.

L'expérience démontre que cette mise en pratique de la formation méthodologique au niveau établissement scolaire mobilise de nombreux aspects de la posture professionnelle en construction des équipes. Les équipes en retirent des bénéfices importants, et une

¹⁰ Voir notamment les travaux de Fracine Lauzon, Philippe Perrenoud, ou encore Michel Develay.

bascule permettant l'enclenchement d'un changement plus global de leur posture professionnelle (observé le plus souvent à la suite de ces mises en pratique).

En effet, à l'issue de la première semaine de formation, les connaissances théoriques accumulées par les ENR sont relativement denses. Elles reposent même sur des manières de faire relativement éloignées des postures traditionnelles de ces praticiens, du fait qu'il s'agit d'acquérir une capacité à documenter l'épaisseur des pratiques pédagogiques observées dans les écoles et à identifier avec les acteurs de ces écoles « ce qui se joue » alors dans la classe et/ou dans l'établissement. Ce contexte de formation conduit alors le plus souvent à une certaine préoccupation des praticiens membres des ENR qui entrevoient la difficulté d'appliquer des outils liés à une posture professionnelle qui leur semble relativement éloignée de leurs standards habituels, ce d'autant que cette perspective entrevue à ce stade modifie déjà par un jeu de comparaison leur habitus professionnel¹¹.

C'est toutefois cet ensemble de connaissances au sein d'une démarche théorique et méthodologique, constituée à la fois d'outils et de manières de faire, que ces équipes de praticiens vont expérimenter dans un contexte réel. Les temps d'observation et d'entretiens toujours réalisés en duo (l'observateur est lui-même alors observé par un pair tout comme l'interviewé) durent plusieurs jours en moyenne (deux ou trois jours). Ensuite, les équipes reviennent partager leurs données et leurs ressentis au sein de l'espace de formation, avec la participation de l'équipe de supervision du programme.

C'est cette réintégration de l'ENR dans l'espace de formation qui est intéressante dans l'ingénierie proposée car elle produit systématiquement une augmentation de la prise de conscience sur l'agir réalisé (collecte des données), et cette prise de conscience engendre elle-même une déstabilisation. C'est cette déstabilisation qui permet alors de créer un espace ou une opportunité pour une reconstruction de gestes professionnels plus sûrs. On peut alors analyser cette étape de déstabilisation – très souvent évoquée de manière explicite par les acteurs - comme le résultat d'une tension cognitive et émotionnelle (plus ou moins forte en fonction des praticiens de l'équipe) subie lors de la collecte des données du fait du conflit perçu entre leur posture professionnelle traditionnelle (encadreur pédagogique) et la nouvelle posture de chercheur que ces praticiens doivent endosser dans le cadre de la collecte des données. L'expérience montre que les équipes de praticiens vivent de façon relativement forte ce conflit de posture qui se traduit alors à la fois dans leur discours et dans leurs projets d'actions à venir et qui produit en eux une véritable transformation.

Ce conflit de posture se manifeste notamment sur un élément très spécifique : leur difficulté à se départir de leur tendance à formuler des conseils ou des recommandations aux enseignants, soit du fait que les situations qu'ils ont observées les ont beaucoup troublés, soit parce que cette formulation de conseil est le plus souvent la plus aisée à faire, contrairement à ce qui est demandé dans la formation : chercher à comprendre en même temps que l'enseignant ce qui se joue dans sa pratique de classe. Ainsi, quand les membres des ENR succombent à la tentation de formuler du conseil, le conseil vient alors toujours

¹¹ L'habitus professionnel est simplement l'ensemble des schèmes, ou représentations abstraites, dont dispose un acteur. Bourdieu en parle comme d'un " petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, mais sans jamais se constituer en principes explicites ".

trop rapidement comme élément décontextualisé, non suffisamment « ajusté » à l'expérience de l'enseignant interviewé, et donc peu intégrable dans sa pratique effective. Ici, le rôle de l'espace de formation est donc de permettre un travail de clarification des situations produites et une réassurance dans les gestes professionnels à construire (des habitudes de l'encadreur aux gestes du chercheur).

Ce travail de clarification et de réassurance dans les gestes du chercheur devient alors important étant donné la récurrence du sentiment d'échec ou de difficulté dans le discours des ENR, qui est généralement accompagné d'un sentiment d'inquiétude sur la suite des activités.

Pour résumer, les situations de transfert que constituent les tests dans les écoles renforcent significativement l'efficacité de la formation théorique et méthodologique préalable de ces équipes, notamment par le fait que c'est :

- la déstabilisation rencontrée qui, seule, permet une déconstruction des postures et des gestes jugés peu en adéquation avec les finalités de la recherche.
- la mise en œuvre du transfert qui pose les bases du travail de reconstruction des gestes du chercheur, et qui doit intervenir rapidement.

L'hypothèse est que l'efficacité de cette mise en pratique est due au fait qu'elle permet aux acteurs en présence de théoriser leurs pratiques professionnelles, et donc de formuler leurs propres appréciations et repères pour aborder les difficultés rencontrées.

Analyser et caractériser les situations de transfert vécues par un référencement théorique explicite : vers un effort de théorisation des pratiques et de mise à distance des expériences vécues

En parallèle et à l'issue des phases de mise en pratique, l'espace de formation devient un véritable espace de théorisation des pratiques professionnelles telles qu'elles se sont mises en œuvre dans les situations vécues.

Cette théorisation est l'effort de réflexion et d'analyse conscient menée par le praticien pour apprécier, ou plus simplement mettre des mots, sur l'expérience qu'il a vécue. Cet effort peut alors s'exprimer par des éléments d'appréciations synthétiques du type : « *ce fut difficile d'aller dans ces écoles et de garder notre posture de chercheur avec les enseignants lorsque nous apercevons des situations problématiques* » ; « *je vois mieux maintenant ce qu'il faut vraiment chercher à comprendre dans l'échange avec l'enseignant* » etc.

Cette théorisation des pratiques professionnelles intervient aussi, et surtout, lorsque les praticiens décrivent de façon très précise ce qu'ils ont vécu dans telle ou telle situation et que, de fait, ils cherchent alors à mettre en mots ou à verbaliser leurs pensées pour expliquer ce qui les a amenés à faire ceci ou cela, ce qui a expliqué selon eux la réussite ou les difficultés rencontrées, ou encore ce qu'ils pensent globalement des fruits de leurs activités.

Ainsi, le verbatim ci-dessous illustre un premier exemple de théorisation d'une pratique professionnelle provenant d'un coordonnateur d'une ENR et qui contribue par son témoignage à verbaliser les critères de réussite de l'accompagnement des formateurs et de

la réalisation des activités selon un timing attendu. Ce praticien avait été interrogé dans un débriefing avec l'équipe de supervision à la fin de la collecte au niveau des établissements scolaires (donc après plusieurs mois de collecte sur le terrain). À la question de savoir quel était son ressenti sur les activités du programme, il s'est exprimé de la façon suivante :

« Nous sommes allés de surprise en surprise dans la mise en œuvre du programme, et notamment vers des choses que je considère finalement comme positive. Au départ, la première condition était de s'approprier le guide méthodologique. Mais en réalité, ni moi, ni l'équipe nationale de recherche n'avions vraiment le temps de le faire. Cette condition n'était donc pas bien remplie. Mais ce sont véritablement les échanges au sein des débriefings qui ont été essentiels, si bien que ce n'est qu'au fur et à mesure des débriefings successifs qu'on a pu progressivement se raccrocher au programme. Parfois, les débriefings jouaient donc un rôle essentiel pour déverrouiller des éléments sur lesquelles nous avions une incompréhension.

Une autre chose que je voudrais rajouter concerne la maîtrise des concepts méthodologiques du programme comme les pratiques de pilotage et les axes d'amélioration. Ce qui m'a beaucoup aidé, c'est que l'accompagnant m'a aidé à identifier dans les outils et les concepts ce qui était important. Ainsi, je savais ce vers quoi je devais prioriser ma tâche et ce qui était moins important à un moment donné. Par exemple, cela m'a beaucoup aidé de me concentrer sur la collecte des pratiques de pilotage des acteurs et ne pas identifier trop vite des axes potentiels d'amélioration. Au contraire, j'ai vraiment compris ce qu'était un axe d'amélioration lorsque nous avons fait un débriefing où l'équipe de supervision m'a montré un modèle de cinq axes qu'ils avaient eux-mêmes construit. C'est à ce moment que j'ai eu l'impression de tout comprendre. »

Ici, il s'agit d'un témoignage de l'un des coordonnateurs d'une ENR qui illustre un processus de théorisation à plusieurs niveaux. D'abord, la complexité des outils de la méthodologie et de leur mise en œuvre induit une forme de déstabilisation qui est rendue explicite dans le discours : *« nous sommes allés de surprise en surprise »*. Dans cette phase de déstabilisation, ce praticien perçoit le débriefing comme un espace qui permet de clarifier, de reconstruire le sens de son action et donc de se réassurer pour les étapes d'après. De ce fait, dans l'effort de théorisation de ce praticien, le débriefing sert véritablement d'espace de construction de repères pour rassurer l'équipe dans la mise en œuvre d'un dispositif complexe avec des implications sur leurs postures professionnelles. Le terme utilisé par l'acteur est lui-même démonstratif de ce phénomène, car le débriefing permet alors *« de se raccrocher au programme »*.

Un autre élément intéressant dans ce témoignage est que le praticien définit une condition qu'il juge fondamentale pour la mise en œuvre d'un dispositif complexe, c'est le fait de pouvoir prioriser ses actions. Dans toute démarche d'apprentissage, si les contenus ne sont toujours pas au même niveau de priorité, c'est l'effort de priorisation des activités et des contenus abordés qui permet de recentrer l'apprenant sur ce qui est essentiel et qui permet de mieux appréhender d'autres composantes du programme.

Un dernier élément intéressant qu'offre ce témoignage est ce que le praticien identifie comme critère pour permettre l'autonomisation de l'ENR dans l'application d'outils complexes. En effet, il indique qu'il a vraiment compris la nature de ce qu'il faut faire notamment quand on lui a présenté ce que l'on peut appeler un modèle de tâches réussies : *« J'ai vraiment compris ce qu'était un axe d'amélioration lorsque (...) l'équipe de supervision*

m'a montré un modèle de cinq axes qu'ils avaient eux-mêmes construit ». Ici, en plus de clarifier les attendus de la mission, la délivrance d'un modèle de tâche complet réussi est perçue comme un gage d'autonomisation d'une équipe dans la mise en œuvre d'une action non encore maîtrisée (les conditions de réussite des feed-back seront détaillées dans la suite de ce document (voir section 23). Par ailleurs, le fait de prendre la main de l'acteur dans cette situation, notamment sur une tâche qu'il ne peut faire tout seul, est pertinent compte tenu de la théorie des zones proximales de développement qui implique toujours d'adapter l'accompagnement aux capacités, et de prendre la main quand l'objectif à atteindre est trop éloigné des capacités disponibles. Ce praticien souligne ici que cet accompagnement rapproché constitua ainsi pour lui un critère de réussite car ce n'est qu'après cela qu'il juge avoir vraiment compris toute la complexité de la tâche demandée.

Ces premiers éléments conduisent à penser que les différentes formes de théorisation des pratiques sont nécessairement individuelles en ce qu'elles constituent un effort singulier de conceptualisation d'une expérience personnelle. Cependant ce travail de conceptualisation émane d'une équipe constituée et la présence du groupe de pairs permet ainsi de confronter ses propres analyses.

Dans l'expérience de la formation des ENR, cette théorisation des pratiques a pu émerger aux étapes suivantes du processus de formation :

Lors des moments de prise de parole en individuel des participants

Cette prise de parole en individuel a toujours lieu dans le cadre d'un débriefing tenu après une étape importante, par exemple, juste après avoir testé une première fois les outils sur le terrain, et à toutes les étapes qui sont soit nouvelles pour l'équipe de recherche en formation, car elles leur demande de penser ensemble à la manière de construire leur dispositif de recherche à la diversité et au positionnement des publics rencontrés, soit à priori toutes les étapes de collecte de l'école à l'administration centrale.

Dans cette prise de parole en individuel, les participants ont donc l'opportunité de dire au collectif ce qu'ils souhaitent concernant leur expérience vécue, ou encore attirer l'attention des pairs sur des questionnements spécifiques à un moment précis de la collecte des données. Dans cette situation, le praticien qui prend la parole s'adonne à une tentative de mise à distance de l'expérience qu'il a vécue et ainsi la décrit par une verbalisation qui va constituer le premier élément d'une analyse à posteriori de son expérience. Une théorisation¹², au sens du développement d'un point de vue, se produit dès lors que le praticien décrit ce qu'il a vécu en devenant observateur de sa propre expérience. Ainsi, les prises de parole en individuel sont une première forme de théorisation des pratiques qui font sens pour chacun dans une expérience à la fois singulière et collective.

Lors des différents échanges en collectif entre les différents participants

¹² Du grec *Théos*, qui constitue un regard, un certain point de vue, sur un événement significatif, important.

Une deuxième étape dans cet effort de théorisation intervient lorsqu'après la prise de parole en individuel, les praticiens sont amenés à échanger et à confronter leurs propres expériences. Dans la formation des ENR, cette situation arrive le plus souvent lorsque chaque membre de l'équipe, ou une partie d'entre eux, a pu s'exprimer et que la parole est ensuite rendue au groupe ou à quiconque voudrait réagir sur les premières présentations individuelles. Ce qui se produit alors le plus souvent est qu'un membre du groupe est volontaire pour s'exprimer sur les situations professionnelles qui ont été partagées. À ce moment-là, il peut choisir de réagir par rapport à une intervention spécifique, s'exprimer à nouveau et avec d'autres mots, ou réévaluer son propre témoignage à la lumière des interventions des autres membres du groupe. Dans tous les cas, ce qui se produit constitue une deuxième étape dans la théorisation des pratiques professionnelles car elle offre l'opportunité aux praticiens en présence d'affiner l'analyse de leurs expériences en fonction de celles partagées par les autres.

Lors de la confrontation des points de vue entre les participants praticiens et l'équipe de supervision

Les feed-back formulés par l'équipe de supervision contribuent également au processus de théorisation des expériences professionnelles des ENR. Ces feed-back peuvent prendre plusieurs formes mais ont toujours pour objectif de formuler une observation afin :

- d'approfondir la description des expériences vécues,
- de clarifier certains éléments des expériences relatées,
- de proposer des repères pour aider l'équipe à prendre de la distance par rapport aux situations vécues.

Faire émerger des « repères-pour-agir » pour faciliter l'utilisation des objets de la formation dans l'action professionnelle

L'objectif majeur des mises en pratique et des efforts de théorisation des pratiques professionnelles est de co-construire des repères¹³ pour l'action afin de :

- mettre en place plus efficacement les connaissances et les outils appris,
- sécuriser les interventions des ENR dans le champ interrelationnel (par rapport à leurs collègues des ENR, aux enseignants avec qui ils vont dialoguer, etc.)
- développer des gestes plus adéquats pour traiter les situations jugées difficiles à priori.

Dans l'expérience de la formation des ENR, l'émergence de ces repères pour l'action intervient après les débriefings, notamment entre les équipes de recherche lorsqu'ils les conduisent en autonomie, mais aussi et surtout pendant les débriefings entre l'ENR et l'équipe de supervision. Ces repères qui sont formalisés le plus souvent à l'initiative de l'équipe de supervision constituent des constructions et des clarifications sur des éléments qui ont émergé des discours des acteurs et qui peuvent alors être formalisés dans un document synthétique rendant compte de la co-construction élaborée par ce double collectif ainsi mobilisé. Cette formalisation de *repères-pour-l'action* a une grande importance dans les premiers moments de l'appui aux ENR puisque c'est à ce moment-là

¹³ Le mot repère est pris au sens premier du terme c'est-à-dire s'orienter, se retrouver (dans l'espace-temps).

qu'elles ont le plus besoin d'un espace pour débriefer mais aussi pour disposer de repères solides afin de réassurer leurs gestes professionnels.

Pour illustrer ces éléments, il est possible de se reporter à quelques exemples concrets de *repères-pour-l'action* formulé à l'une des ENR à l'issue de l'une des premières séances de leur formation théorique et méthodologique pour la collecte au niveau des établissements scolaires (cf. encadré ci-dessous).

Encadré n°1 : Un exemple de premiers repères pour l'ENR pour la collecte au niveau des écoles

La Formation à distance (FaD) de l'ENR permet progressivement de capitaliser un certain nombre d'informations pour aider à aborder la collecte au niveau des établissements scolaires. À partir des premiers questionnements de l'ENR en lien avec les premiers tests des outils dans les écoles, et des débriefings avec l'équipe de supervision, les repères pour l'action ont été capitalisés au fil des échanges denses avec l'ENR :

Repère n°1 : La possibilité d'amender les outils de collecte en cas de difficulté : l'approche de la recherche action qui gouverne ce diagnostic induit un rapport spécifique, avec notamment la possibilité pour les équipes de recherche de modifier certaines parties des outils qui leur paraissent problématiques, ou trop décalés pour les acteurs de terrain.

Repère n°2 : L'importance d'identifier, dès qu'elles apparaissent, des représentations et des comportements liées à une posture d'inspecteur à déconstruire. Les premières restitutions des observations de classe et des entretiens dénotent qu'il reste inévitable pour les ENR de manifester, à certaines occasions, quelques formes de jugement sur la prestation des enseignants. Cette situation est jugée inévitable, tant il est difficile au début de passer d'une posture d'encadreur à celle d'un chercheur qui cherche à décrire précisément les situations face à lui et mettre de côté son jugement. Il semble donc crucial de bien identifier ces comportements, quand ils apparaissent, pour déconstruire, le plus tôt possible, les représentations auxquelles elles sont associées. Et les séances en collectif de feed-back sont des moments propices pour appuyer ce travail de déconstruction.

Repère n°3 : Différencier l'autoévaluation de l'autocritique pour élargir les possibilités d'échange avec l'enseignant. L'autocritique apparaît comme relativement plus restreinte comme concept et lors de l'entretien post-observation, dire à l'enseignant de faire une autocritique de sa prestation (au lieu d'une autoévaluation) peut l'inciter à ne restituer que ce qu'il retient de négatif dans la séance de classe observée. Au contraire, l'autoévaluation désigne plus globalement la volonté d'interroger l'enseignant sur ce qu'il a ressenti dans la classe observée et de mentionner tout élément qui lui semble utile pour le dialogue avec les deux observateurs.

Repère n°4 : Identifier des « tours de mains » efficaces pour se départir progressivement de l'image de l'encadreur. Les membres des ENR insistent sur le fait qu'ils sont immédiatement catégorisés en tant qu'encadreurs dès leur arrivée dans l'école, et cela en raison de leur statut professionnel. Ici, une « re-catégorisation » de l'image que se font les équipes pédagogiques des ENR ne pourra se faire que progressivement et sera grandement facilitée par quelques « tours de mains » ou « manières de faire » qui permettront assez rapidement de générer une bascule forte vers une posture de chercheur recherchée. La curiosité est une première posture puisque si les observateurs sont curieux de ce qui se passe dans les classes et dans l'école alors ils pourront plus

facilement orienter leurs questionnements face aux acteurs pour décrire ce qui se passe dans l'école. La nécessité également de corriger, sur le moment ou en différé, des schémas de pensée automatique¹⁴ (par exemple : la propension à donner des conseils avant de comprendre la complexité d'une situation, la tentation de restituer une observation par un jugement de type « ce n'est pas satisfaisant » sans reposer sur une description préalable de la situation jugée en tant que telle). Tenter de corriger ces schémas automatiques de pensée (car ils reposent sur des automatismes) est une autre manière de générer un changement au niveau des attitudes. Une dernière nécessité est de penser à maintenir un lien de confiance qui restera fragile dans les débuts mais qui peut se construire progressivement en montrant aux acteurs que l'équipe de recherche est là pour comprendre avec les acteurs en même temps qu'eux ce qui se passe dans l'école tout en évitant de leur donner des formes de conseils sur ce qui se fait de bien ou de moins bien, du moins tant que cette compréhension de la complexité de l'école ne sera pas établie.

Repère n°5 : Un axe potentiel d'amélioration se joue surtout sur la façon de le formuler. Par exemple, l'ENR a mentionné un axe d'amélioration sur l'encadrement des enfants à la maison qui serait jugé insuffisant. Ici, l'axe d'amélioration peut avoir deux entrées différentes : soit une entrée sur les difficultés des familles et donc on placerait ici le manque du côté des familles, soit une entrée sur la difficulté de l'école à mobiliser les familles pour réduire la distance symbolique entre l'école et les familles. Ici, il s'agirait donc plus d'un manque du côté de l'école. Une formulation différente d'un même problème conduit à une modalité de questionnement différente, et en retour à une modalité différente de réponses des acteurs. Dans la deuxième formulation, on a donc un axe qui propose une intervention sur une problématique récurrente pour le système et qui active une dynamique d'implication des acteurs plus en phase avec le contexte socio-culturel et les véritables marges de manœuvre des acteurs.

Repère n°6 : Pour formuler un axe d'amélioration, éviter l'entrée par le manque. Il s'agit plutôt de valoriser une entrée par le fait de faire les choses différemment. Un autre exemple porte sur la présence d'élèves qui sont dits « paresseux » par l'enseignant. Ici, il s'agit d'une problématique qui se focalise uniquement sur le manque du côté de l'élève et qui risque de n'aboutir qu'à un constat d'impuissance (l'axe de réflexion initial étant tout simplement d'augmenter les devoirs). Au contraire, une véritable amélioration pourrait peut-être être le fait de penser une façon différente d'aider ces élèves notamment du fait du contexte de l'école où il a été mentionné que les élèves pouvaient avoir peur de parler en français.

Dans l'exemple ci-dessus, les repères qui ont ainsi été formalisés constituent des « manières de faire » mais aussi des « manières de penser ensemble » construites à partir de questionnements formulés par l'ENR. Dans l'exemple produit ci-dessus, ces repères ont été capitalisés en réalité à partir de plusieurs sources :

- Les questionnements formulés par les praticiens dans un ou plusieurs débriefings avec l'équipe de supervision. Ici, cette formalisation à posteriori de repères formalisés pour l'action vise à dégager des « manières de faire et de penser » pour réassurer les praticiens dans leur mission – ce qui, pour rappel, demande de leur part

¹⁴ Pour approfondir, il est important de corriger nos schémas de pensée automatiques notamment dans les situations où ils peuvent conduire à des **illusions de corrélation** (ex : les enseignants sont incompétents et ont donc nécessairement des difficultés qu'il faut remédier, l'encadreur est supérieur en savoir).

une transformation forte de leurs gestes et valeurs professionnels - tout en partant des questions que ces mêmes praticiens ont formulées et ou des éléments saillants ayant émergé de leurs propres discours dans les débriefings.

- Les traces écrites de l'activité des praticiens (comptes-rendus produits à partir des activités sur le terrain, travaux ou analyses menés à partir des données collectées).

C'est ce contexte de production des repères qui garantit leur pertinence et leur efficacité car ils correspondent à des besoins clairement formulés ou clairement perceptibles dans les discours desquels ils ont émergé. Ici, le repère n'est donc pas assimilable à un conseil décontextualisé, mais part véritablement de l'expérience telle qu'elle ressort du discours ou encore des traces écrites de l'activité des praticiens.

Pilier n°2 : Le rôle du formateur dans la construction d'un espace propice à l'analyse des pratiques professionnelles

Ce deuxième pilier de la formation des ENR se base sur la posture des membres de l'équipe de supervision qui est analysée comme un facteur déterminant pour la mise en place d'un contexte favorable à la formation.

La posture des membres de cette équipe de supervision constituée d'experts aux profils différents et complémentaires, se caractérise tout à la fois par un certain nombre de valeurs, de représentations et de gestes professionnels dont la cohérence est essentielle pour œuvrer collectivement à la création d'un espace propice à l'analyse des pratiques professionnelles.

Au sein de cet espace d'analyse des pratiques, la construction d'une relation de confiance entre l'équipe de supervision et l'équipe de praticiens en formation devient cruciale et est nécessairement complexe à construire tant elle repose à la fois sur les attitudes de l'équipe de supervision, la réceptivité des praticiens, le contexte de la formation, et le temps plus ou moins long au cours duquel cette confiance émerge. Cependant, cette relation de confiance peut émerger plus rapidement et perdurer si de nouveau quelques critères sont réunis. Ces critères sont détaillés ci-dessous.

La posture du formateur : celle d'un praticien réflexif qui cherche à comprendre en même temps que les acteurs qui sont en face de lui ce qui se joue dans leurs discours.

Le fait de chercher à comprendre en même temps que les acteurs qui sont en face de lui ce qui se joue dans leur discours ou dans leur expérience constitue un effort voire un contrôle cognitif que le formateur/expert développe pour se mettre en situation de traiter le discours, les expériences et les contributions des praticiens formés comme des matériaux originaux susceptibles d'améliorer sa propre compréhension de ce qui se joue dans l'expérience des acteurs du groupe de formation. Le terme de contrôle cognitif est utilisé car lorsque le formateur de l'équipe de supervision se met dans cet état d'esprit, il se met

en position de faire un effort pour traiter de façon non stéréotypée les réponses, contributions et toute forme de discours que les acteurs du groupe de formation lui délivrent.

En termes d'attitudes, il s'agit alors pour l'expert/formateur de développer une propension à identifier, sur le moment ou en différé, des pensées et des comportements relevant d'automatismes. Si les recherches en psychologie sociale et cognitive, et les neurosciences, démontrent que les automatismes de pensée constituent un fonctionnement normal du cerveau, notamment pour réagir aux activités routinières (on parle de « système 1 »), plusieurs recherches ont démontré que le système 1 intervient également dans nos relations avec les autres, et conduisent à des formes d'erreurs, appelés biais cognitifs, et qui sont connus depuis les années 1980.

Ces éléments sont importants à souligner vis-à-vis de l'expert/formateur lui-même : d'abord, cette prévalence du système 1 pourra très souvent conduire à des jugements et des choix irrationnels. Ensuite, une précaution de l'expert/formateur réside dans l'effort d'ignorer ou de corriger les perceptions issues de ses automatismes de pensée et qui doit arriver le plus rapidement possible (par exemple sur les réponses à valeur de stéréotype). Deux facteurs sont essentiels pour permettre cet effort de vigilance : la motivation, et la capacité à donner suffisamment d'attention à la personne pour ne pas l'insérer dans des catégories préconçues peu opérantes du type « *c'est normal c'est trop compliqué pour lui etc ...* » .

L'expérience de la formation des ENR démontre également que plusieurs éléments dans les comportements de l'expert/formateur représentent des éléments d'invariants d'une posture réflexive. Quatre principaux comportements clés du formateur/expert ont ainsi pu être dégagés par leur importance dans la création d'un espace de confiance dans le groupe de formation :

- Écoute active du témoignage des acteurs. Lorsque les acteurs du groupe de formation sont en situation de partager leurs expériences, notamment dans les débriefings, le rôle du formateur/expert est d'écouter activement l'ensemble des éléments de langage qui sont véhiculés dans le discours. Cette écoute est dite « active » car elle nécessite d'une part beaucoup de concentration, et d'autre part, elle implique un contrôle continu qui part d'une intention préalable pour inhiber les réponses automatiques du système 1 et leur contenu stéréotypé. En d'autres mots, il s'agit alors de l'effort mental permanent du formateur de ne pas enfermer l'apprenant dans des catégories préétablies et le faire et si seulement si ces catégories sont réfléchies et correspondent à une certaine justification. Si cette « écoute active » est donc faussement simple à mettre en place pour le formateur, elle constitue toutefois une assise mentale essentielle pour comprendre et se synchroniser avec les besoins cognitifs, sociaux voir affectifs des acteurs du groupe de formation. Sur la base des recherches en neurosciences¹⁵, il est possible de postuler que cette écoute active ne peut intervenir que si le formateur en est réellement disposé car l'effort de pensée mis en place est lent et coûteux en énergie

¹⁵ Kahneman D. (2011) ; Medjad N., Gil P., Lacroix P., (2019)

mentale (mobilisation de la mémoire de travail), et c'est aussi un chemin escarpé et inconnu, voire risqué, car il s'agit de pouvoir faire sien le témoignage de l'autre afin de construire un savoir commun, ce qui nécessite un abandon d'une posture surplombante de l'« expert ».

- Adoption d'un questionnement centré sur la clarification du discours ou de l'expérience qui est relatée. Le rôle de l'expert/formateur est également de questionner les acteurs praticiens sur les expériences et / ou les difficultés et autres formes de contribution qu'ils apportent lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer au sein de l'espace de formation. Le questionnement du formateur doit être le plus ouvert possible, épuré de toute forme de questions dont la réponse serait déjà connue par lui (par exemple, les questions dont la formulation amène à des réponses évidentes, à des réponses contenues dans l'objet du questionnement, etc.). Si ce type de questionnement ne permet pas le plus souvent de comprendre ce qu'il se passe dans l'expérience de l'acteur, leur caractère biaisé produit souvent alors des stratégies conscientes de la part des acteurs pour ne pas répondre ou répondre « à côté ».
- Vigilance sur le statut spécifique de la recommandation qui ne doit jamais venir trop tôt : le rôle primordial accordé à l'écoute et à la clarification des expériences et des émotions des acteurs du groupe conduit l'expert/formateur à s'éloigner de la formulation de conseils ou de recommandations. S'ils ne sont pas totalement bannis, l'expérience indique que le conseil ou la recommandation ne doivent pas venir trop tôt au risque de les rendre trop exogènes à la complexité de l'expérience.
- Valorisation d'un regard ouvert sur les outils et les contenus, voire d'un droit à l'« expérimentation ». Les outils et contenus de formation doivent être ouverts à la contribution des praticiens du groupe afin de les modifier ou d'expérimenter d'autres façons d'utiliser ces outils et ces contenus au-delà des prescriptions du formateur. Ce rapport spécifique aux outils, et cette vigilance à allouer un droit à l'expérimentation est fortement propice à toute ingénierie de formation qui reposerait sur une démarche de recherche-action, ou plus globalement qui s'ancrerait dans une démarche d'accompagnement au changement ou de formation de praticiens ou d'acteurs professionnels.

L'importance des débriefings : un espace privilégié servant au partage des expériences vécues et à l'analyse du discours des personnes formées

Les débriefings constituent un deuxième élément fondamental pour autonomiser les acteurs et construire la confiance au sein du groupe de formation, car ils servent à la fois au partage des expériences vécues, et à l'analyse du discours des personnes en formation.

Dans la formation des ENR (dans ses deux composantes), deux formes de débriefing ont été progressivement distinguées, du fait des conditions relativement diverses dans lesquelles elles se mettent en place, et de leur contribution dans la transformation des praticiens :

- Le débriefing « à chaud et contextualisé » qui se base essentiellement sur le discours des acteurs quant aux situations professionnelles rencontrées.

- Le débriefing « à froid et décontextualisé » qui se fait sur l'analyse des traces écrites des praticiens et fait l'objet d'une présentation argumentée et commentée du formateur.

Les plus-values de ces deux formes de débriefing sont approfondies ci-après.

Le débriefing « à chaud et contextualisé » qui se base sur le discours des acteurs

Le débriefing à chaud et contextualisé constitue un type de séance qui a lieu très rapidement après les activités sur lesquelles porte le débriefing (maximum 48 heures). Il est alors proposé aux acteurs de « raconter leurs expériences », que ce soit dans leur vécu de la formation (composante n°1), que dans la mise en œuvre du programme de recherche en autonomie (composante n°2). Ici, il s'agit véritablement de mettre en avant le discours de l'acteur, qui est analysé à lui seul comme un levier très puissant pour :

- comprendre comment les acteurs du groupe de formation vivent le dispositif,
- permettre des bascules importantes dans le processus de création de nouveaux gestes professionnels qui est la cible du dispositif de formation.

L'expérience de la formation des ENR indique également que cette phase peut être ritualisée sous la forme d'un bref tour de table où chaque personne qui le souhaite peut raconter comment une activité jugée importante ou charnière dans le dispositif de formation s'est déroulée. Cette situation constitue alors un espace de mise en confiance au sein du groupe. Dans ce contexte, il pourra être intéressant d'être attentif aux expressions utilisées par les uns et les autres, y compris les éléments signifiants de la communication non verbale, car ils sont porteurs des représentations des acteurs.

En règle générale, l'expérience des ENR indique également qu'il faut éviter de provoquer des confrontations de points de vue à ce stade des échanges car seules compte les narrations de chacun. Ce qui est véritablement recherché est que les acteurs puissent partager en confiance leurs premières impressions sur les situations qu'ils ont vécues. Et cette première impression contribue à un processus essentiel : la mise à jour de la construction mentale que le praticien s'est faite de l'évènement sur lequel porte le témoignage, préalable indispensable à l'identification des différentes composantes de cette construction mentale, et notamment les éléments pouvant être problématiques, et qui mériteront d'être analysés, afin de ne pas être reproduits dans les comportements futurs.

Enfin, ces moments de débriefing à chaud sont très efficaces car ils permettent de mettre en place les conditions de construction de repères sur la base d'un discours exprimé et entendu, une participation active de l'acteur concerné, ce qui est particulièrement pertinent lors des premières semaines voire des premiers mois de la formation. Par ailleurs, le débriefing à chaud constitue un espace où le feed-back suit directement le discours exprimé, ce qui peut être d'une grande efficacité car l'acteur peut ainsi facilement faire le lien entre le feed-back et le comportement sur lequel il existe une difficulté affichée, assumée ou au contraire non affichée et non assumée. Cette situation est analysée par certains travaux scientifiques comme une condition optimale pour produire un changement de la personne, et fait de la séance de débriefing à chaud l'oral une forme potentiellement très efficace de renforcement de capacité.

Le débriefing « à froid » qui se base sur les traces des acteurs à partir des situations professionnelles qu'ils ont rencontrées

Le débriefing à froid constitue un type de débriefing qui se base plutôt sur des traces produites en amont. Le processus d'analyse et de restitution de ces analyse se rapproche alors beaucoup d'une démarche d'autoconfrontation croisée dont le caractère perlé apporte ici un élément supplémentaire et potentiellement innovant de la démarche expérimentée auprès des ENR. Si ce type de débriefing peut donc naturellement avoir lieu plus tard par rapport à l'action à laquelle elle se réfère, il est toutefois nécessaire de le mener de nouveau dans un laps de temps raisonnable et le plus proche possible de l'action concernée.

Le débriefing sur les traces dispose de sa propre valeur ajoutée par rapport au débriefing à chaud. Il s'appuie sur une trace écrite du praticien, ce qui constitue souvent un marqueur des compétences, voire de postures professionnelles, que les discours oraux ne permettent pas toujours de repérer.

Par ailleurs, le débriefing sur les traces permet plus facilement de produire un retour critique où les sources d'un différend peuvent être clairement identifiées. Lors d'un débriefing à l'oral, cette mise à jour des sources du différend sera plus délicate à mettre en œuvre d'abord car certains acteurs du groupe de formation pourront avoir des stratégies de contournement afin de toujours « faire bonne figure ». Ensuite, il risque d'y avoir un glissement des sources elles-mêmes vers une personne en particulier, ce qui peut produire une forme de déstabilisation qui n'est pas forcément souhaitée.

Le débriefing écrit permet alors de contourner ces obstacles en s'appuyant sur une trace écrite mais aussi en privilégiant un retour désindividualisé¹⁶ sur ces traces écrites. L'expérience montre souvent que cette forme de travail sur les traces écrites est essentielle pour les ENR qui alors sont en situation de s'essayer à l'utilisation d'un protocole de recherche complexe impliquant des postures professionnelles et des manières de faire nouvelles. Et c'est pour appuyer les équipes de recherche dans cette appropriation du protocole que les débriefings sur traces prennent toute leur importance.

Pour illustrer cette démarche, voici un exemple illustratif du type de réaction de l'équipe d'experts/formateurs face aux traces envoyées par une équipe de recherche. L'exemple porte sur un débriefing à froid qui constitue un essai de clarification de la posture attendue des enquêteurs.

Débriefing de l'ESD : Nous notons ici le souci de bienveillance de l'observateur bien compris par l'enseignante, mais nous voyons aussi avec cet exemple se dérouler ce que nous appellerons entre nous « *le jeu du chat et de la souris* » qu'il faut essayer d'éviter :

- Ce que vous avez observé « temps très réduit de mise à contribution des apprenants » (Mesure du temps d'engagement dans la tâche des élèves → mesure réalisée 9' sur 40' (durée de la séance) et 12' sur 50' soit environ ¼ du temps seulement de la séance pour

¹⁶ Dans ses travaux, la chercheuse Carole Dweck (1999) montre que dans le cadre de l'apprentissage, l'ego doit être le plus possible laissé en paix, car il est plus productif de valoriser les efforts de l'apprenant plutôt que ses capacités.

la contribution des élèves (ce que nous avons appelé le temps d'engagement dans la tâche), ce qui est évidemment très insuffisant.

- L'observateur dit dans un premier temps à l'enseignante : « ... *Nous aussi nous avons fait des remarques, mais pouvez-vous nous dire ce que nous avons pu remarquer, noter pendant vos deux séances que nous avons observées...* ».

Proposition méthodologique de l'ESD (technique de l'entretien d'explicitation) : Chacun doit rester dans son rôle : Lorsque vous annoncez que vous allez partager ce que vous avez observé ... alors il faut le faire directement et sans détour : « ... *Voilà ce que nous avons observé : 9' sur 40' en lecture et 12' sur 50' en mathématiques soit environ ¼ du temps de la séance pour la contribution des élèves ...* », sans jugement de valeur, et en terminant par une interrogation ouverte : « ... *Qu'en pensez-vous ? ...* ».

Remarque : Dans le corpus retranscrit ici, nous ne savons toujours pas pourquoi l'enseignante ne parvient pas à gérer le temps suffisant d'engagement dans la tâche de ses élèves. En a-t-elle conscience, ce n'est pas sûr, car l'observation a été noyée dans beaucoup trop d'informations. On peut se fixer un nouveau repère : après chaque restitution d'une observation d'une seule focale, marquer un temps d'arrêt et questionner ensuite l'enseignante sur sa perception en lien avec cette observation.

Rappel : Il faut se rappeler enfin, que nous cherchons d'abord à documenter les pratiques plus que d'apporter du conseil comme le fait très souvent l'observateur pendant l'entretien dans cet exemple. Cela dit ces conseils sont pertinents et vont aider l'enseignante ... donc tant mieux ! Mais attention à ne pas oublier l'objectif central de la recherche.

L'exemple porte sur les traces d'une observation d'un enseignant en classe. Ici, dans cet exemple, il est ainsi constaté une difficulté des deux enquêteurs à adopter une véritable posture de chercheur au-delà de la bienveillance notée par l'enseignant. En effet, les deux enquêteurs observent tout d'abord un faible temps d'engagement dans la tâche des élèves, appuyé par des mesures précises. Toutefois, lors de l'entretien avec l'enseignant, dont un extrait est affiché ci-dessus, les enquêteurs font alors le choix curieux de dire à l'enseignant qu'ils ont noté des observations sur le temps d'engagement dans la tâche, mais qu'ils aimeraient d'abord que cela soit l'enseignant qui leur dise ce qu'ils ont pu observer sur ce sujet. Au-delà d'introduire de la confusion dans l'échange, ce type de décision risque surtout de nuire aux objectifs de l'entretien d'autoconfrontation, qui est la technique explorée ici, et qui vise à favoriser l'émergence d'un espace réflexif où l'enquêteur appuie l'enseignant à commenter à la première personne ce qui a « fait expérience » dans une situation précise de classe. Il est donc important que l'enquêteur, s'il a annoncé avoir fait des observations, les restitue sans détour, puis laisse l'enseignant réagir par une question la plus ouverte possible. Dans la suite de l'entretien (non retranscrit ici), cette raison du faible temps d'engagement des élèves dans la tâche restera non élucidée, puisque l'enquêteur n'a pas été en mesure de marquer un temps d'arrêt suffisant pour documenter cette partie avec l'enseignant. Ici donc, l'objectif du débriefing est de reprendre le déroulé de cette partie de l'entretien, et de faire un feed-back visant à la fois à tenter de clarifier ce qui se joue dans la situation (raisons du faible temps d'engagement, posture de l'enquêteur), mais aussi d'établir des repères sur la finalité de l'entretien (documenter les pratiques, et non pas conseiller l'enseignant).

Enfin, il est essentiel de noter ici que tout ce qui est dit sur le formateur/expert se joue dans un collectif, celui de l'équipe de supervision, et toutes les interventions sont produites sous le regard du groupe et sa capacité à des apports complémentaires. C'est aussi cette complémentarité qui constitue un enjeu majeur de la cohésion de cette équipe de supervision. Elle n'est pas de fait et spontanée mais constitue une construction sociale qui repose notamment sur l'adhésion de chaque membre de l'équipe de supervision aux repères présentés dans cette synthèse.

Le feed-back : l'utilisation de certains critères garantissant son efficacité

Le feed-back désigne une information produite après la conduite d'une action et visant le plus généralement à corriger une erreur ou à souligner un succès. Son objectif est de réduire le décalage entre la compréhension de l'acteur et le but à atteindre (Medjad N. et al, 2019).

Dans la formation des équipes de recherche, le feed-back se produit soit dans les séances de débriefing (présentiel ou ZOOM), soit dans les autres espaces d'échange disponibles (email, WhatsApp notamment). Le feed-back revêt ainsi plusieurs formes :

- un retour à chaud sur les discours exprimés notamment dans les débriefings (cf. supra),
- une analyse des traces de l'ENR (cf. supra),
- des documents capitalisant des repères pour agir considérés comme des « manières de faire » ou orientations co-construites entre l'équipe de supervision et l'ENR (cf encadré n°1).

Toutefois, quelles que soient ses formes, le feed-back produit par l'équipe de supervision suit une ligne directrice en lien avec une efficacité attendue. L'expérience des équipes renforcée par la disponibilité de travaux scientifiques en la matière permet de soutenir que le feed-back constitue en effet un outil très efficace voire fondamental dans une démarche de formation car il peut fortement conditionner la nature du changement observé chez les acteurs concernés. Dans l'expérience accumulée avec les ENR, certains critères d'efficacité semblent particulièrement importants pour conférer aux feed-back toute leur utilité. Ces critères, qui sont également issus de différents travaux de recherche spécialisées démontrant leur adéquation par rapport à l'écologie du cerveau¹⁷, sont les suivants :

S'inscrire dans un environnement ouvert au différend et à l'erreur

La formation des ENR est organisée pour valoriser les essais-erreurs. La formation, d'une manière globale, vise toujours à former les équipes à deux types de capacités : mettre en œuvre en se l'appropriant une méthodologie complexe inspirée de la recherche-action, et expérimenter un changement de posture professionnelle qui est conditionné par l'intervention elle-même, celui de passer d'une posture classique d'encadreur à celle d'un chercheur qui mène une recherche-action sur toute son administration éducative de l'école au Ministère. La complexité du changement espéré implique donc d'intégrer le principe de tâtonnement et de réitération à la fois comme un résultat attendu de l'organisation de

¹⁷ Ces critères proviennent des travaux de de Hattie J., et Gan M., « Instructions based on feedback » in Mayer R., Alexander P. et al., *Handbook of Research on Learning and Instruction*, Routledge, 2011, p.249-271.

certaines activités, notamment au début de la formation des ENR, mais aussi un élément fondamental de l'esprit du travail souhaité.

Cette intégration du tâtonnement et de la répétition dans la formation des ENR s'illustre par plusieurs approches de travail :

- Une valorisation de l'exploration dans la prise de parole des ENR au sein des débriefings, où le caractère libéré de la prise de parole permet ainsi d'aborder l'essai/erreur de façon non culpabilisante. Le débriefing constitue alors un moyen d'exprimer la difficulté voire les éventuelles erreurs d'appréciation réalisées. La prise de parole face au collectif de pairs constitue ainsi un premier moyen pour le praticien de mieux comprendre, par le simple fait d'en parler, ce qu'il s'est produit lorsqu'il relate tel ou tel fait ayant conduit à telle ou telle difficulté ou erreur. Ici, il s'agit alors de faire l'hypothèse que le discours constitue en lui-même un effort cognitif de rationalisation de l'expérience partagée, si bien que lorsqu'il exprime l'expérience en question, le praticien se dote déjà d'outils de pensée pour mieux comprendre ce qu'il s'est produit. Ce processus n'est ni automatique, ni linéaire, en ce qu'il dépend de la situation qui est partagée, du degré de confiance qui s'est préalablement construit au sein du collectif de pairs et en la capacité de l'équipe de supervision à favoriser la mise en place d'un travail d'élucidation, si possible par le professionnel lui-même, du stade où il se trouve dans l'enclenchement de son changement de posture professionnelle qui demeure la cible de l'expérience collective vécue.
- Des mises en pratiques fréquentes suivies de dévolutions centrées sur « comment faire le pas d'après » : ainsi les testings réalisés de façon systématique lors du démarrage de la formation méthodologique constituent des espaces où les ENR sont en situation de réaliser des essais-erreurs dans la mise en pratique du protocole méthodologique. Ces tests conduisent alors irrémédiablement à des difficultés et à des réussites, mais le plus souvent à une déstabilisation des praticiens. Ainsi, mettre en place un environnement ouvert à l'appréciation d'autres possibles, notamment dans les débriefing, est essentiel afin de « rectifier le tir pour une prochaine fois ... », mais aussi pour prendre le temps de surmonter un changement très complexe et qui nécessite de construire des repères ensemble. D'un point de vue cérébral, cet environnement ouvert à d'autres possibles permet aux praticiens de mettre en place un processus d'évitement du schéma mental qui a abouti à un résultat insatisfaisant. Ce fonctionnement cérébral se produit dès lors que la prise de conscience de l'impasse est manifeste pour le praticien, et qu'il a une idée claire de comment faire l'étape d'après. Des réactions verbales enthousiasmantes des praticiens peuvent alors s'exprimer du type « Ah oui alors là j'ai compris, mais c'est ça qu'il faut faire ! ». Enfin, la mise en place de cet environnement ouvert au différend doit pouvoir irriguer tout le dispositif de formation, et non seulement certaines phases.

Se produire souvent et rapidement

Dans la formation des ENR, la fréquence et la rapidité des feed-back sont des conditions nécessaires à l'efficacité du processus de formation. Cette forte fréquence des feed-back est notamment nécessaire lors des premières semaines voire des premiers mois qui constituent des phases d'acquisition afin de pouvoir stabiliser rapidement les manières de

faire qui conditionneront les étapes ultérieures. Dans ces phases d'acquisition, la rapidité et la fréquence des feed-back permet alors :

- de corriger rapidement des applications peu efficaces du protocole méthodologique ou des éléments problématiques dans les postures professionnelles affichées
- de « rassurer » en soulignant un succès ou en travaillant ce qu'il faut faire à l'étape d'après.

Rendre les critères de succès de plus en plus transparents

Pour faciliter l'appropriation d'un protocole méthodologique complexe par une équipe de praticiens censée l'utiliser en autonomie, il est impératif que ces équipes disposent le plus rapidement possible de modèles de tâches réussies leur permettant de voir clairement ce qui est attendu. Par exemple, il s'avère nécessaire de partager ce que des ENR d'autres pays ont effectué dans les mêmes tâches ou situations et qu'il est alors possible de valoriser car correspondant à ce qui est attendu.

Cette vigilance s'avère essentielle notamment lors des premières semaines ou des premiers mois où les ENR vont être en situation d'appliquer des outils qu'ils ne maîtrisent pas encore entièrement. Dans la plupart des pays, il reste très difficile au début pour les ENR de décrire et d'analyser des gestes professionnels ou plus globalement des pratiques de pilotage menées par les acteurs (enseignants dans les classes, directeurs au sein des écoles, etc.), ou encore de conduire des entretiens d'explicitations avec les acteurs dans l'objectif de décrire l'épaisseur des pratiques observées et d'analyser l'écologie¹⁸ sur laquelle elles reposent.

Être précis et adapté au niveau de l'apprenant

Le feed-back doit être le plus adapté aux situations que rencontrent les praticiens et à leurs compétences du moment. Plusieurs repères permettent de remplir ce critère :

- baser le feed-back sur une écoute attentive du discours de l'acteur concerné et notamment sur les difficultés ou les questionnements qui en émergent, ce qui impliquera souvent de les reformuler pour s'assurer de les avoir bien compris,
- faciliter la rapidité et la fréquence du feed-back, car cela permet de s'ajuster rapidement à la situation où se trouvent les praticiens à un instant donné.

Demander un feed-back sur les feedbacks pour mieux les ajuster

La facilitation d'un espace pour que les ENR puissent apprécier leur accompagnement est fondamentale. Ce « feed-back sur le feed-back » permet alors à l'équipe de supervision d'ajuster en permanence le dispositif de formation et de réaliser des feed-back pertinents. Plusieurs techniques sont utilisées pour mettre en place ce feed-back sur le feed-back :

- à la fin d'un débriefing, en demandant aux ENR leurs impressions sur la séance,
- à la fin d'une session de formations méthodologiques, en faisant remplir aux ENR une évaluation avec des questionnements les plus ouverts possible,

¹⁸ L'écologie du praticien renvoie aux parties de l'organisation de l'action qui est prise en charge par l'environnement (ressources, contraintes et objectifs de l'intervention).

- à la toute fin des interventions, par le remplissage d'une enquête de témoignages, visant à inviter les ENR à apprécier la capacité de transformation que le dispositif de formation a eu sur eux, par des questions les plus ouvertes possible (cf. section III).

Pilier n°3 : les témoignages différés des acteurs post-formation, des indicateurs de résultats de la formation

La mise en place d'un espace où les membres du groupe de formation peuvent témoigner de leur expérience constitue un troisième pilier pour assurer l'efficacité d'une ingénierie de formation centrée sur un accompagnement au changement. Elle peut se faire à la fin du programme de formation.

Cette collecte de témoignages à posteriori constitue une continuité par rapport au processus de formation. Une première raison est que ce recueil de témoignages permet à chaque praticien de se mettre à distance par rapport à son expérience et ainsi d'identifier des objets de savoirs, des compétences et des savoir-être qui lui semblent importants ou qu'il pense avoir renforcés. Cet effort de récupération à posteriori est en continuité avec la formation car il joue un rôle central dans la mémorisation à long terme. En effet, la récupération fait l'objet de recherches dans les neurosciences, car elle est analysée comme la dernière étape pour assurer la mémorisation des savoirs construits dans un apprentissage d'où l'intérêt de l'inclure dans une ingénierie de formation.

Une deuxième raison légitimant la conduite d'enquêtes de témoignages est qu'elle permet aux membres du groupe de formation d'identifier des objets de réflexion qu'ils voudraient rendre publics. Cet effort d'autoanalyse à posteriori de leurs expériences renforce l'autonomisation des praticiens qui prennent conscience qu'ils disposent d'un nouveau capital de savoir-agir. Cette prise de conscience sera d'autant plus manifeste que l'expérience sur laquelle porte le témoignage a été vécue intensément. En outre, quand les enquêtes de témoignages donnent lieu à des espaces de partage auprès d'un public, constitués notamment de pairs, alors c'est ce partage qui permet aux personnes d'être considérés par leurs pairs comme des praticiens autonomes dans un domaine de compétence identifié.

Ainsi, une initiative a été conduite dans les quatre premiers pays du programme, pour collecter les témoignages des ENR sur leur expérience et pour savoir l'impact du programme sur la réorganisation de leurs activités routinières. Un questionnaire leur a été envoyé, et son exploitation a permis d'identifier trois types d'indicateurs de résultats de l'ingénierie de formation déployée¹⁹ :

Un renforcement des gestes professionnels multidimensionnel

Ce changement est la résultante des compétences attendues de la recherche-action que ces

¹⁹ Cette exploitation réalisée par les membres d'Odécol au titre de leur participation au PAPIQ a été capitalisée sur le site de l'IPE-UNESCO et visible sur les liens suivants : https://iipe-dakar.lmc-dev.fr/sites/default/files/2021-10/focus_letter_ndeg1_temoignages_dec_2020.pdf ; https://iipe-dakar.lmc-dev.fr/sites/default/files/2021-10/focus_letter_ndeg2_temoignages_dec_2020_1.pdf

ENR ont mise en œuvre. Certains acteurs ont témoigné que le programme a transformé leur rapport aux données et à leur utilisation, car ils ont pris l'habitude d'intégrer leurs actions et leurs jugements à partir de données factuelles. L'acquisition de cet esprit de chercheur a même conduit certains acteurs à réutiliser de façon permanente des techniques ou manières de faire pour collecter l'information qu'ils avaient utilisée dans le cadre du programme, par exemple l'analyse du « déjà-là » dans le système, la réalisation de relances ou d'allongements du questionnaire, ou encore de la collecte des verbatim.

Des changements sur les manières de manager et d'interagir avec leurs collègues

Des agents occupant des postes de responsables de directions ou de services indiquent la façon dont leur participation au programme a changé la manière dont ils pilotent les politiques ou les initiatives qu'ils supervisent. Deux agents ont par exemple indiqué qu'ils tentent progressivement de rompre avec leur pratique habituelle de donner des instructions univoques. Au contraire, ils tentent de mieux comprendre les spécificités des situations afin de contextualiser leurs instructions, et de mieux tenir compte des initiatives prometteuses des agents sur le terrain. Certains agents indiquent également que leur façon de collaborer avec leurs collègues s'est profondément transformée. Ils attribuent ce changement au fait qu'ils aient mis en œuvre une méthodologie valorisant la co-construction des savoirs entre le chercheur et les personnes enquêtées, ce qui les a conduits à développer plus facilement l'écoute envers les collaborateurs et à intégrer leurs raisonnements dans leurs décisions.

Un développement de leur réflexivité

Le développement du praticien réflexif a constitué un enjeu sous-jacent à la formation des ENR. Au niveau des écoles, les ENR ont par exemple pu appliquer la technique de l'entretien d'explicitation qui implique une capacité à se poser deux types de questions : 1) l'enseignant se voit-il faire la classe, et peut-il dire pourquoi il fait tel ou tel choix (principe de réflexivité) ; l'observateur-chercheur, se voit-il observer l'enseignant et dispose-t-il d'un cadre pour émettre des hypothèses sur l'efficacité de ce qu'il voit ? ou n'est-il qu'en situation de contrôler ce qu'il croit être un corpus de pseudo-règles (principe de conformité) ?

Ces principes impliquaient une capacité constante des ENR à se poser des questions sur les pratiques observées et les discours entendus. Pour certains, cette expérience a transformé durablement la manière dont ils conçoivent les modalités et l'impact de leurs actions. Ce changement s'illustre à la fois par l'émergence d'une conscience réflexive sur soi et sur son activité, visible lorsque les agents disent se voir faire leur métier. Certains acteurs tendent même à exprimer consciemment l'intégration, dans leur nouvelle manière de penser, de certains principes de la recherche-action. Un membre des ENR mentionne à ce titre que, suite au programme, il relativise maintenant le poids souvent accordé aux indicateurs de résultats pour analyser davantage les processus sous-jacents qui les ont générés.

Ce processus a souvent pris du temps à se générer. Certains membres des ENR parlent même des conflits psychologiques vécus et qui ont fait évoluer leurs attitudes. Toutefois, ce qui revient dans leurs témoignages, ce sont les gains de leur formation et qui leurs ont permis tout à la fois de s'autonomiser et de se transformer du fait de certaines conditions favorables, que ce soit son articulation théorique/pratique permanente permettant « d'apprendre dans l'agir », ou encore le souci de permettre de véritables espaces

d'analyses des pratiques par les débriefings et qui leur ont alors permis de réguler leur action dans un espace de co-formation par les pairs.

Bibliographie

- Carless D., *"Differing perceptions in the feedback process"*, Studies in Higher education, n°2, vol. 31, 2006, p. 219-233
- Darley, J. M., & Batson, C. D. *"From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping behavior.* Journal of Personality and Social Psychology, 27, 100-108, 1973, utilisé comme référence dans Social Psychology, an online-courses delivered by the Weyesian University by Professor Scott Plous
- Hattie J., et Gan M., *« Instructions based on feedback »* in Mayer R., Alexander P. et al., Handbook of Research on Learning and Instruction, Routledge, 2011, p.249-271.
- Kahneman D., *Thinking, Fast and Slow*, Farrar, Straus and Giroux, 2011.
- IPE-UNESCO, *Repères pour Agir à destination des cadres du système éducatif, « L'analyse des pratiques professionnelles entre pairs »*, 2020.
- Leblanc S., *« L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites : analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail »*, CRDP Académie de Montpellier – IUFM de Montpellier / D. Courtillot, R. Torra
- Leblanc S. et al, *« Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive »*, 2008
- Leyens J-P., Yzerbit V., *Psychologie Sociale*, Mardaga, 1997, p., 31-37, 45-52, p.76-90.
- LaPiere, R. T., *Attitudes vs. actions.* Social Forces, 13, 1934, p. 230-237, utilisé comme référence dans Social Psychology, an online-courses delivered by the Weyesian University by Professor Scott Plous
- Lauzon.F., *« Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions »*, Pédagogie collégiale Vol. 14 n°2 D, 2000
- Moscovici S. (dir.), *Introduction à la psychologie sociale.* Tome I, 1972.
- Université Joseph Fourier, 2007 et diverses (techniques de communication), *« Document utilisé par l'expérimentation académique »*. Modifié par M. ZERAIBI.
- Medjad N., Gil P., Lacroix P., Neurolearning, *Les neurosciences au service de la formation*, Eyrolles, 2019, p157-159.
- République du Niger, IPE- UNESCO Dakar, *Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation de base au Niger : résultats et perspectives.* 2020.
- République du Sénégal, IPE- UNESCO Dakar, *Une analyse des pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation de base au Sénégal : résultats et perspectives.* 2020.
