

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

7 repères pour agir ...

Brian BEGUE et Thierry HUG

1. MISE EN OEUVRE D'UNE INGÉNIERIE DE COFORMATION PAR LES PAIRS ET DANS L'AGIR : LA FORMATION D'ÉQUIPES NATIONALES DE RECHERCHE COMPOSÉS D'ENCADREURS PÉDAGOGIQUES ET CHARGÉS DE DIAGNOSTIQUER DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS AFRICAINS	2
2. DESCRIPTION DE L'INGÉNIERIE DE FORMATION DES ÉQUIPES NATIONALES DE RECHERCHE (ENR) DANS LE CADRE DU PROGRAMME D'APPUI AU PILOTAGE DE LA QUALITÉ.....	3
3. PILIER N°1. UN EFFORT CONSTANT POUR METTRE L'ÉQUIPE DE PRATICIENS EN COURS DE FORMATION DANS UN CONTEXTE D'ACTION	4
4. PILIER N°2 : LE RÔLE DU FORMATEUR DANS LA CONSTRUCTION D'UN ESPACE PROPICE À L'ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES	9
5. PILIER N°3 : LES TÉMOIGNAGES DIFFÉRÉS DES ACTEURS POST-FORMATION, DES INDICATEURS DE RÉSULTATS DE LA FORMATION	16
6. BIBLIOGRAPHIE.....	17

Juillet 2022



1. 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

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 2018 afin d'élaborer et de conduire un programme d'appui (2018-2023) en s'inspirant des démarches de la recherche-action. Un guide méthodologie¹ 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, nous avons jugé utile de partager notre approche critique qui ambitionne de mettre à distance cette expérience même.

Ainsi, dans les huit pays² qui ont mis en œuvre ce programme d'appui au pilotage de la qualité de l'IPE UNESCO DAKAR³, 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, 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 au directeur d'une 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) sont 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 est alors constituée afin de piloter à distance le programme conçu lui-même comme une recherche-action. Cette équipe est composée d'analystes de 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 (construction d'un diagnostic à tous les niveaux de l'administration) qui conduit les agents de l'encadrement pédagogique à un changement de leur posture professionnelle, c'est-à-dire de leurs habitudes, croyances et comportements qu'il est fréquent d'attribuer à leur statut professionnel. 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

¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375435/PDF/375435fre.pdf.multi>

² Il s'agit des pays suivants : Burundi, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal et Togo.

³ <https://dakar.iiep.unesco.org/fr>

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/apprentissages⁴.

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'elles permettent d'identifier les conditions d'efficacité d'une ingénierie de formation dans un contexte de recherche-action. Elles seront présentées 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.

2. 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 :

Composante n°1 : formation théorique et méthodologique tenue 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 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 croisée⁵ quand l'entretien est suivi

⁴ 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)

⁵ 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-

d'une observation des acteurs, renforcement des techniques d'animation d'ateliers et des techniques de relance⁶.

Cet appui prend essentiellement deux formes :

- des débriefings conduits surtout à distance entre l'équipe de supervision et les ENR.
- des feed-back qui sont essentiellement des retours écrits sur les productions des ENR, soit sur les traces envoyées dans le cadre de la collecte des données (comptes-rendus d'observations de classe, d'entretiens, etc.) soit sur les analyses et les mises en forme de ces traces (fiches de pratiques collectées à tous les niveaux, etc). Ces feed-back formulés par l'équipe de supervision suivent des critères d'efficacité (section III).

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



3. 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 en effet 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

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.

⁶ 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.

- 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 et leurs bénéfices respectifs sont décrits 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 connaissances⁷.

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 deux écoles pour que les ENR puissent tester les outils et les démarches de la méthodologie de la recherche action et ainsi apprendre à piloter 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 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).

⁷ Différentes définitions existent pour le transfert des connaissances. Quelle que soit la définition retenue, nombreux sont les didacticiens pour qui le transfert se différencie de l'application pure et simple des connaissances : 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 (M. Develay, 1994 ; F. Lauzon, 2000).

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 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 professionnel⁸.

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'interviewer) 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 de formation 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 produit en eux une véritable trans-formation qui se traduit alors à la fois dans leur discours et dans leurs projets d'actions à venir.

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. À ce titre, le conseil vient alors toujours 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).

⁸ L'habitus professionnel est simplement l'ensemble des schèmes 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 ".

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 apercevions 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 (voir exemple dans le document entier). 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 la présence du groupe de pairs permet aussi 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.

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 théorisation⁹, 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 : 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 repères¹⁰ pour l'action afin de :

- mettre en place plus efficacement les connaissances et les outils appris,
- sécuriser leurs interventions dans le champ interrelationnel (par rapport à leurs collègues des ENR, aux enseignants avec qui ils vont dialoguer, etc.)
- avoir une posture plus adéquate 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.

⁹ Du grec *Théos*, qui constitue un regard, un certain point de vue, sur un événement significatif, important.

¹⁰ Le mot repère est pris au sens premier du terme c'est-à-dire s'orienter, se retrouver (dans l'espace-temps).

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

4. 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 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 en neurologie, 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 active nécessite beaucoup de concentration, mais elle est essentielle pour comprendre ce qui, dans le discours de l'acteur, peut être important à souligner pour réguler le dispositif de formation. Sur la base des recherches en neurosciences¹¹, 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 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

¹¹ Kahneman D. (2011) ; Medjad N., Gil P., Lacroix P., (2019)

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 changement de posture professionnelle 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 un enjeu d'amélioration. 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 l'oral une forme 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. 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 conseillé qu'il soit mené 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 désindividualisé 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, plusieurs exemples, choisis pour leur caractère illustratif du type de réaction de l'équipe d'experts/formateurs face aux traces envoyées par les équipes de recherche, sont présentés dans le document global sur lequel cette synthèse s'appuie. 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.

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.

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 spécialisés démontrant leur adéquation par rapport à l'écologie du cerveau¹², 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, celui du chercheur. La complexité du changement espéré implique donc d'intégrer le principe de tâtonnement et de répétition à la fois comme un résultat attendu de l'organisation de certaines activités, notamment au début de la formation des ENR, mais aussi un élément fondamental de l'esprit du travail souhaité.

¹² 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.

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'écologie¹³ 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.
- 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,
- 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).

¹³ 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).

5. 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 considérées 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 déployée :

Un renforcement des gestes professionnels multidimensionnel : qui est la résultante des compétences attendues de la recherche-action que ces ENR ont pilotée. Ainsi, 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. Il s'agit notamment de l'analyse du « déjà-là » dans le système, de 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. L'un des acteurs 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 acteurs 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 leur 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.

**

6. 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 Weylesian 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 Weyselian 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.
