

## Éléments sur la visite de classe formative en formation PLC2

Alain Lerouge IUFM de Montpellier

L'expression « visite formative » désigne une séquence de formation construite autour d'une observation réalisée dans la classe d'un stagiaire. Cette observation donne lieu à un travail collectif d'analyse de pratique auquel participent six à huit personnes : le stagiaire accueillant qui fait la leçon, trois à six stagiaires observateurs, le conseiller pédagogique du stagiaire accueillant, et le formateur qui anime le dispositif. La participation conjointe du conseiller pédagogique et du formateur IUFM intègre ce travail aux versants « pratiques » et « théoriques » de la formation, et permet de mettre en place le projet de suivi personnalisé du stagiaire visité.

La séquence de travail dure environ une demi journée et se déroule sur trois phases : la préparation de l'observation, l'observation proprement dite, et l'analyse de la pratique observée. L'ensemble s'inscrit dans une dynamique de formation réflexive du groupe des participants, tant pour celui qui fait la leçon que pour ceux qui l'observent.

### I Le contrat de formation

Si l'on souhaite utiliser la visite de classe de classe comme creuset d'intégration de la formation dans des dispositifs d'alternance, il faut instituer cette démarche à partir d'un véritable contrat de formation. Deux aspects nous paraissent essentiels dans l'établissement de ce contrat : la finalisation réflexive de la démarche, et son positionnement par rapport à la certification professionnelle.

#### • Finalisation réflexive de la démarche

En général, les stagiaires voient mal l'intérêt de l'analyse réflexive au regard de l'entretien conseil qu'ils jugent beaucoup plus efficace sur le court terme. Leur demande de conseils, croisée avec l'intention réflexive du formateur, dérive généralement sur une maïeutique confuse dans laquelle le formateur fait dire au stagiaire ce qu'il ne s'autorise pas à affirmer directement. Sans clarification du contrat de formation, l'analyse se développe sur une incompréhension qui lui retire toute son efficacité. La première clause du contrat de formation consiste donc à positionner clairement l'analyse réflexive au regard de la pratique de conseil, en posant le principe que ces deux types d'intervention sont nécessaires à la formation, mais qu'elles ne peuvent être menées de pair sous peine de s'inhiber mutuellement.

#### • Sécurisation par rapport à la certification

L'analyse des pratiques professionnelles comme outil de formation est incompatible avec la nécessité de valorisation de soi induite par une perspective certificative. Sur ce constat, il paraît essentiel de distinguer les fonctions formatives et certificatives des visites de

terrain. Cela nous a amené à contractualiser deux types de visites faites par des formateurs différents, et à repenser la fonction du rapport dans les visites à caractère formatif : le formateur qui assure la visite certificative n'a pas connaissance des observations formatives, et le rapport formatif reste confidentiel au regard de la certification.

---

## II L'entretien qui prépare l'observation

---

L'entretien qui prépare l'observation a deux objectifs : permettre la dévolution de la séance prévue aux observateurs, et répartir les tâches d'observation. Ce travail doit se faire sans déstabiliser l'enseignant qui va faire la leçon, ce qui suppose de baliser les échanges au niveau d'une prise d'information en interdisant toute discussion critique sur les choix présentés.

- **Dévolution de la séance aux observateurs**

La séance prévue est présentée au groupe des observateurs sur la base d'un document réalisé sur le modèle qui suit.

Objectif de la séquence de référence	
Objectifs de la séance observée	
Types de situations prévues pour la séance	
<b>Situation 1 de type ....</b>	
<b>Prévision</b>	<b>Réalisation</b>
Durée	Durée
Objectifs	Remarques
Dispositif	
Points à observer	

En bandeau initial, ce document situe la séance dans la séquence de référence, puis rend compte en partie gauche de la prévision de l'enseignant situation par situation. En partie droite apparaît la réalisation qui sera renseignée par les observateurs. La rubrique « points à observer », invite l'acteur à faire part de ses interrogations prévisionnelles et à présenter sa réflexion sur des choix alternatifs. Cela l'amène à relativiser ses options, et à engager lui-même les observateurs à en vérifier l'efficacité dans l'action. La séance apparaît alors d'avantage comme la stabilisation nécessaire de choix professionnels à analyser, plutôt que comme un objet figé dont le concepteur supporterait mal la critique.

#### • Répartition des tâches d'observation

Les tâches d'observation sont réparties sur la base de trois entrées : le fonctionnement du dispositif prévu, le jeu de l'enseignant dans ce dispositif, et l'observation de l'activité des élèves. Sur ces grands chapitres, chaque stagiaire spécifie ce qu'il envisage d'observer de manière plus particulière, et dont il rendra compte au groupe pour nourrir l'analyse qui suit la leçon. Le conseiller pédagogique et le formateur IUFM n'ont pas de tâche d'observation préalablement assignée, leur rôle consistant essentiellement à repérer les noyaux autour desquels ils engagerons la démarche d'analyse.

---

### III L'entretien qui suit l'observation

---

Le but étant d'analyser les logiques d'action en situation, il est essentiel de faire en sorte que ces logiques puissent être explicitées. Le principe fondamental à observer est donc celui du primat de l'analyse intrinsèque de l'action située sur toute modélisation extrinsèque. Ce principe interdit toute validation ou modélisation prématurée qui ne peuvent qu'occulter l'émergence des logiques d'action. Pour mettre en œuvre ce principe, nous proposons une démarche construite sur la base de trois ou quatre cycles action-modélisation ayant pour objet des aspects globaux ou parcellaires de la séance observée :

- un cycle d'analyse globale de la séance visant à dégager un repérage approximatif des situations qui la constituent ;
- deux ou trois cycles d'analyse locale portant sur des gestes professionnels significatifs ou des situations particulières ;
- un nouveau cycle d'analyse globale de la séance à la lumière des apports des différents cycles d'analyse locale.

Par cycle action-modélisation, nous désignons un temps d'analyse de la pratique constitué de deux phases : une phase d'analyse intrinsèque de l'action visant à expliciter l'organisation en actes de l'enseignant, suivie d'une phase d'analyse extrinsèque de cette organisation visant à développer un repérage théorique transférable. Ces deux phases sont clairement balisées par l'animateur, et donnent lieu à des techniques d'animation spécifiques.

### • Phases d'analyse l'action

Dans une phase visant à dégager les structures émergentes du cours d'action de l'enseignant, l'animateur s'appuie sur la médiation par les pairs. Il sollicite un jeu de renvois acteur-observateurs sur les trois axes d'observation (dispositif, enseignant, élève). Nous préconisons de donner d'abord la parole aux observateurs, ce qui a pour effet d'engager la réaction de l'acteur sur une problématique ouverte par ses pairs. L'animateur entretient et focalise les échanges jusqu'à ce qu'il juge qu'une structure didactique ou pédagogique en acte soit suffisamment cernée pour pouvoir être modélisée au regard de repères théoriques extrinsèques.

### • Phases de modélisation

Dans une phase de modélisation, l'animateur demande aux membres du groupe de tirer des repères professionnels transférables dans leur propre pratique à partir de la structure en acte qui vient d'être cernée par l'acteur. La consigne est inversée : il ne s'agit plus d'entrer dans l'intrinsèque de l'action, mais de réagir par rapport à des « théories » personnelles que chacun applique à l'action pour en tenter une explication. Cette seconde phase, qui réalise l'intégration des connaissances théoriques de chaque membre du groupe à la pratique observée et explicitée, est un moment clé de l'étayage du transfert professionnel. Pour éviter d'inhiber cette démarche par un enfermement polémique avec l'acteur, certains animateur vont jusqu'à lui demander de ne pas intervenir, en lui assurant un temps de réaction globale en fin de phase de modélisation.

On peut s'interroger sur le rôle de l'animateur pendant cette phase de modélisation : doit-il rester en dehors des débats ou apporter sa pierre à l'édifice collectif ? Notre position est qu'il peut intervenir, mais dans la proximité de ce qu'élabore le groupe. Généralement, les repères théoriques évoqués manquent de précision ou sont bousculés par la complexité de la pratique observée. L'intervention de l'animateur dans le sens d'une clarification de ces repères est alors tout à fait intéressante. S'il vise juste, et surtout s'il ne cherche pas à trop apporter de manière artificielle, il peut participer très efficacement au processus de modélisation.

---

## **IV Le rapport de visite**

---

Nous avons fait le choix de renoncer au « rapport de visite » traditionnel rédigé par le formateur, et de le remplacer par un exercice d'analyse de pratique par l'écriture en proposant au stagiaire la rédaction d'un document en trois parties :

- un relevé de points qui ont pris sens au cours de l'analyse ;
- un projet personnel de formation contractualisé avec les formateurs ;
- et une nouvelle fiche de préparation de la leçon.

Cet exercice a essentiellement pour but de mettre en mots les repères professionnels abordés, et d'étayer le transfert de ces repères à d'autres contextes professionnels. En aucune manière, il n'est communiqué aux services administratifs qui gèrent la certification du stagiaire, ni aux formateurs chargés de cette certification.

---

## V Insertion en formation

---

Après une phase expérimentale qui a conduit à stabiliser le dispositif que nous venons de présenter, des visites formatives fonctionnent à la fois en PLC2 et en PE2. Nous donnons pour exemple l'organisation qui a fonctionné sur un groupe de PLC2 pendant l'année scolaire 1999-2000.

La formation PLC2 en mathématiques fonctionne sur la base de groupes d'une vingtaine de stagiaires pris en charge par un formateur affecté à l'IUFM, par deux formateurs associés disposant d'un volume horaire de trois HSA, et par l'ensemble des tuteurs de stage. Les visites formatives sont organisées à partir de la rentrée scolaire, chaque stagiaire proposant une date pour accueillir dans sa classe quatre à six de ses collègues, en veillant à ce que son tuteur de stage soit disponible à ce moment là. Les autres stagiaires s'inscrivent comme observateurs dans au moins quatre visites en fonction de leurs libertés d'emploi du temps, et les trois formateurs IUFM se répartissent les visites selon leurs disponibilités. Au delà de la mise en place des visites formatives, cette répartition calquée sur les concordances d'emploi du temps, sert de base pour la constitution des groupes de suivi personnalisé, un formateur IUFM ayant la charge du suivi de six ou sept stagiaires.

L'intérêt majeur du dispositif réside dans le fait que sur les premiers mois de stage, chaque stagiaire assiste au moins à cinq séances de classe sur le terrain analysées comme nous venons de le présenter. Ce travail étaye fortement la formation en centre, et permet dès le début de l'année scolaire de lancer de manière efficace la coordination avec les conseillers pédagogiques. Par ailleurs les trois formateurs IUFM voient en situation les six ou sept stagiaires qui leur sont affectés en suivi personnalisé, la visite formative étant la base de lancement de ce suivi.