

Cinq focales  
**Épisode 6 : FAQ**  
(suite et fin)

# *Les pratiques des formateurs*

Roland Goigoux, Professeur émérite des Universités

A circular portrait of Roland Goigoux, a middle-aged man with glasses, wearing a dark jacket over a light-colored shirt. The background of the portrait shows a landscape with hills and a city skyline.

1

1

# Préambule

A small speaker icon with sound waves, indicating audio content.

2

2

## Les pratiques des formateurs prenant appui sur les cinq focales

- **Q10.** « Pourquoi utiliser les cinq focales plutôt que le multi-agenda de Bucheton ? »
- **Q11.** « Est-ce que les formateurs peuvent tirer bénéfice des cinq focales quelle que soit leur propre conception de la formation (objectifs et modalités) ? »
- **Q12.** « Peut-on délivrer des conseils sans recommander certaines pratiques et en dévaloriser d'autres ? Le formateur de terrain peut-il (et doit-il) éviter d'être normatif ou prescriptif ? »
- **Q13.** « Comment procéder, en formation, pour conduire l'analyse collective d'une séance observée en classe (par ex. constellation) ou enregistrée en vidéo ? »
- **Q14.** « Comment se traduit la diversité des conceptions des formateurs dans l'élaboration des dispositifs de formation continue ? »
- **Q15.** « Quelles sont les compétences professionnelles des formateurs de terrain requises pour mettre en œuvre ces dispositifs de formation ? »
- **Q16.** « En quoi les cinq focales peuvent-elles aider les formateurs à identifier les difficultés rencontrées par les enseignants débutants ? »

3

3

## Ressources et outils

Kervyn, B. & Goigoux, R. (à paraître). Produire des ressources didactiques : une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères* (n° 63) ENS Lyon

### Ressources

- Ensemble des **supports utiles au travail des enseignants ou des formateurs** : manuels scolaires, guides pédagogiques, descriptifs de dispositifs de formation, documents destinés aux élèves, plates-formes plus ou moins interactives ou tout autre sorte de « **boîte à outils** » destinée au professeur ou au formateur
- Les ressources sont des **artefacts matériels** composés de textes, de schémas, d'illustrations, de vidéos, de liens vers d'autres objets sémiotiques que l'on peut diffuser, commercialiser ou simplement partager entre professionnels

### Outils

- Parmi ces ressources, les outils didactiques destinés aux professeurs (ou aux formateurs) forment un sous-ensemble défini par **quatre critères** simultanément respectés :
  - 1) ils sont fondés sur des **savoirs scientifiques** explicités
  - 2) ils incluent une définition des **objectifs visés** en termes d'apprentissages attendus
  - 3) ils comportent une description des procédures ou **modes opératoires** suggérés aux enseignants (ou aux formateurs)
  - 4) ils proposent une structuration et une **programmation temporelle** des contenus enseignés et des activités proposés aux élèves (ou aux enseignants en formation)
- Ainsi définis, les outils destinés aux enseignants ou aux formateurs sont **prêts à l'usage** et peuvent être testés par les professionnels
- **Leurs effets** sur les apprenants peuvent aussi être examinés, contrairement aux autres ressources dont l'utilisation est non spécifiée ce qui ne permet ni test, ni évaluation



4

# Question n°10

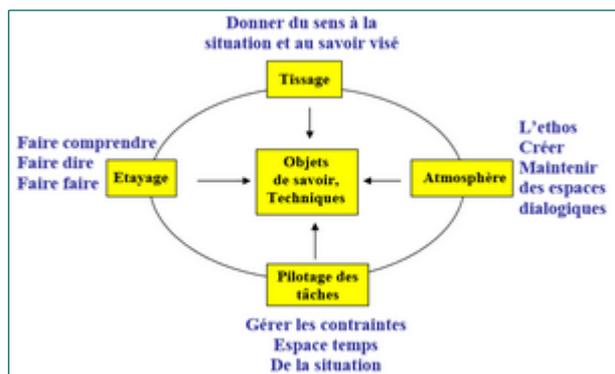
« Pourquoi utiliser les cinq focales plutôt que le multi-agenda de Bucheton ? »



5

5

## Le multi-agenda (Bucheton et collègues)



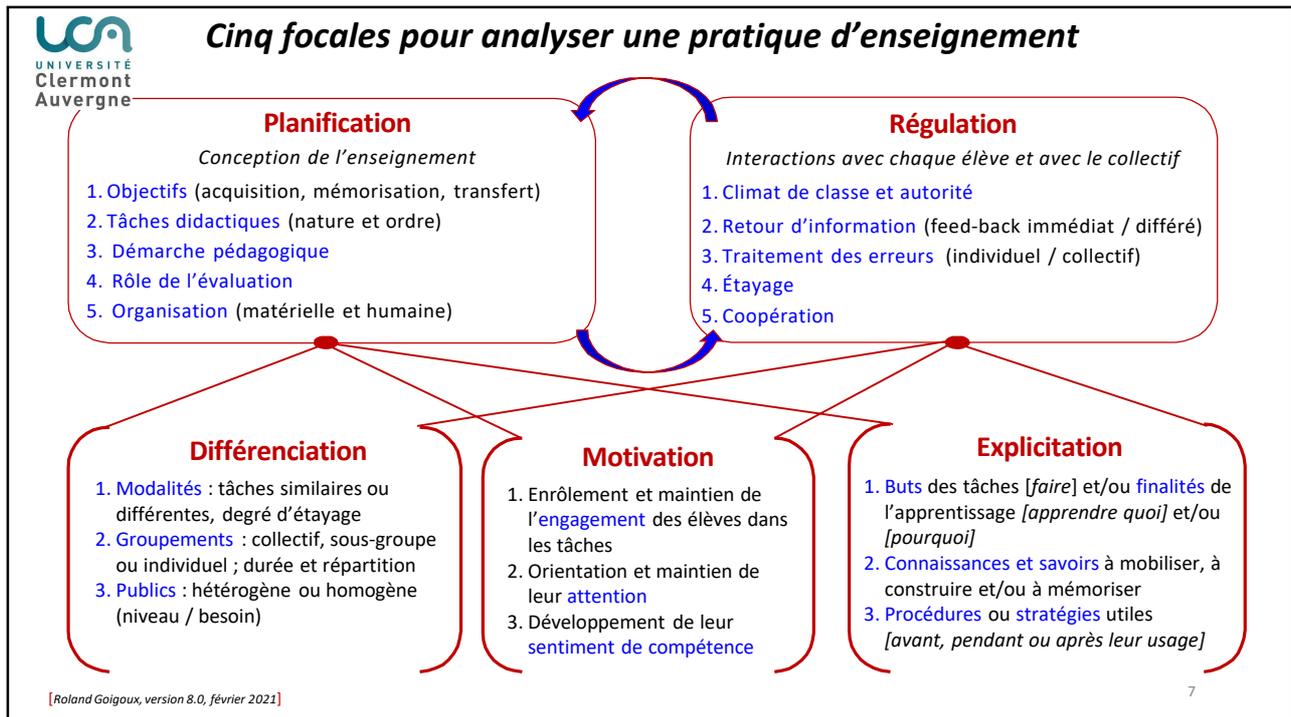
### Voir aussi

Bucheton (dir) (2008/2014). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Octares  
 Bucheton, Alexandre et Jurado (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Retz

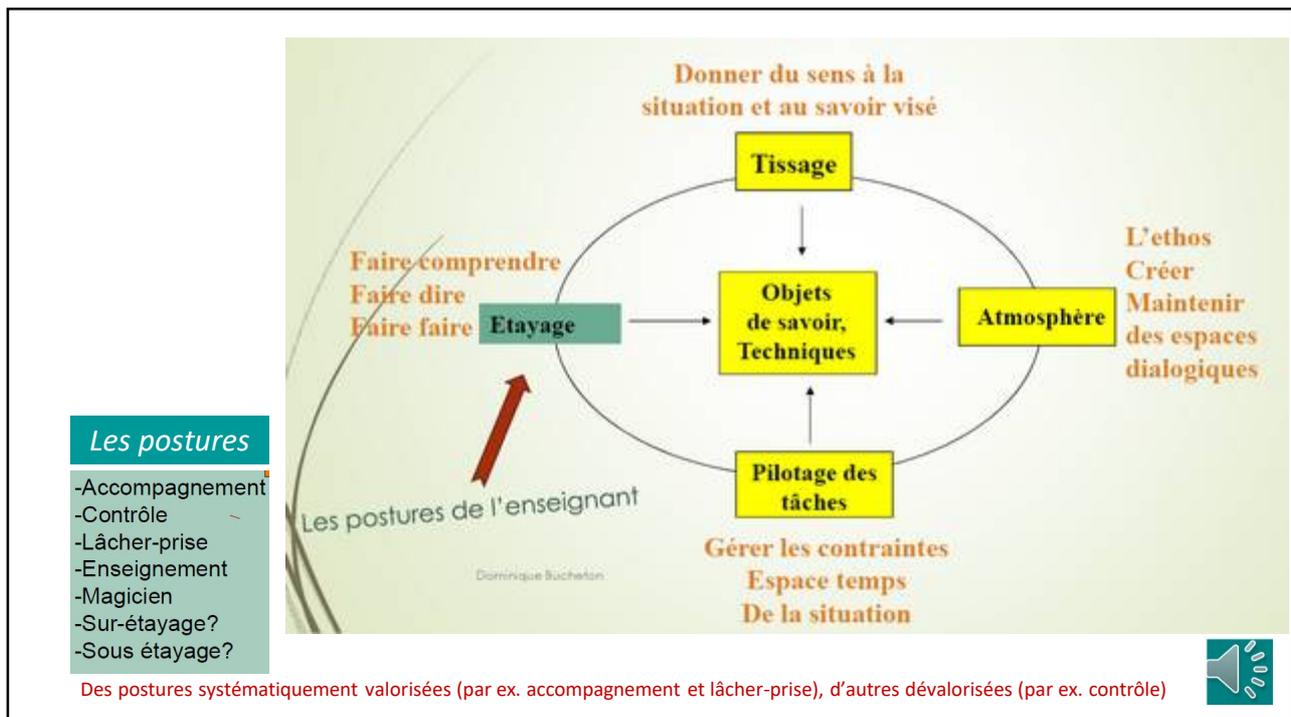


6

6



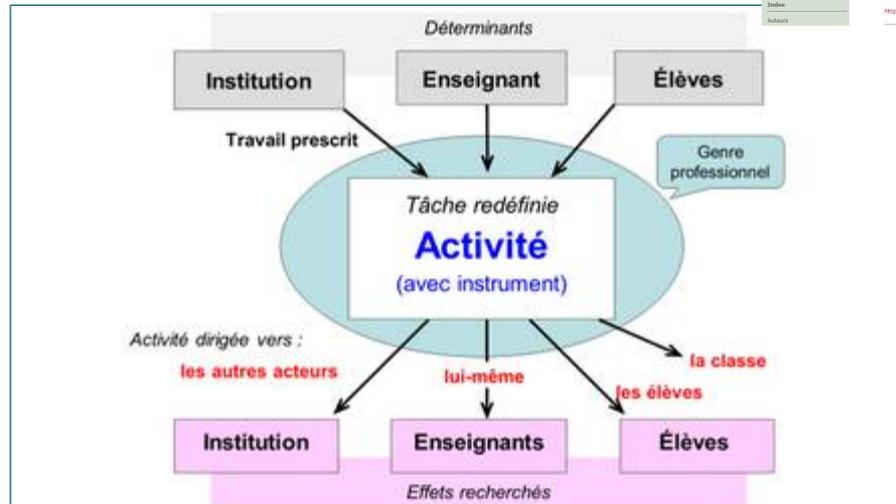
7



8

## Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants

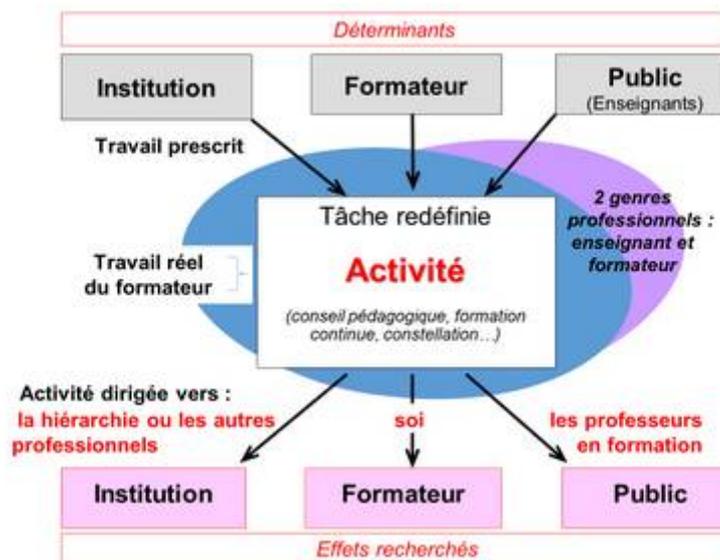
(Goigoux, 2007) : **activité multifinalisée et multi-adressée**  
<https://journals.openedition.org/educationdidactique/232>



9

## Par analogie, un modèle de l'activité du formateur

elle aussi multifinalisée et multi-adressée



10



## Analyse du travail pour la formation et en formation de formateurs d'enseignants

Roland Goigoux, Guillaume Serres

DANS **ANALYSE DU TRAVAIL ET FORMATION DANS LES MÉTIERS DE L'ÉDUCATION**  
(2015), PAGES 115 À 136

<https://www.cairn.info/analyse-du-travail-et-formation-dans-les-metiers--9782804194079-page-115.htm>

11

11

# Question n°11

« Les formateurs peuvent-ils tirer bénéfice des cinq focales quelle que soit leur propre conception de la formation (objectifs et modalités) ? »

12

12

## Les formateurs ont des conceptions divergentes, des objectifs différents et des pratiques contrastées

À quoi accordent-ils la priorité ? Un continuum allant du moins au plus prescriptif

1. Aider à analyser sa pratique tout en résistant « à la tentation de montrer et d'expliquer » (cf. *infra* Bucheton, 2015)
2. Organiser des échanges entre collègues et des controverses professionnelles (formateur animateur)
3. Partir des problèmes formulés par les enseignants et co-élaborer des solutions avec eux
4. Apporter des connaissances afin d'aider les enseignants à mieux en comprendre les difficultés d'apprentissages des élèves pour mieux intervenir (amélioration individuelle de la pratique)
5. Proposer des démarches ou des outils ayant fait la preuve d'une certaine efficacité ou, au moins, fondés rationnellement (le formateur apporte des éléments de réponse aux problèmes de métier qu'il identifie)
6. Enseigner ostensiblement les « règles de métier » (grammaire normative de l'action définie par les chercheurs après analyse des actions et des discours de professionnels expérimentés)
7. Faire connaître et appliquer strictement les directives ministérielles



13

13

## L'exemple d'un débat entre formateurs (ANCP, 2017) mais aussi entre chercheurs qui étudient la formation



Colloque en 2017

**Former les enseignants aujourd'hui  
Quelles problématiques professionnelles?**

Débat entre Dominique Bucheton et Roland Goigoux

14



### Notre propre conception du travail des formateurs (cf. épisode 1)

- Les formateurs doivent aider les enseignants à **améliorer** leur enseignement au bénéfice des apprentissages des élèves (*changer ou innover ne suffit pas*)
- Les formateurs ne doivent pas seulement les **accompagner** dans leur démarche réflexive, ils doivent leur **transmettre** des savoirs et savoir-faire qui doivent donc être énonçables (conscientisés et explicités).
- Les formateurs doivent **apporter des connaissances** sur les apprentissages scolaires et sur les conditions qui favorisent ces apprentissages.
  - Pour cela, ils doivent aussi disposer de connaissances sur **l'efficacité des pratiques pédagogiques** (*toutes ne se valent pas*)
  - Ils doivent s'interroger sur **les fondements et la légitimité** de leurs recommandations mais ne pas y renoncer.
- **Débat : qu'est-ce qui se construit ? Qu'est-ce qui se transmet ?**
  - Les deux processus ont une égale dignité mais ne sont pas également pertinents à tous les moments du développement professionnel des enseignants



17

17

## Question n°12

« Peut-on délivrer des conseils sans recommander certaines pratiques et en dévaloriser d'autres ? »

Le formateur de terrain peut-il (et doit-il) éviter d'être normatif ou prescriptif ? »

18

18

**La formation participe à la prescription secondaire** (la prescription primaire est édictée par l'organisation du travail et l'employeur : lois, règlements, notes de service, hiérarchie de proximité ...)

Pour remplir ses missions, le formateur ne peut pas ne pas donner d'indications sur les pratiques qu'il recommande et sur celles qu'il déconseille. Il a notamment pour mission de donner des conseils, c'est-à-dire d'indiquer comment et pourquoi faire ainsi.

- **Peut-on prescrire sans s'en apercevoir ?**
  - Oui, si l'on ne perçoit pas la part de subjectivité de toute préconisation ou si l'on croit, par exemple, qu'il existe des ressources ou des questionnements « neutres »
- **Existe-t-il des pratiques recommandables ? (Et d'autres peu fréquentables ?)**
  - Oui, à condition que le formateur puisse argumenter rationnellement ses choix
  - Ce qui implique qu'il ait conscience de ce qu'il écarte ou dévalorise ainsi
- **Comment en décider, au nom de quoi, au nom de qui ? (question clé !)**
  - Distinguer ce qui relève de sa propre expérience professionnelle, de ce qui est partagé par la profession, ce qui est recommandé par l'institution, ce qui est fondé sur des connaissances solidement établies et des arguments scientifiques, etc.



19

19

## Question n°13

« Comment procéder, en formation, pour conduire l'analyse collective d'une séance observée en classe (par ex. constellation) ou enregistrée en vidéo ? »

20

20

## Notre méthode d'analyse des pratiques observées

(Goigoux, 2001)

1. **Décrire les faits observés** le plus précisément possible **à l'aide du filtre des cinq focales** : contexte, déroulement de l'action, comportements de l'enseignant (verbalisations, communication non verbale, ...), comportements des élèves, etc.
2. **Postuler la cohérence** de la pratique professionnelle observée et identifier ses fondements : les « bonnes » raisons que l'enseignant a de faire ce qu'il fait
3. **Prendre le risque d'interpréter** les comportements de l'enseignant : *qu'est-ce qui a pu le conduire à agir ainsi ?*
4. **S'interroger sur les conflits de critères et sur les dilemmes rencontrés** : *en procédant comme il l'a fait, qu'est-ce qu'il a gagné ? perdu ? (cf. épisode 5, FAQ, question n°3)*  
(→ Formuler des hypothèses sur la nature des compromis trouvés)
5. **Rechercher quelles alternatives** s'offraient à lui ; à quelles conditions, dans quel contexte ?  
(→ Une logique de comparaison)
6. **Analyser les alternatives** : *qu'aurait-il gagné et perdu à les choisir ?*
7. **Argumenter** le raisonnement en explicitant les savoirs et les valeurs mobilisés pour le soutenir



21

## Exemples de conflits de critères et les compromis retenus

(cf. diapo précédente, étape 4)

1. Comment l'enseignante a-t-elle concilié l'avancée du temps didactique collectif avec le respect de l'activité et du rythme de chaque élève ?
2. Comment a-t-elle réussi à motiver ses élèves sans les détourner des enjeux des apprentissages ?
3. Comment a-t-elle conduit la séance sans se fixer sur un niveau trop exigeant (ou trop peu) qui aurait conduit les plus faibles (ou les plus forts) à décrocher ?
4. Etc.



22

# Question n°14

« Comment se traduit la diversité des conceptions des formateurs dans l'élaboration des dispositifs de formation continue ? »

23

23

## Plusieurs modèles de formation continue des enseignants

Connaissances

/

Action

A

Apporter des **connaissances** aux enseignants



Pour qu'ils modifient leurs pratiques en conséquence

*Pourquoi est-ce aussi peu suivi d'effet ?*

B

Délivrer des **prescriptions** aux enseignants



Pour qu'ils modifient leurs pratiques par loyauté envers leur employeur

*Quelle est la légitimité de la prescription ?*

*Quelle autonomie est accordée aux acteurs ?*

C

Pour développer des capacités d'analyse et mutualiser des techniques



Faire décrire et analyser des pratiques effectives (convoquer « le réel »)

*Quelles sont les techniques valorisées ?*

*Quels sont les critères de comparaison, les critères de qualité des pratiques ?*

D

Pour accroître leurs connaissances et leur pouvoir d'agir



Solliciter une modification des pratiques des enseignants à l'aide d'**outils**



*Quelle est la légitimité de la proposition ?*

24

## Des questions à se poser pour concevoir un scénario de formation

1. **Les objectifs de la formation :**
  - explication de la prescription de l'employeur **ou** transmission de connaissances **ou** appropriation de nouvelles techniques **ou** développement d'une capacité réflexive...
  - enrôlement dans une innovation **ou** accompagnement d'une innovation
  - Mutualisation de pratiques, théorisation **ou** amélioration des pratiques ...
2. **La démarche de formation :** plutôt inductive **ou** déductive ? Quel rapport entre la connaissance et l'action ?
3. **Le rapport à l'action :** l'observation et l'analyse des pratiques **ou** le passage à l'acte et l'expérimentation ?
4. **L'activité ciblée :** celle du maître **et/ou** celle des élèves **et/ou** leurs interactions ?
5. **L'unité temporelle** considérée : l'interaction langagière, l'épisode, la séance, la séquence, la période, le trimestre, l'année **ou** le cycle ?
6. **L'ancrage dans la pratique :** les pratiques des maîtres présents en formation **ou** bien celles d'enseignants absents (enregistrements préalables par exemple) ?
7. **La nature des pratiques convoquées :** pratiques ordinaires **ou** innovantes ?



25

# Question n°15

« Quelles sont les compétences professionnelles des formateurs de terrain requises pour mettre en œuvre ces dispositifs de formation ? »

26

26

Elles dépendent des scénarios de formation choisis et des conceptions de la formation mises en œuvre (cf. supra questions n°11 et 14)

Ce sont surtout les compétences didactiques qui font défaut, notamment pour favoriser les comparaisons entre plusieurs manières de faire et pour apporter des alternatives crédibles

1. Connaître des alternatives
2. Aider à améliorer les pratiques en choisissant soit :
  - d'ajouter (enrichir, compléter les pratiques existantes)
  - de supprimer ou de minimiser certains éléments de l'enseignement
  - de renforcer (théoriser la valeur des pratiques existantes)
  - de modifier peu ou prou l'existant (combiner continuité et rupture)
3. Disposer d'arguments pour justifier les critères de choix (scientifiques et/ou expérientiels)



27

## Question n°16

« En quoi les cinq focales peuvent-elles aider les formateurs à identifier les difficultés rencontrées par les enseignants débutants ? »

28

28

## Quels sont les buts que se donnent les enseignants débutants ?

(Goigoux, Ria et Toczek, 2009; Daguzon & Goigoux, 2012)

1. Contrôler le groupe, affirmer leur **autorité**, rester maître de de la classe (du groupe et de la situation)
2. Obtenir et maintenir une **participation** active du plus grand nombre : solliciter l'activité de chaque élève, l'enrôler dans la tâche collective ou individuelle, générer de la motivation
3. Obtenir et maintenir une **attention** du plus grand nombre d'élèves sur le même objet ou la même tâche
4. Faire **réaliser** et, si possible, **réussir** chaque tâche (par chaque élève ou par le groupe ; parvenir au résultat escompté dans le temps prévu)
5. Permettre aux élèves de **comprendre** et d'**apprendre** (viser l'acquisition de connaissances, leur mémorisation et leur transfert)



29

## Comment porter conseil ?

- Les comportements des débutants ne peuvent être infléchis que si le formateur parvient à **comprendre ce qu'ils s'efforcent de faire**, c'est-à-dire à identifier les buts et les priorités qu'ils se donnent.
  - Autrement dit, il faut identifier ces buts pour apporter des conseils pertinents
- Il faut aussi **identifier à quoi ils font attention** pour réguler leur propre activité d'enseignement.
  - Quels sont les comportements des élèves qu'ils prennent en compte ?
  - Quels indices traitent-ils ? (cf. épisode 2, diapositive n°14)
    - Indices comportementaux (attitude des élèves, bruits, mouvements, propos... )
    - Indices de réussite aux tâches
    - Indices révélant l'activité cognitive des élèves (à travers leurs erreurs ou leurs explications)



30

## Quelles priorités pour la formation des débutants ?

- **Conduite des apprentissages**
  - Trois temps :
    - **préparation des séances** (conception)
    - **réalisation** (régulation de l'activité des élèves en classe)
    - **analyse** (débriefing ou auto-analyse portant sur la conception et la réalisation)
  - Contenu :
    - **spécifique** à un enjeu d'apprentissage (à un contenu didactique)
    - **générique** : commune à plusieurs types d'apprentissage, à plusieurs démarches et/ou à plusieurs disciplines
- **Conduite de la classe**
  - Une relation de pouvoir
  - Une dynamique d'interactions langagières et sociales



31

- **Le développement des compétences professionnelles des enseignants débutants**
  - Conduite et maîtrise du groupe d'élèves (le groupe classe)
  - Planification didactique et choix des tâches et des démarches
  - Gestes professionnels de régulation du déroulement de la tâche et de l'activité des élèves
  - Prise en compte des différences interindividuelles : du traitement des erreurs à la différenciation
- **De nécessaires compromis à trouver par le formateur apportant des conseils**
  - Aider *et/ou* évaluer
  - Transmettre le métier (pratiques « rodées ») *et/ou* aider à apprendre à réfléchir sur sa pratique
  - Aider à agir « ici et maintenant » (en situation) *et/ou* apprendre à enseigner « ailleurs et après » (au delà de la situation présente)
  - (Viser un apprentissage décontextualisé et à moyen terme, un transfert des compétences)
  - Viser des apprentissages génériques (pédagogiques) *et/ou* spécifiques (didactiques)



32

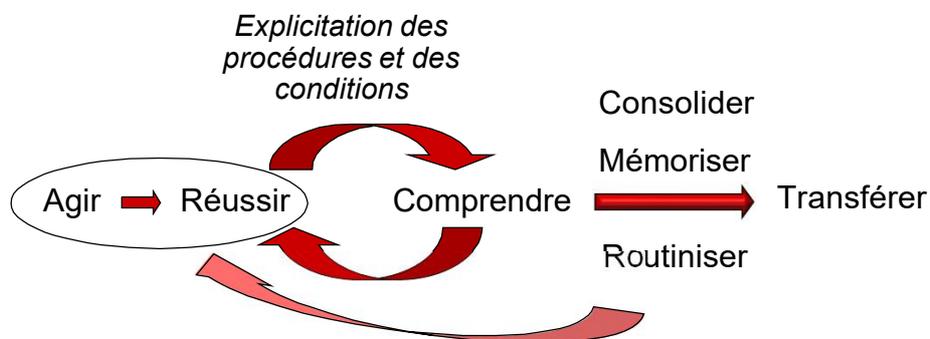
- **En formation, doit-on partir des préoccupations des débutants ?**
  - En tenir compte est indispensable.
  - En partir, pas nécessairement.
  - Et si oui, en partir, à condition de ne pas y rester.
  - (*Partir de leurs préoccupations pour mieux en partir !*)
  
- **Problème**
  - Tous les débutants ne sont pas également talentueux, ils ne sont pas tous cognitivement outillés pour tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec les élèves pour apprendre et comprendre.
  - La mise en activité (l'action, le faire) ne suffit pas pour que tous :
    - retirent de leur propre expérience les mêmes connaissances et les mêmes compétences,
    - comprennent ce qu'ils sont en train d'apprendre et de comprendre.

→ Bon nombre d'entre eux ont besoin que les formateurs les aident à tirer profit de leur expérience et qu'ils les aident à réussir leur activité d'enseignement pour que cette réussite soit la source de nouveaux apprentissages et le moteur de leur motivation



33

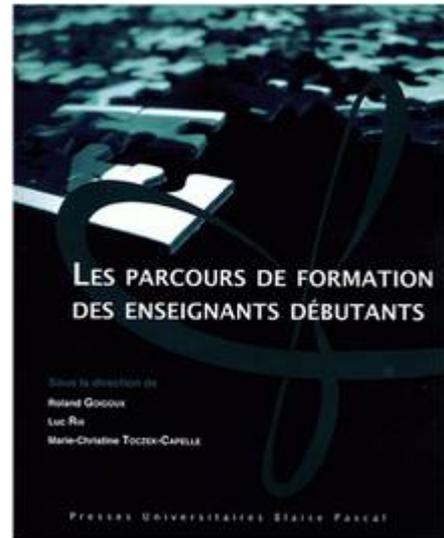
**La dynamique des apprentissages professionnels :**  
passer d'une réussite en actes à une conceptualisation



34

## En formation initiale

- Les professeurs débutants demandent qu'on les aide à **réussir** leurs premiers pas dans le métier.
- Les résultats des recherches disponibles semblent indiquer qu'ils ont raison.
- La réussite initiale apparaît comme un facteur de motivation et de progrès.
- Elle est démultipliée lorsqu'elle est accompagnée d'une **théorisation de l'action réussie**.



35

35

## Deux processus clés dans l'apprentissage : la **procéduralisation** et l'**explicitation**

1. Le processus graduel de **procéduralisation** (ou acquisition d'une procédure efficace) qui permet la réussite et rend le comportement automatique et peu accessible à la conscience (« ça marche ! Je sais faire ; je sais réussir... »).
2. Le processus d'**explicitation** qui rend accessible la procédure et/ou le comportement à la conscience (dimension **métacognitive**).  
« Pourquoi ça marche ? Comment j'ai fait pour réussir ? » (recherche d'invariants)
  - Extraction d'une règle
  - Mise en œuvre de la règle dans d'autres situations
  - Application « raisonnée » dans différents contextes , différentes disciplines

Dans les apprentissages scolaires comme en formation professionnelle,  
ce sont les conditions du **transfert d'apprentissage**.



36

36

Merci de l'intérêt porté aux six épisodes de cette série  
(5 heures d'écoute !)

Sachez que je serais heureux de lire vos commentaires : [roland.goigoux@uca.fr](mailto:roland.goigoux@uca.fr)



INSPé d'Auvergne, Chamalières, le 10 mai 2021

37