

Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n°40

Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert.

(à paraître dans "Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?"
coordonné par M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud, chez De Boeck)

N a d i n e F a i n g o l d ,
maître de conférences
IUFM Versailles

Seconde partie

L'improvisation d'un mode d'intervention expert

2.1. Agnès et Sandra, ou « comment mettre en scène le conseil pédagogique »

2.1.1. Le contexte et observation diagnostique : la première visite

Ma collègue Agnès Thabuy rend visite à une enseignante, Sandra, qui travaille dans une classe spécialisée à petit effectif pour élèves en grande difficulté. Pour cette étude de cas, j'ai, comme précédemment, commencé par restituer la situation sous forme de récit. J'ai ensuite maintenu la transcription intégrale, avec mes relances, d'un passage relevant exclusivement de l'explicitation des prises d'information d'Agnès, et de ce qu'elle a mis en place en fonction de l'objectif de formation qu'elle s'était fixé, et qui pourrait se formuler ainsi : *aider l'enseignant à modifier son regard sur les enfants.*

Agnès exprime ainsi ses premières impressions : « Ce que j'ai vu c'est quelqu'un de debout...imposante par son physique, et des gamins qui étaient assis, donc un décalage très net au niveau physique : elle était tout le temps debout, elle les voyait tout le temps de haut, elle ne les voyait jamais de près, et ce que disaient les gamins, elle ne le prenait pas en compte... et puis elle... parlant tout le temps !

Tout le temps ! Un bruit de fond d'un ton très monocorde, et qui continuait, quoi qu'il arrive, entre celui qui se levait pour taper la figure du voisin et..., elle continuait toujours pareil, il n'y avait pas de blanc,... et je me souviens le climat de violence qu'il pouvait y avoir dans la classe. Par exemple des gamins qui s'engueulent avec des mots pas possibles.... Elle ne relève pas, et après quand on en discute, tout est normal ! « Bon, ils sont comme ça, c'est des pauvres petits »... Quand il y a deux gosses qui se tapent dessus, elle ne regarde pas les mêmes. Tu vois, elle ne les regarde pas en face, elle regarde au-dessus. Elle ignore, en fait. Elle ignore ce qui se passe. Elle ignore aussi bien le conflit qu'elle ignore le gamin qui travaille, quoi. »

2.1.2. Evocation de la seconde visite

Et alors donc... la deuxième fois je n'ai pas réfléchi sur ce que j'allais faire... Ce jour là, je sais simplement qu'il faut que j'agisse. Et je ne savais pas ce que j'allais faire. Je m'assieds à la même place et je fais le même diagnostic que celui que j'avais fait la fois d'avant, qu'elle passe complètement au-dessus des gamins qu'elle ... elle ne peut pas s'y intéresser quoi, c'est impossible, je ne sais pas pourquoi, mais c'est comme ça... Je crois qu'une fois de plus

c'est son regard qui m'a frappée... ce regard au-dessus des enfants ... Je me suis dit « c'est pas possible qu'elle ne les voie pas »... Et, quelque chose aussi du genre « peut-être que finalement on ne l'a jamais autorisée à les regarder », ou « elle ne s'est jamais autorisée », enfin j'en sais rien mais un truc comme ça... Parce que l'impression qu'elle donne aussi, c'est que c'est quelqu'un qui est très chaleureux... bon, dans sa manière d'être, qui parle beaucoup, donc elle ne donne pas l'impression de quelqu'un d'inhibé, a priori... Des gens inhibés, c'est des gens complètement vissés contre le tableau sans bouger... Elle, elle bouge quand même... Et puis elle est toujours

Enfin, c'est pas possible qu'on fasse classe sans regarder les mômes, c'est... Et, finalement, si elle les regardait, qu'est-ce qui se passerait ? Et ce qui s'est passé, c'était... extraordinaire, après, quoi...

dans la relation d'aide, mais au sens mauvais du terme. C'est à dire qu'elle fait à la place des enfants, mais toujours pareil, sans les regarder... Quand il y a un enfant qui s'est trop trompé longtemps, et c'est ce qui s'est passé au tableau, en fait, elle prend..., elle leur prend pas la main, mais c'est presque ça, quoi, elle le fait à leur place... pour pas qu'ils soient démotivés... Bon, quelqu'un d'inhibé ne le ferait pas forcément, tu vois, elle est pleine de bonne volonté, quand même... Elle leur veut du bien, quoi, sauf qu'elle ne le fait pas où il faut... Elle est dans... l'assistanat on va dire, mais il y a quelque chose de positif. C'est vrai que... Oui, pour moi c'est quelque chose de positif... Je crois aussi que c'est cette idée que je me suis mise à penser vraiment à un moment donné que peut-être elle ne s'était jamais autorisée à

les regarder, quoi.... Je sais pas, un truc comme ça... Alors ce que je revois, je la revois bien, elle, légèrement sur ma gauche, les mômes sur ma droite, et elle que je vois quand même se déplacer, bon comme ça, avec ce regard au-dessus... et l'idée qui me vient c'est de casser... je sais pas comment dire, c'est de trianguler le machin, quoi... (geste en triangle vers le bas). Il faut que le regard, il arrête de passer par là, quoi (geste horizontal en haut), et que peut-être que s'il est attiré (geste vers le bas)...vers le bas, peut-être que ça va changer quelque chose. Mais c'est une idée de lignes. Ce qui me vient c'est des lignes. Comme ça (geste désignant une ligne horizontale haute partant des yeux) c'est tout le temps comme ça. Et... Je voyais la classe de profil... Je la vois elle, le tableau est comme ça, je la vois elle comme ça, et effectivement il y a cette ligne au-dessus, il faudrait la casser... Il faut la casser...

Il faut qu'elle descende et... Alors, oui, si, ce que j'ai pensé aussi, c'est... enfin, c'est que le seul moyen pour qu'elle descende, c'est que j'attire son regard à moi. Parce que... Bon... Elle regarde comme ça, mais elle a quand même des petits regards vers moi, de temps en temps, évidemment. Quand je dis évidemment, c'est parce que c'est un coup classique quand on est en visite de classe, bon... En tout cas il y a une chose certaine, c'est que moi, j'attire son regard, donc, quelque part cette idée... oui, pour casser cette ligne, il faut que ce soit moi qui me déplace... Ce que j'ai dû me dire à ce moment là : « c'est pas possible qu'elle ne voie pas les gosses », parce que ça, c'est un truc que je ne supporte pas bien quand même... Enfin, c'est pas possible qu'on fasse classe sans regarder les mômes, c'est... Et, finalement, si elle les regardait, qu'est-ce qui se passerait ? Et ce qui s'est passé, c'était... extraordinaire, après, quoi...

2.1.3. La séquence, l'intervention d'Agnès auprès d'un élève

C'était une séquence de lecture, et elle voulait les faire travailler sur la forme des mots, pour les aider à mémoriser les mots. Elle dessinait une silhouette de mot, et elle demandait aux gamins de trouver de quel mot il s'agissait. Il y a eu une phase où c'était la maîtresse qui était au tableau...Alors le problème c'est qu'il y avait une gamine qui repérait très bien tout de suite et puis tu avais les autres, dont un gamin

qui était complètement largué, donc à chaque fois ils avaient des « Faux », quoi, la maîtresse leur disait « Non ». Bon, je refais le même constat que j'avais fait avant, point. Ensuite il y a une phase où elle distribue des polys. Et puis quand les gamins ont eu leur fiche, je suis allée m'installer à la table d'un gamin, à côté de lui, et j'ai complètement ignoré la maîtresse, mais je me suis occupée du gamin. D'une manière suffisamment ostentatoire, assez théâtralisée aussi : j'ai mis en situation, j'ai mis en scène, j'ai parlé assez fort, si bien que finalement, non seulement les autres gamins ont été très intéressés par ce que je faisais, mais en plus la maîtresse a fini par être intéressée par ce que je faisais... Et en fait, ce que j'ai fait c'est tout bête, quoi, c'est ce que j'aurais fait avec n'importe quel gamin dans ma classe...

Donc elle distribue les polys et immédiatement je vois ce gamin complètement paumé, qui s'agite, et puis qui écrit tout de suite. Il n'avait pas du tout compris... La silhouette est assez grosse : ça veut dire que dans chaque case il y a un type de lettre qui rentre. Si tu écris plus petit, ça ne marche pas, tu peux mettre ce que tu veux. Et c'est ça que je vois en fait, c'est un mot écrit tout petit qui doit être papa ou maman d'ailleurs, un des deux, dans la silhouette, mais rien ne correspond. Donc là, je me suis déplacée, je me suis assise à côté de lui et je lui ai demandé « qu'est-ce qu'il fallait que tu fasses ? Comment tu sais que ça va ? Alors il me dit : « bah il fallait que j'écrive un mot qui rentre dedans ». Son idée c'était qu'il fallait que ça tienne dedans, il ne fallait pas que ça dépasse.

Alors j'ai poursuivi le questionnement : quand il avait sa silhouette, il proposait un mot, comment il pourrait savoir que c'est le bon, parce qu'à chaque fois il n'était pas sûr, et comment il pourrait faire pour être sûr ? Bon alors il y avait l'idée de l'écrire au brouillon et puis de voir ce qui dépassait, ça c'était une première chose, et puis avant, en anticipation, quand il avait une idée, comment avant de l'écrire, il pourrait penser que peut-être c'est vrai, peut-être c'est pas vrai, enfin, essayer de se trouver des points de repère. Et puis le problème qui s'est posé par rapport à ce gamin là, c'est que en fait mis à part papa, maman ou deux trois mots, il n'avait rien à proposer. Parce que des mots en mémoire, il n'en avait pas. Et que... il ne savait pas les écrire, enfin il

ne savait pas où aller les chercher. Alors, à ce moment là de la place où j'étais, j'ai vu qu'il y avait un texte qui était sur le mur, qui manifestement était en rapport avec leur vécu, et j'ai dit mais ça, dans ce texte, qu'est-ce qui se passe, enfin bon, on est reparti sur ce texte autant que je me souviens et je me souviens qu'il y avait une histoire de gâteau d'anniversaire, de recette de gâteau... Donc on regarde l'affiche et je lui demande ce qu'il connaît comme mots dedans, et comment il peut les retrouver, comment il peut être sûr...

*Et en fait, ce que
j'ai fait c'est tout
bête, quoi, c'est ce
que j'aurais fait
avec n'importe quel
gamin dans ma
classe...*

Il y avait quelques mots effectivement sur lesquels il avait accroché, en particulier gâteau, en particulier anniversaire... Et à ce moment-là, ce que je lui ai proposé, c'est la démarche inverse, puisqu'il connaissait gâteau, comment il ferait pour dessiner la silhouette, comment à son avis, et avant de le faire, comment il pense qu'elle pourrait être la silhouette. Et donc il avait repéré quand même la lettre qui descendait et la lettre qui montait donc il avait une idée, je lui ai demandé de mettre dans sa tête comment pourrait être la silhouette avant qu'il la dessine. Et en fait il l'a dessinée, ensuite il a vérifié en écrivant que c'était OK. Et du fait que je me suis complètement centrée sur ce gamin, non seulement je l'ai fait participer, mais le fait qu'il se rende compte que ces textes avaient un intérêt, qu'il pouvait aller chercher quelque chose, des repères, alors du coup les autres qui étaient autour se sont mis à écouter.

... C'est vrai qu'en même temps que je com-

mence à parler avec ce gamin qui s'appelait Manuel, je m'aperçois que mon ton de voix, la manière dont je questionne, le fait que le gamin me réponde, ça attire l'attention des autres. Je m'aperçois qu'ils regardent, je m'en aperçois parce que je sens leur regard... Je suis toujours très centrée sur... et je le fais exprès, très centrée sur Manuel, par mon attitude, et je mets en scène, je mets en scène mon attitude aussi... je mets en scène ma voix qui attend qu'il réponde, etc. Je suis complètement, enfin je suis vraiment tournée vers lui, et puis je me suis mise complètement à son niveau, tu vois, alors c'est vrai aussi que j'ai repéré dans les yeux de Manuel qu'il était étonné de voir un adulte faire ça, ça c'était clair... Et je crois que ce que j'ai senti dans le regard des autres gamins,... je sens leur regard vers moi, quoi. Je le sens vraiment sans les regarder... Je sens des regards je ne sais pas comment dire, je ne sais pas dans quel champ visuel, mais je sens leurs yeux quoi... Ce qui me revient là en particulier, c'était la gamine qui était performante qui était juste en face, et qui s'arrête, qui s'arrête de faire ce qu'elle fait, et... en fait c'est peut-être son immobilité qui me fait repérer ça. Enfin, en tout cas, ce qui s'est passé, c'est qu'il y a eu un grand silence, et c'est que finalement les gamins se sont mis à écouter ce qui se passait entre Manuel et moi.

Et à un moment donné, il y a eu un gamin qui s'est déplacé, parce qu'il était intéressé par ce qui se passait, parce qu'il avait des idées sur la question. Il est venu là, il était à l'envers quoi, mais un peu tourné aussi, et puis il donnait son avis, sur ce qu'il fallait faire, où trouver des mots... Il proposait des mots pour mettre dans cette silhouette et donc je l'ai associé par un questionnement : « Bon d'accord, tu penses que c'est ça. Comment tu peux être sûr ? Qu'est-ce qui fait que tu penses ça, comment tu peux être sûr ? »

2.1.4. Reprise en explicitation des deux niveaux simultanés de médiation mis en place par Agnès : la relation à l'élève et la relation à l'enseignante

Agnès énonce ainsi le but de son mode d'intervention : « A partir du moment où je me suis assise à côté de Manuel, c'est vrai que le fonctionnement du gamin m'intéressait, mais j'avais un autre objectif qui était de faire en sorte que Sandra s'intéresse à ce que je faisais avec Manuel, quoi... et à Manuel par la même

occasion. Donc je continue à regarder Manuel, mais en même temps je faisais attention au regard de Sandra, en fait, j'y était sensible, je me demandais si elle allait faire quelque chose ou pas... Et à un moment donné j'ai senti très nettement et son regard et son attention »...

224. N - Alors, attends, tu peux reprendre, là, tu es avec Manuel, donc les enfants, tu as senti que leur regard se posait sur toi, il y a un enfant qui s'est déplacé, à quel moment en fait tu vas sentir que le regard de Sandra... ?

225. A - A un moment donné il y a son regard et elle s'approche

226. N - Comment tu sais qu'il y a le regard ?

227. A - Je ne sais pas, je le sens, j'en sais rien...

228. N - Comment tu sais qu'elle s'approche ?

229. A - Elle est dans mon champ quand même

230. N - Tu vois quoi dans le champ, là ?

231. A - Je vois le bas de son... Je sais qu'elle a une espèce de tunique sur un pantalon. Je vois le bas de sa tunique.

232. N - D'accord

233. A - Donc je sais qu'elle s'approche. Bon il y a le silence aussi qui joue un rôle...

234. N - Il y a le silence des enfants. Et elle, elle fait silence aussi ?

235. A - Elle aussi. En fait tout le monde écoute, et c'est vrai qu'elle aussi, du coup, elle écoute. Et ce que j'ai perçu à un moment donné, c'est que ça l'intéressait.

236. N - Alors comment tu perçois que ça l'intéresse ?

237. A - Bonne question...

238. N - Donc, remets toi bien dans ce moment là, tu es avec Manuel, qu'est-ce que tu es en train de faire quand déjà tu vas sentir son regard sur toi, quand tu vas voir qu'elle s'approche, que tu vois la tunique, donc tu es comment ? Tu es toujours penchée ?

239. A - Oui, oui

240. N - Tu es dans une mise en scène toujours ?

241. A - Je suis toujours penchée, mais à partir du moment où l'autre gamin est venu, je l'ai associé.

242. N - D'accord, donc là tu es avec les deux...

243. A - Je suis avec les deux, quand même très en train de regarder la feuille de Manuel, enfin dans mon champ de vision il y a quand même une partie des autres gamins malgré tout, enfin plus que malgré tout...

244. N - Il y a quoi des autres gamins ?

245. A - C'est marrant je me souviens de la tête de la gamine dont je te parlais tout à l'heure...

246. N - Oui. Donc il y a la tête de cette gamine, et puis il y a des éléments des autres enfants...

247. A - Les autres c'est plus flou

248. N - D'accord et donc quand tu as ces deux enfants à côté de toi, que tu es vraiment penchée vers Manuel et que donc tu sais que Sandra s'est approchée... ?

249. A - Je la sens, je sais parce que je la vois...

250. N - Et c'est comment ce que tu sens ? Tu le sens où, ou tu le sens comment ? Est-ce qu'il y a un endroit de ton corps où tu sens ça ?

251. A - Je ne peux pas dire... C'est pas du bruit parce qu'elle ne fait pas du tout de bruit...

252. Est-ce qu'il y a un endroit de ton corps où tu le sens ?

253. A - Je sens ... (silence 8 secondes)

254. N - Donc si tu prends le temps de voir cet environnement et d'entendre ce silence aussi, et de savoir qu'elle s'est approchée et

toi tu es penchée là et tu sens ce regard et tu sens cette attention qui va être de plus en plus...

255. A - Bah, je le sens par là, je le sens sur le dessus de la tête...

256. N - Tu le sens sur le dessus de la tête...

257. Oui, non mais si c'est ça, je sens nettement ça, et à un moment donné, à un moment donné j'ai relevé la tête vers elle

258. N - Oui

259. A - Et j'ai croisé ses yeux et ça m'a confirmé que...

260. N - Et quand tu croises ses yeux qu'est-ce que tu vois ?

261. A - Bah... autre chose que ce que j'ai vu jusque là dans ses yeux, c'est à dire un pétilllement, quoi

262. N - Tu vois un pétilllement dans ses yeux ?

263. A - Ah oui il se passe quelque chose, ça brille quoi, ce que je revois très bien c'est des yeux qui brillent, alors que la fois d'avant c'était pas ça du tout. Et là je sais que j'ai... Là c'est bon, quoi, j'allais dire le poisson est ferré, mais c'est tout à fait ça... Bon après, il y a eu l'histoire du... Mais ça ce que je suis en train de te raconter, c'était avant qu'on se tourne avec Manuel vers le texte.

264. N - Hmmm, hmmm, et donc quand tu sens que le poisson est ferré, qu'il y a ce pétilllement dans le regard, qu'est-ce qui se passe pour toi ? Qu'est-ce que tu vas faire ?

265. A - Bah, ce que je me dis quand même, c'est qu'il ne faut pas que je loupe mon coup, ça c'est sûr, c'est à dire qu'il faut que je continue à donner les moyens en tout cas pas de comprendre forcément tout le cheminement de Manuel, mais au moins, comment dire, à aider Manuel à mettre à jour un maximum de choses pour qu'on puisse s'interroger après sur lui, sur comment il fonctionne et quelles aides il peut mettre en place. Alors ce qui me revient aussi, c'est que non seulement Manuel avait des difficultés, enfin ce que je te disais tout à l'heure, mais le gamin à côté il avait une autre manière de faire... Alors, ça je ne sais plus comment, mais je me souviens que c'était différent... (silence 6 se-

condes) Non, c'est quand même très loin...

266. N - Et, à quel moment tu avais senti que c'était différent dans ce que te disait cet autre enfant ? Donc il était venu à un moment donné, il t'avait fait des propositions.

267. A - Oui, lui, c'était pas cette histoire de tenir à tout prix dans la silhouette...

268. N - Il avait proposé des mots.

269. A - Il avait proposé des mots, mais je ne me souviens plus, il avait une logique à lui, il avait une logique qui n'était pas la même, qui n'était pas la bonne non plus, enfin, qui était une logique à lui mais qui ne correspondait pas à ce qu'on lui demandait, il était sensible mais je ne sais plus à quoi...

270. N - Tu souhaites qu'on prenne le temps de retrouver le moment où cet enfant est venu ?

271. A - Non, parce que c'est plutôt anecdotique à mon avis...

272. N - D'accord il avait une logique à lui...

273. A - Ce qui me paraît important c'est qu'il avait une logique à lui...

274. N - D'accord...

275. A - *et que à un moment donné mon rôle a consisté à leur renvoyer la balle quoi, à Manuel et à lui, bon, alors tu penses ça et toi tu penses ça* (geste alternatif gauche-droite), *enfin, oui c'est exactement ça qui se passait et en fait et c'est pas un hasard que je sois en train de faire ce geste là* (second geste associant un recul postural du buste et un geste des deux mains paumes vers l'avant symbolisant le retrait et mimant simultanément le fait de prendre le bord de la table comme appui pour ce mouvement de recul et de distanciation) *parce que c'est devenu très important après, tu sais, le fait que je me recule là.*

276. N - Hmmm hmmm

277. A - A un moment donné, je me suis, si tu veux j'avais pris, ce que je disais tout à l'heure, de manière très ostensible, toute la place, et à un moment donné je me suis reculée... *parce qu'en fait... je n'avais plus qu'à passer la parole à l'un et à l'autre, tu vois, en alternance. Mais, je n'intervenais plus directement.*

278. N - Et quand tu leur passes la parole, tu leur dis quoi, par exemple

279. A - Qu'est-ce que tu en penses ? Lui, il vient de dire ça, qu'est-ce que tu en penses ? Comment tu peux savoir s'il a bon ? Alors lui il vient de dire ça, qu'est-ce que tu en penses ? Tu vois, je leur repasse comme ça la parole...

280. N - D'accord

281. A - *Et je me recule* (geste, posture) *et c'est marrant... parce que je viens de découvrir ce geste* (prise de conscience) *, je l'ai déjà à ce moment là, ce... le fait de me reculer d'une manière vraiment évidente.*

282. N - Et comment tu sais que c'est le moment de te reculer ?

283. A - Parce qu'ils ont les moyens de se répondre

284. N - Comment tu sais qu'ils ont les moyens ?

285. A - Je sais que Manuel a compris que dans chaque case il y avait une lettre et pas plus et qu'il fallait qu'il se débrouille pour écrire plus gros, ça je me souviens, bon, il commence à avoir des points de repère, il les a mis en mots en plus, c'est vrai qu'au départ je l'ai aidé à mettre en mots, c'est le moins qu'on puisse dire, mais il peut s'appuyer sur cette mise en mots pour avoir un avis, et l'autre aussi...

286. N - Donc tu sais qu'ils ont les moyens de se répondre... *et donc tu dis, tu te recules, et ce geste que tu as* (reprise du geste alterné gauche/droite) ?

287. A - *Mais je pense que je l'ai en vrai, en fait*

288. N - Ah, tu l'as en vrai ?

289. A - Oui, je pense... (Agnès reprend le geste) « *A toi..., à toi...* » Enfin il y a un truc comme ça, tu vois...

290. N - D'accord

291. A - *Je l'ai en vrai au niveau de me reculer, ça c'est sûr...*

292. N - *Et pour toi, ça fait partie de la mise en scène ?*

293. A - *Oui*

294. N - c'est à dire que c'est aussi ostentatoire, enfin je veux dire démonstratif

295. A - De toute façon, depuis le début, c'est très démonstratif. Je sais, *je suis consciente tout du long que j'en fais un petit*

peu plus que ce que j'aurais fait...

296. N - Est-ce qu'on pourrait un peu parler de ça... Comment tu fais quand ça doit être démonstratif ?

297. A - Par exemple, au niveau de ma position, je disais tout à l'heure quand j'étais très près de Manuel, très centrée sur lui, je suis *très* près... Je crois que dans une classe ordinaire ou dans la mienne je pense que je ne l'aurais pas été autant... Quand le gamin vient, je joue sur ma position de buste... de manière à montrer que je l'associe. Je veux dire que tous mes gestes sont quand même beaucoup plus appuyés... que...

298. N - Et donc est-ce qu'il y a quelque chose de ton attention qui est quelque part dirigé vers Sandra dans cette...

299. A - *Tout est dirigé vers Sandra...*

300. N - Et comment ça se passe chez toi quand tu as cette théâtralité, et que tout est dirigé vers Sandra, comment tu le vis puisque c'est quand même l'essentiel...

301. A - Mais, c'est un peu un coup de poker... au moment où je l'ai fait, enfin, j'en avais conscience de ça, ça aurait pu ne pas accrocher, je le mets en scène, si ça n'avait pas marché, j'aurais cherché autre chose sûrement, enfin... ça marche ! *Et je le sais très vite que ça marche, à cause du silence, à cause de son attitude...*

302. N - Tu le sens très, vite, au moment où tu sens son regard et vos regard vont se croiser ?

303. A - Non, c'est la confirmation, ça.

304. N - C'est la confirmation, alors comment tu le sens...

305. A - *Je le sens avant parce qu'elle s'arrête !*

306. N - Elle s'arrête de quoi ?

307. A - Physiquement

308. N - Elle arrête de bouger ?

309. A - Oui, elle arrête de bouger, *elle est immobile...*

310. N - A quel moment elle est immobile ?

311. A - Quand je vois le bas de sa tunique

312. N - C'est quand elle s'est approchée de toi...

313. A - Elle est immobile et je sais bien que c'est sa face que j'ai là, ce n'est pas... elle ne me tourne pas le dos, donc. Je te dis j'ai senti aussi très nettement le poids de

son regard. Oui, c'est pour ça que j'ai continué à théâtraliser autant...

314. N - C'est à dire, à partir du moment où tu sens qu'elle est là, est-ce que ça change quelque chose ?

315. A - Je ne pense pas que j'en fasse plus... Mais en tout cas...

316. N - Qu'est ce qui se passe chez toi là quand tu sais qu'elle est là et que tu sens le poids de son regard ?

317. A - Je sais qu'il ne faut pas que je me trompe... Enfin je sais qu'il faut que ce soit démonstratif, c'est plutôt ça... Ce que je me suis dit à ce moment là, non je ne me suis pas dit à ce moment là mais je sentais très bien qu'il fallait que je garde un calme... le calme des grands jours j'allais dire...

318. N - Donc il y a Sandra, tu sais qu'elle s'est arrêtée, tu sens le poids de son regard et là... Tu te dis qu'il faut que tu gardes le calme des grands jours... Et donc c'est comment quand tu dois garder le calme ? Qu'est-ce que tu fais à ce moment là pour...

319. A - Et bien j'extrais tout ce qui n'est pas dans mon... J'extrais tout ce qui n'est pas Manuel, la tâche, moi, le gamin quand

il s'approche... Si tu veux, je fais comme s'il y avait une bulle...

320. N - Tu as une bulle et dans cette bulle il y a l'autre gamin, Manuel, la feuille...

321. A - Oui, absolument, il n'y a même pas Sandra. Sandra elle s'approche de la bulle si tu veux, mais elle n'est pas dans...

322. N - Et toi dans cette bulle ?

323. A - Je suis complètement concentrée...

324. N - Tu es complètement concentrée...

325. A - Mais alors là, j'ai l'impression d'avoir les oreilles et les yeux... enfin *tout fonctionne, mais multiplié par cent*, quoi. Je suis sensible à tout. A tout ce qui se passe dans cette bulle. Mais il faut en même temps que... donc que j'extraie le reste. Même si je perçois le silence, même si... bon, n'empêche qu'il faut que je sois complètement concentrée sur tout, et particulièrement dans un premier temps sur Manuel, et sur l'autre gamin après

326. N - Et quand tu es très, très concentrée dans cette bulle, donc toi tu es au centre de la bulle, ils sont à côté de toi, tu as tous les sens en éveil, tu entends, tu vois tout, et... par rapport à ça, qu'est-ce que tu fais ? A quel moment tu vas te reculer ? C'est beaucoup plus tard ?

327. A - Oui, c'est plus tard. *Dans un premier temps ce qui est important c'est de pouvoir mettre en place du silence et accepter le silence*, enfin... dans cette classe où il n'y a jamais de silence. Donc poser des questions... Ce que je t'ai dit tout à l'heure... Une question, et attendre... Mais bon, tu vois, il ne faut surtout pas que je repose ma question trop vite...

328. N - Donc c'est comment quand tu poses une question et que tu attends ?... Donc tu vas poser une question à Manuel...

329. A - Ah mais là *je suis capable d'attendre très longtemps*, ça peut durer cent sept ans, ça je sais que je ne bougerai pas de là...

330. N - Et là tu as posé quelle question alors ?

331. A - C'est la première que j'ai posée... Donc je venais de voir ce qu'il venait d'écrire... donc je ne sais plus ce que j'ai

commencé par lui demander, qu'est-ce qu'il avait écrit là, un truc comme ça

332. N - Et comment tu sais qu'il y a du silence là ?

333. A - J'ai quand même senti que le gamin était étonné de me voir, pas du tout rassuré, c'était pas du tout évident qu'il réponde, mais en même temps je suis tellement convaincue qu'il va répondre, et je suis tellement sûre que de toute façon, quoi qu'il arrive, même si ça dure longtemps, de toute façon au bout du compte il répondra bien à un moment donné que... bon ! mais en même temps, il faut vraiment quand même que je me concentre...

334. N - Et quand tu te concentres comme ça et que tu es sûre que de toute façon la réponse viendra, même s'il faut attendre très longtemps, c'est comment quand tu es sûre ?

Donc tu es très concentrée... et cette certitude ?

335. A - Elle est là. De toute façon elle est là avec ce que je t'ai dit tout à l'heure, *c'était le calme des grands jours, c'est... tu peux attendre indéfiniment...*

356. N - Oui...

357. A - Tu sais que ça viendra, de toute façon...

358. N - ça viendra...

359. A - ça viendra parce qu'en plus, je ne sais pas comment dire, mais *mon attention à lui n'est pas feinte*. Bon, *bien sûr, tout ça c'est pour Sandra*. Mais *c'est vrai que ça m'intéresse* son truc. Même si c'est mis en scène, c'est pas du toc... Je crois que le gamin l'a bien senti. *Et le fait que je sois sûre qu'il me réponde, c'est aussi parce que... ça m'intéresse*. Donc forcément, *il va bien répondre !!! (rires)...* *Il ne peut pas faire autrement que de sentir que ça m'intéresse ! (rires)...* *et ce qui s'est passé ! Voilà !* Oui, enfin bon, voilà, c'est marrant !...

2.1.5. Explicitation du temps d'entretien avec Sandra

Ce qui s'est passé après dans l'entretien avec Sandra, bah j'ai senti qu'elle avait... enfin, qu'elle avait complètement changé, quoi. Je

n'étais plus perçue comme la conseillère machin... Même si la communication était bonne entre nous dès le départ, j'étais quand même perçue comme la méchante qui venait l'embêter, quoi... Et ces yeux qui pétillent, je les retrouve ses yeux qui pétillent parce que c'était tellement important... Je ne lui ai strictement rien dit sur la manière dont elle avait construit sa séquence si tu veux mais sur... qu'est-ce qu'on (elle et moi) on a vu de ce qui se passait ? Qu'est-ce qu'on a repéré ? Et puis finalement elle a dit des choses... Elle n'en a pas dit beaucoup par rapport au comportement de Manuel, par rapport à d'autres gamins, mais elle avait quand même repéré des petites choses qu'elle a pu dire... et j'ai embrayé dessus. Et à partir de là tout a changé, c'est évident ! Pour moi ça a tout changé les choses ! Ce moment-là, ça a complètement changé... parce que elle m'a dit un truc du genre... enfin elle m'a dit que c'était intéressant, quoi. Oui, que c'était intéressant ce qui s'était passé, c'était intéressant ce que faisaient les gamins... Alors c'est vrai que je l'ai aidée à décoder... ce qu'on pouvait comprendre de... Je lui ai un peu mâché les mots, quand même, enfin je l'ai aidée à trouver le sens en tout cas le sens que moi je donnais à ce qui s'était passé. Mais, en gros j'avais posé les ... enfin je ne sais pas, c'est un peu comme un roman policier... mais c'est vrai, quelque part il y avait une énigme, les comportements des gamins... je l'ai posé comme une énigme... et puis quelque part je l'ai laissée comme telle... Bon, on ne sera jamais sûr, mais peut-être que c'est ça... Et je sais qu'elle a accroché, je l'ai senti à son regard complètement...

364. N - Donc en fait c'est dans l'entretien que tu as eu la confirmation que ça avait accroché.

365. A - Oui, complètement.

394. N - D'accord... Et qu'est-ce qui va se passer dans cet entretien ?

395. A - On va complètement disséquer le comportement des deux gamins et faire plein d'hypothèses, parce qu'il y a quand même des choses qui restent dans l'ombre et ce que je vais proposer c'est qu'elle continue la recherche, quoi... Bien sûr qu'on a des hypothèses sur des choses mais...

396. N - Sur ces deux enfants en particulier ?

397. A - Sur ces deux enfants en particu-

lier.

398. N - Le geste que tu avais fait tout à l'heure là ? (*reprise du geste désignant alternativement les deux enfants*)

399. A - Oui alors attends, il y a ça (*geste alterné gauche / droite*) mais il y a ça aussi (*mouvement de recul du buste, mains en appui contre la table, paumes tendues vers l'avant, doigts vers le haut*). Je vais te dire après parce que ça je m'en souviens très, très bien et c'est effectivement toujours cette fois là...

400. N - D'accord

401. A - Et le fait de démarrer sur le comportement des gamins, donc je sais maintenant, son intérêt est très, très fort pour « *comment ça se passe dans leur tête* ». Donc je sais, ça, ça marche. Donc je peux aller plus loin, donc je peux faire d'autres choses, donc je peux lui dire des choses sur sa séquence à ce moment là, et en particulier, je lui parle de la première phase quand elle était au tableau, et là, je critique, dans le sens « *voilà ce que j'ai observé* », et je lui parle des gamins qui sont venus au tableau, alors que manifestement elle n'avait rien vu, et...

402. N - Rien vu de ce que les gamins avaient fait ?

403. A - Oui, elle, elle était complètement centrée sur l'avancement de la tâche, il fallait arriver au bout dans un temps donné, c'était évident... Et là, je lui renvoie par rapport aux deux seuls que j'ai pu observer, parce que les autres j'ai quand même pas eu le temps,... si il y avait la gamine qui était très performante, alors elle était d'accord très vite avec moi pour dire qu'effectivement peut-être qu'il aurait fallu proposer autre chose à elle, parce qu'elle était pratiquement... Et là je me souviens que j'ai vraiment pu lui renvoyer avec ce qu'on avait appris du comportement des deux autres que ça n'allait pas, quoi, que son attitude n'allait pas... qu'elle ne pouvait pas ne pas tenir compte de ce que faisaient les gamins, et que, quoi qu'ils fassent, c'était forcément à prendre en compte, et à ce moment là, elle m'a dit un truc du genre « *oui mais moi je ne sais pas faire, je sais pas faire, comment il faut que je fasse ?*

je... je ne sais pas faire autrement »... Et, justement ce geste de reculer, je lui ai dit « Ecoute, je te propose un truc mais à toi de voir si ça marche ou pas. Il faut que tu arrives quand tu prépares ta séquence ou quand tu la penses, à réfléchir à ce que tu vas leur dire, à ce qu'ils vont avoir comme outils, bon les textes ou je ne sais pas quoi, et tu réussiras, je me souviens très bien qu'on a parlé de critères de réussite... tu pourras considérer que tu as réussi quand tu pourras te reculer (*j'ai repris mon geste de recul*), t'asseoir dans un coin et regarder tes élèves... Si tu ne peux pas te permettre de les regarder, si il faut tout le temps que tu sois en train de leur donner la réponse, ... c'est qu'il y a un truc qui manque quelque part... Et, je crois que c'est ça qu'il faut que tu essayes de faire. Parce que pour que tu puisses les regarder, les observer, et repérer leur comportement (*et j'ai eu ce geste de nouveau*), et donc à la limite tu leur passes la parole, bon tu peux les guider vers..., mais c'est tout. *Tu es en retrait.* » Je me souviens très bien de ce geste là. Parce qu'en plus elle me l'a redit plus tard. Que pour elle ç'avait été non seulement un déclic, mais en même temps qu'après, quand elle a essayé toute seule dans son coin, elle pouvait s'auto-évaluer. « *Est-ce que j'ai été en retrait ? Est-ce que j'ai pu les regarder?.. Oui, est-ce que je me suis donné les moyens de les regarder ?* » Et ça, après, je l'ai revue parce qu'elle m'avait demandé de venir la voir. Elle était toute fière de me montrer qu'elle pouvait mettre en place ses critères de réussite, se retirer et observer... *Ce qui a joué pour elle c'est vraiment le fait de pouvoir se reculer, et de pouvoir les regarder...*

N - Et tu as l'impression que le geste a été une ressource pour elle ? Le fait que tu le montres par un geste ?

A - J'en suis convaincue *parce qu'elle me l'a redonné après.*

N - Comme ça ?

A - Comme ça. *Le geste du buste en arrière.* Elle me l'a redonné, parce qu'on s'était revues en animation pédagogique.

N - Donc pour toi c'est un critère, le fait

qu'elle te l'ait redonné

A - Ah oui, oui.

N - D'appropriation ?

A - Oui.

N - Alors on reprend, donc tu dis que tu as quand même remis à jour le geste ?

A - Ah oui, je l'ai retrouvé tout à l'heure !

N - Attends, le fait qu'elle te le montre, ça tu t'en souvenais ?

A - Qu'elle me le montre après, oui. Je me souviens de ça. *Mais le fait que je l'aie mis en scène avec les gamins, je ne l'avais pas retrouvé, ça...je l'ai retrouvé en le faisant...* Et c'est vrai que c'est là-dessus qu'on s'est appuyé... Après depuis en y réfléchissant, s'autoriser à, c'était un truc comme ça, *s'autoriser à se mettre au niveau du gamin...*

2.1.6. Commentaire

On voit donc ici à quel point la visée d'Agnès en tant que formatrice est un changement d'attitude en profondeur pour Sandra, qui passe par le fait de créer, par une mise en situation adaptée, des conditions qui obligent l'enseignante à poser son regard non plus au-dessus, mais à la hauteur des enfants. L'ingéniosité du mode d'intervention tient au fait que la prise de conscience est liée à un changement de direction de l'attention pour l'enseignante, dont le regard se trouve nécessairement attiré par la théâtralité démonstrative de la médiation pédagogique telle qu'Agnès la met en place auprès des deux élèves. De ce fait, le fonctionnement des élèves devient le centre autour duquel s'ordonne ce dispositif de formation en acte. Au-delà de la performance, ce qui est en jeu dans cet exemple, c'est la double prise en compte de l'élève comme finalité du processus pédagogique, et de l'enseignant comme cible du processus de formation. Agnès se recule et laisse les élèves fonctionner seuls, ce qui lui permet de les observer. Sandra découvre conjointement le fonctionnement de deux de ses élèves en interaction, et l'intérêt d'une attitude de distanciation qui rend possible cette observation. Le détour par ce « spectacle » est ici la condition même de la prise de conscience par l'enseignante des changements de perspective qu'elle devra opérer pour prendre pleinement en compte l'activité effective des élèves dans la tâche

proposée. L'intervention agit donc à de multiples niveaux : elle est une médiation pédagogique qui laisse l'espace aux élèves pour agir seuls et l'espace à l'enseignant pour recueillir l'information et réguler ensuite son action ; mais en tant que situation de formation, la mise en scène de cette médiation vise ici en premier lieu un processus de changement chez une enseignante qui n'a pas encore véritablement appris à regarder ses élèves pour partir de là où ils en sont.

Conclusion : former des formateurs aux pratiques réflexives

Le rôle de l'enseignant est de mettre l'élève en situation d'apprentissage, celui du formateur-tuteur est de créer les conditions de l'appropriation par le stagiaire des différentes facettes du métier d'enseignant. Praticien de l'accompagnement et de la juste intervention, le tuteur a une place essentielle dans la formation pratique des enseignants. On pourrait supposer qu'un bon pédagogue auprès des enfants devienne spontanément un bon pédagogue face à un adulte. Or il n'en est rien : l'enseignant expérimenté qui reçoit des stagiaires n'opère pas si facilement ce transfert de compétence. Très souvent, on constate chez les formateurs débutants à la fois une difficulté à se positionner face à des adultes ayant un statut d'apprenant, et, paradoxalement, une régression à une attitude transmissive. De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique. Dans un cas comme dans l'autre, une révolution copernicienne doit advenir, qui remet l'apprenant au centre, et l'intervenant à la périphérie.

En termes de professionnalisation, ce repositionnement peut être favorisé par deux approches complémentaires et indissociables de la

formation des formateurs aux pratiques tutorales :

- des stages de formation visant l'acquisition des compétences et des postures spécifiques de l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes : travail sur l'écoute, techniques d'entretien, aide au changement, etc.

- des dispositifs réflexifs d'analyse des pratiques pour les formateurs eux-mêmes, qui facilitent la prise de conscience des différentes attitudes en jeu dans l'interaction avec les stagiaires, l'expression des difficultés rencontrées, mais aussi la mise en mots des savoir-faire déjà en place.

Ce double processus contribue de manière décisive à la construction progressive d'une unité interne, celle de l'identité professionnelle de formateur d'enseignant en tant qu'intégration des compétences acquises auprès des élèves, à un autre niveau d'intervention : celui de l'accompagnement des apprentis-professeurs. A partir de cette mise en cohérence, au-delà des pièges du vouloir-aider, apprendre à se faire confiance dans l'identification du caractère spécifique de chaque situation, apprendre à laisser émerger et à reconnaître cette dynamique intérieure de la juste intervention qui s'élabore au fil de l'expérience des interactions, peut-être est-ce la condition pour faire confiance au débutant et lui ouvrir les voies de l'autonomie ? Réciproquement, faire confiance au stagiaire et à sa capacité de changement, peut-être est-ce la condition pour être à l'écoute et laisser se mettre en place le juste accompagnement ? Et pour que s'installe, au cœur de la pratique professionnelle, ce qu'Agnès appelle « le calme des grands jours »...