

Expliciter

Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation n°39

Analyse de pratiques :

du formateur débutant à l'expert.

Nadine Faingold,
maître de conférences
IUFM Versailles

Par le terme « formateurs-tuteurs » nous désignons l'ensemble des professionnels chargés du suivi individualisé de la formation pratique des enseignants. En France, en ce qui concerne le premier degré (école maternelle et élémentaire), les formateurs-tuteurs sont d'abord des enseignants expérimentés qui, en tant que maîtres d'accueil, suivent des stagiaires en pratique accompagnée dans leur classe. Certains d'entre eux passent un certificat d'aptitude aux fonctions de maîtres-formateurs (CAFIPMF), ce qui leur permet de garder une pratique de classe tout en exerçant leurs nouvelles fonctions de formateur pendant un tiers de leur temps de service. Dans ce cadre, ils assurent des visites de formation en dehors de leur classe et peuvent intervenir dans le Centre de Formation I.U.F.M. Ils peuvent ultérieurement choisir de devenir conseillers pédagogiques à plein temps et travailler ainsi non seulement avec des débutants, mais aussi auprès d'enseignants titulaires demandeurs.

À l'IUFM de Versailles une recherche portant sur l'explicitation des pratiques tutorales a permis d'analyser différentes modalités d'intervention auprès des stagiaires au cours des entretiens de formation (Faingold, 1996, 1997). Un groupe expérimental d'analyse de pratiques professionnelles de maîtres d'accueil et de formateurs débutants a été mis en place en vue d'amorcer une réflexion sur le processus de professionnalisation. Par ailleurs, des entretiens de recherche ont été menés auprès de maîtres-formateurs et de conseillers pé-

dagogiques expérimentés à partir de la consigne suivante : « Je te propose d'évoquer un moment avec un stagiaire qui t'a semblé être un véritable temps de formation ».

Dans la première partie de ce chapitre, différents exemples permettent d'identifier les difficultés rencontrées par des enseignants reconnus pour leurs compétences pédagogiques au moment de leur passage à une nouvelle identité professionnelle de formateur d'adultes. Les deux premiers récits concernent la difficulté, dans certains cas, pour un maître d'accueil débutant, d'instaurer dans le contexte de sa propre classe, une relation de formation face à un stagiaire adulte. Le troisième rend compte du vécu d'un jeune maître-formateur lors d'une visite de formation où il ressent un événement comme « inadmissible ». Ces trois études de cas sont issues de séances d'analyse de pratiques professionnelles, et les personnes concernées sont donc impliquées dans un dispositif de formation de formateurs que j'encadre.

La seconde partie présente en détail le mode d'intervention mis en place par une conseillère pédagogique expérimentée auprès d'une enseignante titulaire. Cette manière de faire a consisté à *mettre en scène* le conseil pédagogique en adoptant dans la classe un positionnement particulier où l'élève se trouve *de fait* replacé au centre du dispositif. La description de cette stratégie de formation originale correspond à un contexte précis et vise une enseignante particulière dans la spécificité de son rapport à la classe. Ceci illustre la nécessité d'une

approche au cas par cas, c'est à dire d'une « clinique » de l'intervention, au sens de la prise en compte de la singularité de chaque situation dans sa complexité. Pour cette étude de cas, le recueil d'information a pris la forme d'un entretien de recherche que j'ai mené, sans autre mode d'intervention que l'aide à la mise en mots des éléments implicites de l'action.

La comparaison entre les modes de fonctionnement de formateurs-tuteurs débutant et celui d'une conseillère chevronnée devrait permettre de mieux cibler les processus à privilégier dans le cadre d'une formation de formateurs d'enseignants.

Notre méthodologie de recueil d'information a été celle de l'entretien d'explicitation mise au point par Pierre Vermersch. Il s'agit, aussi bien en analyse de pratiques qu'en entretien de recherche, de viser une description aussi fine que possible de l'activité du sujet en situation. L'explicitation permet d'accéder à des dimensions du vécu de l'action qui ne sont pas immédiatement présentes à la conscience de la personne, en la guidant vers un type de verbalisation qui ne soit pas de l'ordre des explications, des justifications ou des rationalisations de la pratique, mais qui relève de la représentation de situations professionnelles dans toute leur richesse expérientielle (Vermersch, 1994, Vermersch et Maurel, 1997). Pour ce faire, le chercheur guide le sujet vers une position de parole particulière, la "position de parole incarnée" ou position de "parole pleine" (Faingold, 1998) en sollicitant la mémoire sensorielle par l'évocation de moments spécifiés de la pratique professionnelle.

PREMIERE PARTIE

I. Des formateurs débutants

Les trois études de cas qui suivent ont été recueillies lors de séances d'analyse de pratiques professionnelles. Thierry et Corinne sont maîtres d'accueil temporaire et envisagent de passer le CAFIPEMF. Ils reçoivent dans leur classe des étudiants pour les guider dans les premières prises en charge de séquences pédagogiques au cours des stages de pratique accompagnée. Marc est maître-formateur depuis peu. Outre les étudiants qu'il reçoit dans sa classe, il effectue des visites de formation auprès des stagiaires lors de leur stage en responsabilité.

J'ai choisi de présenter chaque situation-problème sous forme de récit, en supprimant, dans les temps d'explicitation et dans les temps d'échanges, à la fois mes questions et les interventions des membres du groupe d'analyse de pratiques. Je n'ai restitué certaines de mes relances qu'à partir du moment où l'on passait du recueil d'information à une *stratégie d'intervention de ma part, visant chez le formateur débutant une aide à la prise de cons-*

cience. Dans ce cadre, sont mobilisés à la fois un accompagnement relevant de l'explicitation, différentes techniques d'aide au changement, et l'hypothèse d'un isomorphisme structurel des relations enseignant / élève, tuteur / enseignant, et formateur / tuteur.

1.1. Première étude de cas : Corinne

1.1.1. Le contexte

Corinne reçoit une stagiaire qui n'a jamais fait la classe et résume ainsi ses impressions : « Elle est arrivée en ayant l'air assez sûre d'elle, elle avait l'air d'être très au point, de connaître beaucoup de choses... Et en fait ensuite, ce que j'ai senti, à mesure que les jours passaient, c'est que j'étais un petit peu déçue par rapport à ce à quoi je m'attendais au début. »

La stagiaire mène une première séquence de sciences qui se passe relativement bien ... sans être totalement satisfaisante. Corinne donne quelques conseils... et la stagiaire exprime le vœu de poursuivre. Elle fait donc une deuxième séquence qui n'avance pas plus, et où les enfants commencent à s'agiter. N'ayant pas obtenu ce qu'elle voulait, elle formule à nouveau le souhait de continuer au cours d'une troisième séquence. Corinne résume l'entretien : "Alors, *on en a parlé*. C'est à dire qu'*on a discuté* de ça à la fin de la journée, et puis elle devait re-préparer quelque chose, elle a dit : "*ça y est, j'ai compris ce que tu m'as dit*"...

1.1.2. Récit par Corinne de la troisième séquence menée par la stagiaire

Quand elle a commencé sa troisième séquence, j'ai pensé : « ça y est, ça démarre bien, elle pose des questions très précises pour obtenir la réponse précise et ne pas rentrer dans une... discussion, dans un moment d'échange... Et je me dis là, ça va être bon... Et puis, à *nouveau, elle repart dans une « discussion »*... Alors j'ai le sentiment très rapidement qu'elle ne suit pas forcément ce qu'on avait dit... ou ce que je lui avais dit peut-être...*Elle ne suit pas ce que je lui avais conseillé*.

Je n'ai pas l'impression d'assister à une séquence de sciences, mais plus à une discussion où il n'y a pas le contenu, où il n'y a pas d'objectif... Les enfants prennent la parole et j'ai l'impression qu'elle ne rebondit pas sur les remarques pertinentes mais qu'elle laisse les élèves partir dans différentes directions. Elle ne maîtrise pas le déroulement, et *elle prend conscience qu'elle n'obtient pas ce qu'elle voulait*. Elle se laisse déborder : elle leur laisse la parole, elle écoute, elle laisse faire, au point qu'elle perd le fil, et puis elle se rend compte que le temps passe...

1.1.3. Explicitation d'un moment où Corinne va intervenir

C - D'un seul coup elle regarde la pendule, elle se retourne vers moi, et... je l'ai sentie décontenan-

cée. Elle me regarde, et là c'était presque : « j'essaie de faire ce que tu m'as dit, mais je n'y arrive pas »... Et elle me dit, à voix haute, devant les élèves : « *Mais tu vois bien qu'ils ne comprennent rien ! ça ne va pas !* » En s'adressant à moi, mais devant eux ! Ils étaient là !!! Et moi je n'avais pas le sentiment qu'ils ne comprenaient rien... J'avais l'impression qu'elle ne profitait pas de leurs réflexions pour faire émerger ce à quoi elle voulait aboutir... *Et là je suis intervenue... je me suis levée et je me suis avancée...*

N - Et quand tu entends « *mais ils ne comprennent rien !* » qu'est-ce qui se passe juste dans ce moment là pour toi ?

C - Bah je me dis « *c'est elle qui n'a pas compris ! C'est pas les enfants qui ne comprennent rien !* »... Enfin les enfants ne comprennent pas où elle veut en venir parce que elle traîne, ils répètent toujours la même chose, et c'est elle qui n'a pas compris comment il fallait que ça se déroule, bon, que la discussion, c'est bien joli, mais qu'il faut aussi arriver à autre chose, à des moments de synthèse.... Et j'ai senti que là il y avait quand même un moment de panique et en même temps je me disais, « *mais elle n'a pas compris ce que je lui ai dit, elle continue toujours de la même façon* », et donc moi j'avais aussi le sentiment peut-être de ne pas avoir été claire, de ne pas avoir su expliquer. Elle n'était pas satisfaite de la façon dont ça se passait, mais moi non plus parce que j'avais l'impression que vraiment on prenait du temps pour en parler et que finalement... elle est partie à la fin du stage en disant, « *Ecoute je te laisse continuer là-dessus parce que c'est pas facile, c'est pas fait...* » Voilà !

N - Et quand tu entends « *Mais ils ne comprennent rien !* » Et que tu réagis en te disant « *mais c'est elle qui n'a rien compris !* » ça se formule comment, pour toi ce souci là, du fait qu'elle a dit "ils ne comprennent rien" devant les enfants...

C - En fait, je me demande si les enfants n'ont pas le sentiment inverse que c'est injuste... parce que eux ils comprennent bien. Ce qu'ils ne comprennent pas c'est où elle, elle veut en venir... Il y a bien une incompréhension, mais qui ne vient pas forcément d'eux : eux ne se sentent pas compris non plus... Et donc quand elle s'est tournée vers moi, en disant, « *mais, ils ne comprennent pas !* » là, et c'est la première fois que ça m'arrive avec un stagiaire, là j'ai pris la parole... je suis intervenue auprès des élèves...

N - Bien, elle lance cette phrase... et donc qu'est-ce que tu fais à ce moment là ? Quand tu entends « *mais ils ne comprennent rien !* » et qu'elle le formule devant eux en se tournant vers toi... ?

C - Je crois que... je me suis levée... et... je... je me suis approchée d'elle... Je crois que je lui ai dit à ce moment là « *Ecoute ... arrête là, et puis on en reparlera* ». Et à ce moment, je sens qu'elle, elle a quand même envie de continuer... Parce que quand

je lui dis « *Ecoute arrête là, tant pis, on en discutera...* », elle dit « *Oh non, c'est la dernière séance...* » En fait, quand je lui ai dit "Ecoute arrête..." ça ne voulait pas dire : « *Terminé !* », c'était : « *il faudrait faire un peu le point* » ... Et en fait j'ai pris la parole à ce moment là. Je suis intervenue par rapport aux enfants. Je leur ai posé une question... Et elle a repris après... Je ne voulais pas non plus complètement arrêter... Parce que ça ne correspond pas à l'optique que j'ai habituellement. Mais là *c'était plus fort que moi*. Je me suis levée, et j'ai pris la parole pour recentrer un peu tout le monde, reprendre le contrôle, et puis que ça serve de bilan à cette séance là, et qu'à la suite de ça elle dise « *Bon, on n'a pas eu le temps de finir, vous reverrez ça avec la maîtresse* ». Mais je pense que c'est important qu'il y ait quand même un temps de synthèse avant de dire "Bon bah on arrête là" et puis de tout laisser comme ça en plan sans que les enfants sachent... Donc à la fin elle a dit aux enfants qu'ils n'étaient pas arrivés au bout de ce qui avait été prévu, et qu'ils reprendraient ça avec moi.

1.1.4. Commentaires de Corinne après avoir retracé la chronologie de l'interaction avec sa stagiaire

C - Ce qui me rend insatisfaite, c'est que c'était la troisième fois qu'elle prenait donc la classe, pour un contenu qui aurait dû être vu en une séance. Alors, en formation, c'est vrai qu'on ne sait pas tout, donc c'est normal de tenter une deuxième fois, et je trouve ça intéressant qu'elle ait envie de faire mieux et de comprendre... Mais déjà la seconde séquence n'avait pas vraiment tourné comme c'était souhaitable... Et qu'à la troisième, ça en arrive là, j'ai été un peu déçue... C'est ça, je crois que c'était dans le fait qu'on ait déjà pris du temps pour en parler, qu'on en ait déjà discuté, et que ça n'ait pas mieux fini que dans la première séance, *j'ai eu l'impression de ne voir aucune évolution*. Ce qui me pose le plus problème, c'est de passer du temps, de parler, de discuter parce que c'était quelqu'un avec qui je pouvais parler, disons que *le contact se faisait bien*... Donc de passer beaucoup de temps, d'expliquer, et de me dire que le coup d'après, rien de ce que je pensais avoir expliqué ne passait, n'était pris en compte... Et puis elle, elle était de plus en plus déçue elle aussi donc mon rôle était un petit peu difficile... En fait, ce qui me gêne certainement le plus, c'est que *je n'avais pas l'impression qu'elle n'ait pas compris*... Enfin je pense que *quand on discutait, elle comprenait*, enfin, qu'on était sur la même longueur d'onde à ce moment là. Ce qui m'ennuie davantage, c'était plus dans le réinvestissement qu'elle pouvait en faire... Je n'ai pas eu l'impression qu'elle cherchait vraiment à progresser. J'ai eu l'impression qu'elle était elle comme ça, qu'elle se sentait bien, qu'elle sentait *un bon contact* avec

les enfants, et que ça devait suffire... et que dans son attitude à elle, qu'elle n'agissait pas différemment d'une fois sur l'autre. *On n'arrivait pas à avancer...* Je me demande quand même si j'ai été suffisamment claire, et en même temps *est-ce que je n'ai pas été trop directive ?* Ou est-ce que ce n'est pas moi qui cherche à poser quelque chose qui ne lui convient pas et que, du coup, si c'est deux façons de voir différentes, ça ne se rencontre pas... Elle essaye peut-être de faire un effort et de faire ce que je lui conseille mais comme ça ne correspond vraiment pas à sa façon de faire, on n'y arrive pas. Et ça, c'est quand même la difficulté qu'on rencontre, il faut quand même donner, apporter des choses, et en même temps laisser faire...

1.1.5. Evocation du moment d'entretien entre la seconde et la troisième séquence

N - je te propose de revenir un petit peu au temps où après la seconde séquence, où vous avez un entretien ou un moment de discussion sur ce qu'elle a fait et sur la manière d'envisager la troisième séquence... Est-ce qu'il te revient quelque chose de ce moment là ?

C- Ce que j'ai en tête c'est que souvent je l'entends dire : « *Oui, j'ai compris... J'ai compris ce qui n'allait pas, j'ai compris pourquoi j'ai pas réussi à la fin, j'ai compris...* » ça c'était souvent quelque chose qui revenait. Et peut-être que moi, ma façon de l'aider n'a pas... peut-être dire « *qu'est-ce que tu as compris vraiment ?* » M'arrêter justement à « *j'ai compris* » ... on n'entend peut-être pas la même chose par ces termes là, quoi... Elle parlait aussi du fait qu'elle avait du mal, elle le reconnaissait je crois, que son contact avec les enfants était beaucoup plus près du centre aéré, beaucoup plus près de la discussion... et qu'elle aimait vraiment ça, tout en disant aussi « *oui je sais... il ne faut pas que ça se limite à ça en classe* ». Elle disait qu'elle le comprenait... ça aussi c'était « *Oui j'ai compris...* » Et puis « *c'est sûrement pour ça que j'ai du mal à maîtriser les interventions des enfants...* »

N - Le début de cet entretien, après la seconde séquence, comment ça a commencé ?

C - C'est elle qui a commencé en disant : « *Je ne suis pas contente; ça n'a pas marché comme je voulais. J'ai encore pas réussi à faire... ça m'énerve... Tu veux bien quand même que je refasse ?... vraiment je voudrais arriver quand même à finir ça* ». Je lui donne mon accord, je lui demande ce qu'elle veut faire, comment elle va le faire, et on en reparle un peu. Moi je lui redonne des conseils, surtout d'ordre pratique. Et là, *peut-être que moi je suis trop obnubilée par le temps...* en disant : « *il faut tenir quand même un temps. Bon, maintenant vous en avez parlé, Maintenant il faut vraiment que cette dernière séquence soit la synthèse de ce qui a été fait* ». Et là aussi, elle me dit : « *bon, d'accord* » ... Il n'y a pas eu d'opposition. A aucun

moment, elle ne me dit « mais je ne vois pas où tu veux en venir, je ne comprends pas ce que tu me demandes »... Elle disait : « *Oui, oui, oui. J'ai compris... Oui, d'accord..* ». C'était plus ça. Donc en fait c'est vrai que... (*rire*) Est ce qu'il y a eu un moment dialogue finalement ?... (*rire*) Est-ce qu'il y a eu vraiment dialogue ou est-ce que c'était pas moi qui disais ce que j'aurais voulu... et qu'elle pensait comprendre... ?

1.1.6. Aide à la prise de conscience

N - Quand tu as dit tout à l'heure que ce qui te revenait d'abord c'est "oui j'ai compris, oui j'ai compris", je trouve ça intéressant...

C - Mais c'est par rapport à mon discours à moi !!! (*rire*)

N - Je trouve intéressant que tu mettes à jour que probablement si elle te dit "j'ai compris, j'ai compris j'ai compris"

C - *C'est qu'elle écoute ce que je dis !*

N - Oui, je pense que quand elle le dit elle t'écoute vraiment. Mais que effectivement c'est toi qui parles...

C- C'est pas en elle et c'est moi qui parle, et c'est pas moi qui fais la séquence...

N - Et puis aussi, quand tu dis : "c'est peut-être ma préoccupation à moi, le temps surtout..." Enfin bref, il y a beaucoup de choses qui viennent de toi et qu'en fait elle comprend... *Elle est pleine de compréhension... !*

C- Tout à fait ! (*rire*)

N- Si tu prends le temps d'entendre ces "j'ai compris, j'ai compris"... Tout ce qui venait de toi et... la position que ça lui donne par rapport à "je veux refaire cette séquence"...

C - *Oui, parce qu'elle avait vraiment envie... et peut-être que je l'ai vraiment empêchée de faire ce qu'elle voulait vraiment faire. - Je crois que je ne l'ai peut-être moi pas suffisamment écoutée.*

1.1.7. Mise en parallèle des attitudes stagiaire/ maître d'accueil

A ce stade du travail, mon intervention va simplement consister, à partir de mes notes, à reprendre mot pour mot et à mettre en parallèle les formulations de Corinne concernant ce qu'elle décrit de la stagiaire d'une part, et ce qu'elle exprime de son propre ressenti de la situation d'autre part. Plutôt que de lui dire directement ce que je perçois d'identique dans l'attitude de la stagiaire débutante par rapport aux élèves, et dans la sienne en tant que formatrice débutante, mon souci est de créer des conditions de visibilité qui rende possible l'émergence d'un autre regard sur la situation de formation. Je fais ainsi le pari qu'un travail de décentration qui aide le tuteur à mettre en mots de lui-même ce qui posait problème et comment il pourrait y remédier peut favoriser un transfert de ce type d'accompagnement dans sa propre pratique de formateur. Mon hypothèse est que la pédagogie spontanée est transmissive, et qu'il faut tout

un temps pour que le débutant se centre sur l'apprenant et lui permette de devenir sujet de ses apprentissages. Ici, le formateur-tuteur, tenté de transmettre par des conseils l'expérience qu'il a acquise au fil des ans, doit apprendre à mettre en place des stratégies de détournement qui mènent l'autre à une prise de conscience. Du formateur au tuteur, du tuteur au stagiaire et du stagiaire à l'élève, il s'agit donc bien d'opérer un renversement par lequel, à chaque niveau d'apprentissage, le processus visé soit la construction par le sujet lui-même de son action.

N - Bien, on va faire le point... Je reprends simplement des formulations que tu as eues, et que j'ai notées... Donc tu as dit, elle discute avec les élèves, elle a un *bon contact*... D'accord ? A propos de la stagiaire, par rapport aux élèves. A propos de toi par rapport à la stagiaire, tu as dit que tu as eu vraiment l'impression *d'avoir parlé*, que *vous en aviez discuté*, et que c'était quelqu'un avec qui on pouvait parler, que *le contact se faisait bien*... D'accord ?... Je continue cette mise en parallèle... Tu as dit « *Elle repart dans une discussion, elle prend conscience qu'elle n'obtient pas ce qu'elle voulait* »... Tu as dit qu' *elle était déçue* et qu'elle avait dit des élèves « *Ils ne comprennent rien* »... Et tu te dis « *C'est elle qui n'a rien compris* » ! Et tu es déçue, et tu prends conscience que tu n'obtiens pas ce que tu veux... Bon donc je crois que c'est intéressant parce que finalement il y a toute une série de manières de faire qu'elle met en place par rapport aux élèves qui te choquent, et on s'aperçoit qu'au niveau des formulations, au niveau de ton vécu à toi par rapport à elle...

C. Ce sont les mêmes...

N - Alors vraiment les mêmes... Très parallèle... Donc bon c'est intéressant puisque toi, tu sais très bien comment il aurait fallu faire avec les élèves : partir de leurs réflexions, rebondir sur les remarques pertinentes... et que tu te demandes, par rapport à la stagiaire : finalement est-ce qu'il y a vraiment eu dialogue, est-ce que je l'ai écoutée, est-ce que ce n'est pas surtout moi qui ai parlé... Bon je suis sûre que tu as les moyens de réfléchir à cette situation... Et peut-être aussi, tu as dit concernant le fait qu'au terme de trois séquences elle n'avait pas atteint son objectif, « *peut-être que je suis trop obnubilée par le temps* »... A partir de là, par rapport à l'impression que tu as formulée : « *on n'arrivait pas à avancer* » et « *Elle n'agissait pas différemment d'une fois sur l'autre* », la question serait : toi, comment as-tu agi d'une fois sur l'autre, et comment agirais-tu si tu la retrouvais ? ... C'est à dire par rapport à tout ce temps d'entretien, où tu proposes et où elle dit « *j'ai compris* » et où je pense qu'elle est vraiment en situation de demande et d'écoute, la question c'est : à quelles conditions et quel est le temps nécessaire pour qu'elle puisse construire et s'approprier ?.

C- S'il y avait une chose à retenir c'est de faire attention à ne pas vouloir trop dire non plus, et écouter... Et ça je crois que ça c'est quelque chose que je n'avais pas suffisamment en tête... Parce que notre rôle il est aussi de transmettre, de dire, mais *peut-être qu'avant il y a davantage un temps d'écoute à avoir*... J'attends les prochains ! On verra !

N - Et puis il y a un dernier parallèle, qui est, elle démarre, elle est en première année, et puis toi aussi, dans ton travail en tant que formatrice, tu en es au tout début...

1.2. Seconde étude de cas : Thierry

1.2.1. Le contexte

Thierry est amené à suivre en pratique accompagnée dans sa classe une stagiaire qui a fait une première année d'IUFM en préparation du concours et qui a donc déjà bénéficié de deux stages de trois semaines dans des écoles. La communication va avoir un peu de mal à s'établir : quand Thierry lui propose de rester le soir après 4 heures et demie pour retravailler sur les séquences pédagogiques, elle réplique : « *Après tout je ne vois pas pourquoi je resterais en plus, hein* »... Thierry résume ainsi les premiers dérapages : « Tout était comme ça... Brinqueballant, quoi. C'était pas clair, c'était pas net, ... Alors déjà là, dès le départ, ça partait mal... Au plan des séquences pédagogiques qu'elle devait mener, c'était « *moi je sais ce qu'il faut faire, je vais faire comme moi je pense* ». Elle n'est pas venue me dire : voilà, je pense faire ça, comme ça... Non. « *Je vais le faire, je m'en occupe* ». Et puis le jeudi est arrivé, elle a fait sa séquence. »

1.2.2. Evocation par Thierry du temps d'entretien après la séquence

Elle était très contente *d'elle* ! Elle avait bouclé son truc en temps et tout, elle avait bien écrit ce qu'elle devait mettre au tableau, elle avait bien... Moi, ce que je voulais surtout, c'était parler du travail proposé aux enfants. ... *Ce qui est intéressant ce sont les enfants, voilà. Je voulais qu'elle se rende compte que c'était passé au-dessus, quoi... Que rien n'était descendu*... Je lui ai demandé si elle avait l'impression que les enfants avaient compris, avaient fait quelque chose, qu'est-ce qu'ils avaient produit... *Pour elle tout s'était très bien passé*, c'était clair dans sa tête... « *ça s'est bien passé* », c'est tout...

Il aurait fallu que je la regarde, *elle*, ce n'était pas la classe, c'était *elle*. Il fallait que je dise quelque chose sur *elle*. J'avais l'impression que c'est ce qu'elle me demandait. Est-ce qu'elle est bien dans son rôle ? Est-ce qu'elle a bien joué son personnage ? C'était pas... est-ce qu'elle a bien travaillé avec les enfants ? J'avais l'impression qu'elle n'avait pas de recul par rapport à ce qu'elle avait

fait. Là je me suis dit : « Qu'est-ce que je vais lui dire ? Comment est-ce que je vais m'y prendre ?... » En plus, très sûre d'elle... son attitude, son regard. Froid un peu... *Très sûre d'elle...* J'avais envie de lui faire découvrir des choses et de lui dire qu'en fait ça ne s'était peut-être pas si bien passé que ça quand même... J'avais envie de lui dire, mais en même temps... je me suis dit « *Bon, elle croit qu'elle sait tout, je vais la laisser un peu réfléchir... Je vais attendre...* ». Parce que là en fait, j'étais devant une situation où je n'avais pas vraiment envie de discuter... ! Je sentais que tout ce que je pouvais dire, elle disait oui d'accord, l'air de dire « *cause toujours* »... Alors bon moi, je... Il faut qu'il y ait le contact, je ne sais pas, moi... Mais quand il n'y a pas de discussion possible ? Maintenant, avec du recul... je pense que j'aurais peut-être dû dire des choses... Oui, j'aurais peut-être pu être plus exigeant, j'aurais peut-être dû lui demander davantage comment elle avait préparé, comment elle avait fait. Mais là, j'ai vraiment pas eu envie... Là, c'est le rapport individuel. J'ai pas envie d'entrer en conflit, quoi, et que ça se passe mal.

Alors je me suis dit « *Après tout... je préfère attendre* » ... J'ai laissé filer. ... « *J'attends de voir* »... Et il se trouve que dans la semaine, ça n'a pas évolué vraiment. Mais je n'ai pas l'expérience... ça s'était trop bien passé avant. Tous les stagiaires que j'ai reçus, la discussion était possible, ils étaient ouverts, on pouvait dire des choses. Là c'est la première fois où je me trouvais face à quelqu'un où je n'avais pas la solution... Je n'avais pas la solution pour arriver à la mettre en confiance, en fait, peut-être ? Pour nouer le dialogue...

1.2.3 – Intervention : Appel à une situation-ressource et processus de comparaison

Mes relances vont ici consister à solliciter dans l'expérience d'enseignant expérimenté de Thierry une situation de communication avec un enfant où il rencontre des difficultés comparables à ceux qu'il décrit vis à vis de l'étudiante, et à lui faire décrire la manière dont il sait s'y prendre pour contourner l'obstacle et mettre en place une relation de confiance.

N - Bon, donc la question qui nous est posée, c'est effectivement, quand il y a tout ce que tu nous décris, quand il y a cette attitude très sûre en face, avec un "je suis contente de moi, tout s'est bien passé"... Qu'il y a eu en plus une mauvaise mise en route... On sent vraiment qu'il n'y a pas de communication...

T- ça me renvoie à moi aussi, alors...

N - Donc la question c'est : est-il possible d'intervenir différemment et comment ? Là, ce que tu nous a dit c'est "être plus exigeant", bon, moi je propose qu'on aille plus loin, c'est à dire qu'on explore davantage... Est-ce que par exemple ça t'est

déjà arrivé, avec un élève, d'avoir une situation où tu aurais quelque chose de semblable, c'est à dire une difficulté à communiquer... ça ne passe pas... et où tu aurais réussi à mettre en place quelque chose qui fait que... ça se met à passer ?

T- (*silence 6 secondes*) Oui, ça m'est arrivé...quelquefois... Mais j'arrive toujours à trouver quelque chose... J'ai jamais eu de difficulté, vraiment...

N - Donc c'est quoi la différence ? Qu'est-ce qui fait qu'avec un élève, finalement... Parce qu'il peut y avoir des élèves qui ont cette même attitude "je veux pas que tu me remettes en cause"...

T - (*silence 7 secondes*)

N - Tu peux prendre le temps de laisser défilier éventuellement des élèves ou des situations... simplement des moments où justement tu trouves toujours quelque chose...

T - Oui... C'est mon attitude à moi, de toute façon, là qui est en jeu, c'est clair. Bon, avec des enfants, j'ai pas ce problème là, j'arrive toujours à trouver... Avec un adulte c'est plus... Enfin dans ce genre de situation là, bon, j'en ai conscience, je ne suis pas sûr de moi... je ne sais pas comment m'y prendre...

N - Avec des élèves, quand tu sens que c'est pas d'emblée là, qu'il y a une difficulté de communication pour une raison x ou y, comment tu t'y prends ? Et ce serait bien, effectivement, que tu t'attaches à un élève, ou à un autre, comme ça...

T- (*silence 12 secondes*) J'arrive pas à...

N - Un élève avec qui c'est pas d'emblée facile... Tout simplement. la communication n'est pas immédiatement présente, tu sens qu'il va falloir faire un travail pour que la confiance s'instaure...

T- Bah c'est... *on apprivoise*... Je cherche déjà tous les moyens de l'apprivoiser aux autres parce que s'il pose problème, c'est que c'est pas seulement avec moi, c'est aussi avec les autres. Parce que par exemple, on m'a dit "attention, il arrive hein, tu l'as l'an prochain..." Puis quand il est là, j'ai un a priori créé par ce qu'on m'a dit avant. Alors je dis « *attends, je vais voir* ». Et puis bon, si vraiment il y a un problème qui se passe, alors là, oui j'essaye... autour quoi, de regrouper tout le monde, de faire en sorte qu'il n'y ait pas lui et les autres, de le mettre en valeur, et là, il y a un tas de moyens. Lui donner des responsabilités..., plein de choses... ça va assez vite...

N- Oui... Tu sais très bien faire ça.

T- Je pense, oui. C'est mon rôle.

N - D'accord. Est-ce que ça pourrait quelque part être ton rôle en tant que maître d'accueil de te dire « *oh là-là, tiens, déjà au début, ça n'allait pas* »...

T-Ah bien sûr, bah oui, oui...

N - Et puis, peut-être qu'il faut prendre du temps... Qu'est-ce que tu pourrais... ? Si tu gardes cette même attitude, et puis que tu ré-envisages cette stagiaire, qu'est-ce que ça pourrait changer ?

T- Ah oui, je pense que ça pourrait changer... Là, c'est clair... Il faut que je laisse de côté tous les a priori que j'ai pu avoir ... Là, je laisse, on passe à autre chose, on rentre dans le vif du sujet. Parce qu'après tout elle vient là pour apprendre et pour connaître des choses...

N - Et donc comment tu t'y prends pour apprivoiser, et si tu peux simplement re-contacter la manière dont tu apprivoises.... et une fois de plus, qu'est-ce que peut-être ça aurait pu changer, qu'est-ce que peut-être tu aurais pu faire par rapport à cette stagiaire ?

T - Oui, peut-être aussi... il faut dire que l'attitude le regard, la façon de parler, c'est sûr qu'avec un enfant on va changer, enfin on sait qu'il y a quelque chose qui doit se passer, donc on a un comportement...

N - « *On sait qu'il y a quelque chose qui doit se passer* »

T - Voilà, donc on a un comportement...

N - Et *qui* parle là quand tu dis « Je sais qu'il y a quelque chose qui doit se passer » ?

Tu es qui là ? En tant que quoi tu parles ?

T - En tant qu'individu...

N - Oui, dans quelle fonction ?

T- *D'être humain, enfin ! En tant qu'être humain...*

N - En tant qu'être humain. Et en tant qu'être humain dans un rôle d'enseignant par rapport à un enfant, tu sais qu'il doit y avoir quelque chose qui doit se passer

T- Oui. Voilà.

N - Est-ce que quand tu as cette stagiaire en face de toi ça se passe de la même manière ?

T- Bah non, justement !!! (*rire*)... Oui, non mais c'est pas... *ça y est, on est plus égal, elle doit savoir aussi !*

N - Ah ! *On est plus égal... Elle doit savoir aussi !...* En tant qu'adulte ? Parce qu'elle a déjà une petite expérience de la classe ? Parce qu'elle paraît sûre d'elle ? Dans quelles conditions est-elle en fait ?

T- *En fait c'est vrai qu'elle ne sait pas forcément...*

N - C'est quelqu'un qui débute !

T- *C'est vrai que on veut parler d'égal à égal, et en fait non, on n'est pas d'égal à égal...*

1.2.4. Commentaire

La notion « *d'égal à égal* » semble présupposer ici une égalité de positionnement dans le rapport au savoir. On notera donc le statut spécifique du rapport à un adulte dans la différence d'attitude manifestée par Thierry quand il s'agit d'apprivoiser un enfant et quand doit se mettre en place une relation de formation face à la stagiaire. L'enfant a d'emblée le statut d'apprenant, celui à qui on va apporter son expérience et son savoir en tant que *maître*, et il bénéficie de cette confiance du pédagogue selon forcément « *il y a quelque chose qui doit se passer* ». L'étudiante qui se présente comme « sachant déjà tout (ou beaucoup !) », est adulte, et devrait donc implicitement pour Thierry

être déjà « *d'égal à égal* »... La prise de conscience porte donc sur le pari d'éducabilité et de communicabilité avec un adulte. Il s'agit bien de prendre pleinement en compte le statut d'apprenant de la stagiaire, même si l'attitude affichée est d'abord plus de l'ordre du déni que de la reconnaissance de son inexpérience. L'expression finale « on n'est pas d'égal à égal » correspond donc bien à la fois à l'idée qu'elle a le droit de ne pas savoir, et au fait que malgré une attitude où la stagiaire semble prendre les choses de haut, le statut d'enseignant expérimenté et de formateur-tuteur de Thierry le positionne dans la recherche d'un mode d'*apprivoisement* possible de la stagiaire qu'il accueille.

1.3. Troisième étude de cas : Marc

1.3.1. Le contexte

Marc est maître-formateur débutant. Il demande la parole en groupe d'analyse de pratiques pour exprimer le malaise qu'il ressent par rapport à une intervention auprès d'une stagiaire dont il estime qu'elle n'a pas été satisfaisante en termes de formation. Il se demande s'il a joué son rôle de formateur, et a le sentiment qu'il n'a « pas assez donné ».

Il s'agit d'une première visite auprès d'une stagiaire qui effectue son stage en responsabilité. Dès le moment où il entre dans la classe il a une première impression qui se formule en ces termes : "Elle n'en a rien à faire des enfants". Puis il observe la séquence et il a un violent mouvement de révolte intérieure quand à un moment donné, alors qu'une petite fille a levé le doigt pour dire "*je n'ai rien compris*", la stagiaire évacue la demande et lui répond d'un ton cassant : "*Oh, toi, tu ne comprends jamais rien de toute façon !*". Cette interaction, qui vient confirmer l'impression initiale, deviendra essentielle dans le but poursuivi par Marc au cours de l'entretien de formation : faire prendre conscience à la stagiaire du caractère "inadmissible" de son attitude. On peut noter en quoi l'entrée dans l'entretien est lourdement hypothéquée par un jugement de valeur qui risque de faire obstacle à toute véritable écoute de la problématique de la stagiaire.

1.3.2. L'entretien

Marc reprend avec la stagiaire le déroulement chronologique de la séquence et aborde avec elle ce qui pouvait poser problème aux plans pédagogique et didactique. Il s'agissait d'une séquence de mathématiques assez complexe sur les décimaux, à propos de laquelle la stagiaire finit par dire : "*En fait, je n'avais pas compris*" (les contenus). Curieusement, Marc ne rebondit pas sur le seul élément de vécu que lui amène la stagiaire quand il lui demande ce qu'elle pense de sa séquence. Il poursuit implicitement le but qu'il s'est fixé en fonction de ce qui lui paraît le plus important en termes de

formation : « Je n'en ai rien à faire des contenus. Ce que je veux, c'est qu'elle réfléchisse sur sa pratique. Le plus important c'est le relationnel. Ce que je veux c'est qu'elle assume sa responsabilité d'enseignante. Elle dit toujours c'est le maître d'accueil, c'est les élèves ; bref c'est toujours la faute des autres... ».

Il demande alors, visant probablement beaucoup trop directement son but pour que puissent être créées les conditions d'une prise de conscience : « Est-ce que tu te souviens à un moment de ce qui s'est passé avec une élève ? ». La stagiaire se trouble, ne voit pas ce à quoi il fait allusion. Il lui rappelle alors le moment qu'il a lui sélectionné comme étant le plus important à ses yeux : « Il y a une petite fille qui a dit qu'elle n'avait rien compris, et tu lui a répondu d'un ton cassant que de toute façon elle ne comprenait jamais rien ! ... ça, ce n'est pas possible... ». La stagiaire prend l'information de plein fouet, elle ne répond pas, elle a les larmes aux yeux.

Le parallèle est intéressant. Le problème exprimé par la stagiaire est qu'elle se rend compte qu'elle ne maîtrise pas le contenu mathématique de sa séquence, qu'elle n'a pas compris. Avec les meilleures intentions du monde, Marc ne répond pas à cette demande d'aide et vise ce qui lui paraît fondamental en termes de formation : le fait qu'elle a occulté la demande d'une élève et qu'elle lui a répondu de manière cassante, pour ne pas dire humiliante. De même que la stagiaire, centrée sur ses propres préoccupations et incapable d'expliquer des contenus qu'elle n'a manifestement pas bien assimilés, ne peut entendre la demande de l'élève, Marc ne prend pas le temps de se mettre à l'écoute de la déstabilisation de la stagiaire. L'élève dit « je n'ai pas compris », elle se fait rabrouer. La stagiaire dit « je n'ai pas compris », elle est renvoyée à son incompétence relationnelle.

1.3.3. Intervention en analyse de pratiques

Mes relances en tant qu'animatrice du groupe d'analyse de pratiques ont alors consisté ici à viser la configuration identitaire (Faingold, 1998) relative aux différents vécus émotionnels de Marc. En le resituant à chaque fois dans le contexte du moment de référence avec le type d'accompagnement propre à l'entretien d'explicitation (guidage pas la sollicitation de la mémoire concrète et vérification de la position de « parole pleine »), je lui demande :

- Et à ce moment là, qui es-tu quand la petite fille dit "je n'ai rien compris" et que la stagiaire répond "Oh toi tu ne comprends jamais rien de toute façon..."

À ce moment là, Marc répond : *"Je suis la petite fille"*

- Et qui es-tu quand tu entres dans la classe et que tu te dis « elle n'en a rien à faire des enfants » ?

et qui es-tu quand tu dis « ça un enseignant n'a pas le droit de le faire ? ça c'est inadmissible ! » ?

- "Je suis un enseignant et je pense aux enfants"

« Et qui es-tu quand tu arrives dans ce groupe d'analyse de pratiques, que tu n'es pas satisfait, que tu dis « je n'ai pas assez donné » et que tu te demandes : « Ai-je joué mon rôle de formateur ? »

"Je suis un formateur"

On notera les nombreux points communs entre cette étude de cas et les deux précédentes. D'une part on retrouve ici, comme dans le cas de Corinne, l'isomorphisme stagiaire / élève, formateur./ stagiaire : de même qu'il y a non-prise en compte par la stagiaire du problème de l'élève, de même on constate la non-prise en compte par Marc de la difficulté spécifique de la stagiaire confrontée à une question à laquelle elle ne sait pas répondre. D'autre part, comme ses deux collègues, Marc se positionne prioritairement par rapport aux élèves, ce qui est certainement très juste, y compris dans une visée de formation, mais il le fait avec une réaction émotionnelle qui ne lui laisse ni l'espace de distanciation ni le temps de se demander comment, en tant que formateur d'adulte, il pourrait faire progresser la stagiaire. Enfin, ma relance par la question « qui es-tu quand tu ... » vise, comme chez Thierry, à créer un conflit cognitif entre différentes positions identitaires, alors que la seule pertinente dans la situation de référence est celle de formateur.

1.4. Que nous apprennent ces trois études de cas ?

Les trois situations présentent de nombreux points communs : Corinne et Thierry sont maîtres d'accueil, sans statut officiel de formateur, ils reçoivent les étudiants dans leur classe et sont nécessairement très impliqués par rapport aux enfants puisqu'il s'agit de leurs élèves. Marc effectue l'une de ses premières visites de formation, il est dans cette phase transitoire où il se positionne encore spontanément davantage en tant qu'enseignant qu'en tant que formateur. Etre encore d'abord un enseignant expérimenté, porter son attention surtout sur les élèves, induit un regard sur les stagiaires qui fait ressortir surtout des manques, des lacunes et des maladroites. Ce souci premier des élèves (a fortiori quand il s'agit des siens !) explique bien l'intervention de Corinne en fin de séquence, mais aussi le mécontentement de Thierry quant à la volonté de sa stagiaire de préparer seule sa séquence. Par ailleurs, ils se construisent l'un et l'autre de leur stagiaire l'image de quelqu'un « supposé savoir », et ils éprouvent de ce fait de la difficulté à les considérer comme de vrais débutants. Dans le cas de Marc, on trouve comme chez Thierry la prégnance d'une première impression négative, et la difficulté qui en résulte à trouver un mode d'intervention adapté à la situation.

Chez les jeunes professeurs, un changement de positionnement doit s'opérer quand ils quittent le statut d'ancien élève pour prendre celui d'enseignant, en passant d'une centration sur soi à une centration-élève. De la même manière, le passage de la place d'enseignant expert à une fonction de formateur requiert un changement de centration, l'objet principal de l'attention et la cible de l'intervention devenant le stagiaire. Même si la finalité du système demeure toujours et fondamentalement l'apprentissage des élèves, celui-ci se trouve, dans la situation de formation professionnelle pratique, médiatisé par le processus de changement à mettre en place chez l'enseignant stagiaire. La question qui se pose alors est celle d'une *clinique de l'intervention*, au sens de la prise en compte de la singularité de chaque situation dans sa complexité.



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 compé-

tence. 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 Thabuy appelle « le calme des grands jours » comme nous le verrons dans le second partie dans le numéro 40 ... Nadine Faingold