

EXPLICITATION DE PRATIQUES TUTORALES ET FORMATION DE FORMATEURS

NADINE FAINGOLD*

Résumé

Dans une recherche de l'IUFM de Versailles sur les pratiques tutorales, un certain nombre d'études de cas ont permis de mettre en évidence différents modes d'intervention de maîtres-formateurs du premier degré dans leur interaction avec les stagiaires au cours des entretiens de formation. La méthodologie de recueil des données a été celle de l'entretien d'explicitation, visant une description des pratiques effectives à partir d'une centration sur l'action. Deux exemples d'interaction tutorale sont présentés, menant à la question de l'articulation entre l'explicitation de stratégies performantes dans une perspective de recherche et la problématique de la formation des tuteurs.

Abstract

In a research-study of the Versailles IUFM on supervising practices, various case studies have shed light on different kinds of interventions of teacher-trainers in primary schools in their interaction with trainees during the training discussions. The method used for the collection of data has been "explicitation interviews" aiming at a description of actual practices starting from a focus on the action. Two examples of supervisors' interaction are given, leading to the question of the link between the description of performing strategies in a research outlook and the problems involved by the training of supervisors.

81

* - Nadine Faingold, IUFM Versailles.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Explicitation des pratiques de maîtres-formateurs du premier degré

Les maîtres formateurs du premier degré sont des formateurs de terrain assurant des fonctions de tutorat auprès des futurs professeurs d'école, en les accueillant dans leurs classes lors des stages en pratique accompagnée, et/ou en assurant des visites au cours des stages en responsabilité et de l'année de prise de fonction. Une recherche dont je suis responsable à l'UFR de Versailles vise la description de leurs modes d'intervention spécifiques dans la relation de tutorat. Nous avons choisi dans la recherche de ne pas distinguer les différentes catégories possibles de maîtres-formateurs (double fonction d'enseignant et de formateur ou conseillers pédagogiques à plein temps) (Villers, 1994 ; Pelpel, 1996).

Par ailleurs, nous avons été amenés progressivement à ne retenir comme relevant du champ du tutorat que des situations excluant toute perspective d'évaluation sommative. Là, et là seulement peut se construire sans ambiguïté entre le formateur et le stagiaire cette relation de confiance sans laquelle un contrat de formation ne peut être posé. Nous entendons en effet par tutorat le suivi individualisé d'un stagiaire au plan de sa formation professionnelle pratique. Le tutorat est fondé sur un contrat posant clairement l'engagement du stagiaire dans un projet de formation, et l'engagement du tuteur à assurer l'accompagnement de ce projet.

82

L'expérience a montré que dans les situations où les maîtres-formateurs ont à assurer la double casquette d'évaluateur et de formateur, la visée même de l'évaluation rend impossible une attitude d'écoute authentique chez le tuteur... Et chez le stagiaire la peur du jugement de valeur le met sur la défensive et est incompatible avec la confiance qui fonde nécessairement une relation d'aide. On peut donc se demander si les pratiques tutorales n'auraient pas beaucoup à gagner d'une séparation radicale des tâches de formation et d'évaluation sommative, chaque maître-formateur pouvant bien sûr être amené à participer à l'évaluation de stagiaires dont il n'assure pas le suivi.

La méthodologie du recueil de données a été celle de l'entretien d'explicitation visant une description pas à pas des pratiques effectives (Vermersch, 1994, 1995), complétée par des entretiens semi-directifs permettant de préciser les éléments d'information satellites de l'action elle-même (contexte, buts, commentaires *a posteriori*, etc.). L'entretien d'explicitation vise à permettre au sujet de re-présentifier un moment du passé dans un processus de réflexion de son vécu, en quittant le registre des généralités. Il s'agit donc nécessairement de la description détaillée d'un exemple particulier, de l'exploration d'un moment d'une interaction qui a réellement eu lieu, repérable dans l'espace et dans le temps. Le guidage du questionnement vise à recentrer le maître-formateur sur le déroulement de son action, et à laisser de côté ce qui est de l'ordre des rationalisations, jugements et autres généralisations.

Notre recherche sur l'explicitation des pratiques tutorales a permis un important recueil de données sur différents modes d'intervention des maîtres-formateurs auprès des stagiaires pendant les temps de formation sur le terrain (Faingold, 1996c), et tout particulièrement sur leur manière de faire dans des moments qui leur ont paru décisifs en termes de processus de formation pour le stagiaire. L'entrée dans l'entretien s'est faite à partir d'une formulation du type : « Je te propose de prendre le temps de retrouver un moment avec le stagiaire qui t'a semblé être un véritable temps de formation. »

Nous présentons ici deux études de cas (1) dans lesquelles cette appréciation subjective a été triangulée par des éléments de feedback, soit à travers le témoignage direct des stagiaires concernés, soit par l'observation de changements notables dans leur manière de faire la classe. Les deux exemples illustrent un même objectif de formation : « Recentrer l'action pédagogique sur l'activité cognitive de l'élève », et deux moyens différents de l'atteindre.

Chacun de ces exemples de stratégie d'intervention en entretien de formation (Faingold, 1993b, 1993c) permet de reconstituer :

- **la description de la situation de référence** ;
- **les éléments d'observation** permettant au tuteur de construire une évaluation diagnostique et de laisser émerger le but de son intervention (but conscient ou non, formulé explicitement ou de l'ordre du préréfléchi) ;
- **les décisions d'intervention** auprès du stagiaire dans une visée formative, la manière de les mettre en œuvre ;
- **les indices d'évaluation** de cette action.

PREMIER EXEMPLE

Nicole et Catherine, ou le doute méthodique

Catherine est une stagiaire en « formation spécifique », placée directement dans une classe de moyenne section de maternelle sans formation initiale, avec un suivi pédagogique assuré par Nicole, conseillère pédagogique et directrice de la même école, ce qui assure une proximité aidante pour la relation de tutorat.

Au plan méthodologique, cette étude de cas s'appuie sur trois entretiens enregistrés :

- entretien de formation entre Nicole et Catherine (immédiatement consécutif à la séquence) ;
- entretien d'explicitation *a posteriori* que j'ai mené avec Nicole, maître-formateur ;
- entretien semi-directif *a posteriori* que j'ai mené avec Catherine, stagiaire.

1 - Je remercie mes collègues Nicole Talleux et Jocelyne Chartier de m'avoir permis de les citer.

Description de la situation pédagogique de référence

Il s'agit d'une approche de l'addition et de la soustraction visant à mettre en évidence les compléments d'un nombre à l'autre. Catherine a préparé des plaques avec des constellations en gommettes, les enfants ont chacun une plaque, il y a un dé et des jetons... Le jeu consiste à jeter le dé et à compter le nombre de points qui apparaît sur la surface du dé. Ensuite, par rapport à la quantité représentée sur la plaque qu'il a, chaque enfant doit cacher avec la main le nombre de points qu'il y avait sur le dé et laisser seulement apparent la différence. Par exemple, si le dé indique 3, l'élève qui a une plaque avec 5 gommettes, doit en cacher 3, laisser apparent 2, et dire : « Si j'en enlève 3 il en reste 2 ».

Observation diagnostique et émergence du but

Nicole relate ainsi le problème autour duquel va se nouer le processus de formation :

– Il y a eu le problème d'une gamine qui, au lieu de cacher le nombre donné à retirer, cachait le résultat. A chaque fois la même chose se reproduisait, elle cachait le résultat. C'était vraiment systématique, et c'était une gamine habituellement très éveillée... Donc dans la discussion (avec Catherine) après, j'ai fait une petite tentative de mise en évocation : « Tu vas parler d'un moment de classe ce matin, tu choisis ce que tu veux et on va en parler ». Catherine m'a dit : « Il y a quelque chose qui a bien marché, c'est l'atelier des cartes avec la soustraction... Les enfants ont bien compris... Il n'y a qu'un truc là, c'est Cécile, elle m'a embêtée Cécile, parce qu'elle n'a rien compris, elle a fait tout le contraire de ce qu'il fallait... » Ça l'embêtait que Cécile ait raté ça, qu'elle n'ait pas compris. Alors j'ai proposé : « Attends, on va essayer de revoir un peu la situation... ». Donc j'ai fait en sorte de la remettre bien dans la situation, quels enfants étaient assis les uns à côté des autres, où elle était... Elle a bien évoqué la situation et puis après, donc, je l'ai amenée sur ce que chacun faisait.

Nicole formule alors ainsi le but de son intervention, c'est-à-dire son objectif de formation :

– J'avais quand même une arrière pensée, je ne proposais pas comme ça une évocation gratuite : dans mon idée, Cécile, pour moi, elle n'avait pas du tout raté, au contraire elle était allée plus vite que les autres ! Elle avait tout de suite fait en quelque sorte le calcul de la différence dans sa tête et donné le résultat en cachant ce résultat. Pour moi ce n'était pas qu'elle n'avait pas compris l'exercice, c'est qu'elle avait franchi les étapes plus rapidement que les autres enfants... C'est vrai qu'avec quelqu'un en formation, à chaque fois que je peux lui faire changer de point de vue par rapport à une conclusion trop hâtive, je le fais... Que ce ne soit surtout pas définitif. Donc que les gens s'habituent à ne pas tirer trop vite des conclusions de certaines situations, de

certaines évaluations faites à la va-vite. Enfin, c'était surtout ça que je voulais faire sentir à Catherine au travers du cas de Cécile : qu'un jugement initial n'est pas forcément le bon.

Mode d'intervention

La stratégie d'intervention de Nicole peut se résumer ainsi :

- opérer des recadrages, permettre à la stagiaire une relecture de l'expérience sous un angle différent ;
- créer les conditions d'une redécouverte du fonctionnement de l'élève, et donc d'une prise de conscience du caractère hâtif et superficiel de la première interprétation.

Le passage qui montre l'interaction tutorale correspondant à cet objectif de formation est une transcription de l'entretien de formation entre Nicole et Catherine, immédiatement consécutif à la séquence :

CATHERINE - Cécile, elle cachait toujours la quantité qui restait au lieu de la quantité à enlever... donc j'étais surprise parce que Cécile normalement elle marche bien...

NICOLE - Tu as été surprise...

CATHERINE - Bah... on a commencé à faire ça hier en atelier et les autres ne me l'avaient pas encore fait, de se tromper sur la quantité à cacher... Alors je me dis que c'est peut-être pas si bien que ça mes histoires de fiches...

NICOLE - C'est très, très bien au contraire. Moi je pense simplement peut-être que tu peux en tirer des conclusions de ça, par rapport à la réaction des enfants par exemple...

CATHERINE - Je me dis que... là c'est la première fois que Cécile m'a fait ça à l'envers et donc je suis d'autant plus surprise que Cécile, d'habitude, elle marche bien. Donc je me disais, il faudra que je voie jeudi, peut-être ce qui se passe... Parce que c'est la seule qui me l'a fait, là...

NICOLE - Qu'est ce qui pourrait se passer alors pour elle justement? Si on reprend bien le fonctionnement de Cécile, qu'est-ce qu'elle a fait? On parlait de combien?

CATHERINE - Alors par exemple on parlait de 7. Bon alors sur 7 si on en retirait 3 donc on devait cacher les 3 pour savoir combien il en restait... Et elle, elle cachait 4, et elle trouvait qu'il en restait 3. Elle cachait la quantité qui restait au lieu de la quantité qu'on avait retirée. Donc c'était à l'envers.

NICOLE - Alors oui, qu'est-ce qui peut se passer dans sa tête alors, quand elle fait ça justement?

CATHERINE - (silence...)... Bah, c'est que l'opération, elle la fait directement peut-être...

NICOLE - Elle fait l'inverse, c'est-à-dire?... Elle te laisse le 3 que tu es sensée retirer, et...

CATHERINE – Et elle, elle saute directement, elle passe pas par le comptage pour...

NICOLE – Qu'est-ce qu'elle fait... quand elle fait ça, quand elle cache les 4 et qu'elle laisse les 3, à ton avis, là, qu'est-ce qui peut se passer chez elle? Le fait de cacher...

CATHERINE – Elle cache le résultat!

NICOLE – Elle cache le résultat donc qu'est-ce que ça veut dire?

CATHERINE – Qu'elle a réussi déjà à y arriver, au résultat. Elle saute, elle passe plus par le comptage des gommettes comme les autres... Il faut que je vérifie ça, alors...

NICOLE – Oui, alors... ça voudrait dire quoi contrairement à ce que tu pensais?

CATHERINE – Eh bien que finalement elle a mieux marché que les autres.

NICOLE – Finalement elle va plus vite que les autres. Elle a tout de suite actualisé les 4 qui restaient... Alors c'est à vérifier, en effet... Parce qu'il est possible qu'elle se soit plantée comme tu le pensais au début, mais il est possible qu'au contraire elle ait fait la démarche bien plus vite que les autres, qu'elle mette les 3 qu'on enlève en évidence, et qu'elle cache le résultat sous la main. Donc ça c'est à vérifier.

Éléments d'évaluation un an après

■ *Nicole, revenant sur cet entretien un an après, résume :*

– Le travail dans l'entretien a donc consisté à faire basculer Catherine de « Cécile s'est trompée, elle n'a pas su faire, ça m'embête bien... » vers une déstabilisation qui mène à : « Peut-être que finalement c'est pas une erreur, au contraire, c'est peut-être parce qu'elle va plus vite que les autres. Non seulement elle a réussi mais elle est allée encore plus loin »... J'ai eu le sentiment que vraiment là elle avait changé véritablement de point de vue.

On notera ici que Nicole a utilisé certaines techniques propres à la démarche d'explicitation (mobilisation du contexte, recherche d'une position d'évocation) dans un but de re-prise de connaissance par la stagiaire d'éléments de l'activité-élève (Fairgold, 1993c). Ici, la remise à jour des prises d'information sur les élèves effectuées par Catherine en cours de séquence montre à quel point elle a été attentive aux élèves, lui permet de « redérouler le film » et d'en faire une relecture différente. Ceci correspond à l'une des manières d'effectuer un recadrage des représentations. Pour amener ce basculement, Nicole opère un passage au temps conditionnel, et utilise des questions ouvertes, créant ainsi les conditions pour que surgissent de nouvelles hypothèses. Par des relances successives, elle incite ensuite Catherine à aller jusqu'au bout de ce qu'on peut en inférer quant au fonctionnement cognitif de Cécile.

■ **Catherine, interviewée parallèlement sur le souvenir qu'elle a de cet épisode, commente :**

– Je me rappelle de ça, oui, c'était sur la notion d'addition et de soustraction. Alors Nicole m'avait... là aussi bon, elle m'a appris un petit peu à travailler... enfin elle m'a tout appris, finalement... Et donc j'avais pris cette notion d'addition et de soustraction... Les enfants, la plupart recomptaient 1, 2, 3, 4... et puis c'est vrai qu'il y avait une gamine qui était très forte dans la classe... Elle devait me donner directement le résultat, mais je ne l'avais pas compris, alors que les autres passaient comme ça par les procédures, recompter 1, 2, 3, 4... Enfin, elle faisait un truc qui m'avait échappé, pas comme les autres... Mais quoi exactement je ne me souviens plus. Enfin bref, et donc justement, au cours de cet entretien... justement, c'est Nicole par ses questions, qui m'avait amenée à comprendre ça, parce que justement on en parlait, alors elle me disait : « Et Cécile ? » Alors je lui disais : « Cécile je n'en sais rien, d'habitude elle est super bonne, je ne comprends pas ce qui lui arrive... » Et puis alors elle m'a dit : « Mais est-ce que tu crois que ce qu'elle faisait... ? »... Voilà... comment l'enfant raisonnait, quoi. Et puis donc, je me suis rendu compte qu'effectivement la gamine, ce qu'elle faisait, c'était super fort... C'était à la suite des questions de Nicole... Ça ne m'était pas venu comme ça, spontanément... Mais c'est moi qui l'ai formulé. Je n'avais pas compris ce que Cécile faisait. Parce que c'est vrai qu'en plus de partir de l'enfant, il faut aussi réfléchir à leurs raisonnements. Maintenant spontanément, quand un gamin me trouve quelque chose, je lui dis : « Comment tu as trouvé ? » Pour essayer de comprendre un peu leur façon de procéder... Ou même si d'emblée j'ai l'impression que le gamin se trompe, je réfléchis à deux fois avant de... J'essaye de comprendre quel a été son raisonnement pour que lui il en arrive là...

SECOND EXEMPLE (2)

Jocelyne et Maryse, ou la force de conviction

Description de la situation de référence

Jocelyne relate le contexte de l'exemple qu'elle va développer :

– Il y avait une stagiaire, Maryse, ça marchait très bien. D'abord elle avait déjà enseigné, donc elle avait une expérience... elle était passionnée par ce qu'elle faisait, elle recherchait, elle allait chercher des documents... Tout collait bien, mais quand elle faisait certaines leçons, en particulier les leçons de maths, il y avait quelque chose qui tirait, je n'arrivais pas à savoir quoi exactement... Elle posait des questions... C'est peut-être ça... Quand elle

2 - Cette étude de cas est rédigée à partir d'un entretien d'explicitation que j'ai mené avec Jocelyne.

posait des questions aux gamins, en général elle les mettait bien en situation et peut-être qu'elle ne le faisait pas en maths...

Évaluation diagnostique et émergence du but

Avant de montrer comment va se dénouer ce problème, Jocelyne commence par décrire d'une façon générale une première phase de son travail avec les stagiaires, où elle cible sans pouvoir le nommer « quelque chose qui cloche » dans l'attitude du stagiaire. Elle est alertée par certains indicateurs concernant le savoir-être face aux élèves, trop subtils pour pouvoir être d'emblée clairement désignés :

– Dans un premier temps, le plus intéressant c'est ce moment où je sens qu'il y a quelque chose qui ne va pas, c'est-à-dire que tout a l'air de tourner, et moi je suis au fond de la classe et je sens intuitivement qu'il y a quelque chose qui ne passe pas. Donc je cherche et ça... je suis complètement dedans. C'est un moment qui me passionne dans ce que je fais avec le stagiaire : il y a quelque chose qui ne va pas mais je ne peux pas mettre de mots dessus. Je l'observe et dans un premier temps, je ne vais rien lui dire parce que c'est vraiment trop flou et qu'il y a d'autres choses à débroussailler pour lui avant. Dans un deuxième temps, je lui dis que je sens que sa prestation peut être plus performante, mais que je ne sais pas encore comment, que je ne peux pas l'aider encore parce que je ne sais pas où ça se situe...

Je (Nadine Faingold) demande à Jocelyne de revenir au moment où elle va dépasser ce moment d'investigation et d'incertitude avec Maryse. Elle décrit alors à quel moment s'est opéré le déclic qui lui a permis de comprendre le point précis sur lequel il convenait d'intervenir pour cette stagiaire particulière :

– Et c'est au cours d'une discussion avec moi, après la classe, que j'ai compris ce qui se passait. Elle m'a dit : « Moi, les maths, je n'arrive pas à les faire parce que c'est trop évident ». C'était du CP. Elle m'a dit : « La suite des nombres, plus grand, plus petit... c'est trop facile... donc c'est trop évident, je ne peux pas faire la leçon de maths. C'est pas intéressant. » Elle disait c'est pas intéressant, il n'y a rien à rechercher là-dedans. Eh bien quand j'entends ça, moi, je suis un gamin de six ans.

C'est à partir de cette identification à l'élève que Jocelyne met en place une stratégie d'intervention fondée sur le changement de position expérientielle : du point de vue de l'adulte à celui de l'enfant.

Mode d'intervention

La stratégie d'intervention de Jocelyne est donc la suivante :

- trouver la faille qui permettra d'inaugurer un processus de formation ;
- créer par des exemples, les conditions d'une décentration et d'une prise en compte du vécu de l'élève depuis la place qui est la sienne. Faire exister l'enfant dans son rapport au savoir.

JOCELYNE - Donc, je suis un gamin de six ans et je lui dis : « Mais non, parce que c'est complètement arbitraire ce que tu me dis. C'est pas du tout évident, la suite des nombres... Pourquoi après 25 ce serait 26 ? Et pourquoi ce serait pas 27 ? Parce que en plus, quelquefois, quand t'es instit, tu me dis 25, 27, 29 et puis d'autres fois 25, 30, 35. Alors je ne vois pas pourquoi ce serait 26 qui serait juste derrière 25 »... Enfin, je lui élabore la stratégie d'un gamin de six ans... « Et "avant", il faut encore savoir ce que ça veut dire "avant" ! Qu'est-ce que c'est "avant" ? "après" ? "ensuite" ?... Il y a plein de mots français qui sont pas évidents, "derrière", "devant"... Faut avoir déjà aussi mis en place, organisé son schéma corporel, ses repères dans le temps... »

Donc je lui ai donné comme ça des exemples précis sur ce qui nous paraissait évident à nous, adultes, mais qui ne l'était pas pour un enfant, à partir de choses concrètes... Par exemple 3 papiers rapprochés l'un de l'autre et 3 espacés, où y a-t-il le plus grand nombre de papiers ? Ce n'est pas évident pour le gamin puisque le grand espace va lui sembler le plus grand. En lui donnant de petits exemples comme ça, je lui ai demandé aussi de se mettre à la place du gamin et d'imaginer comment elle pourrait construire un savoir quand on ne savait rien et qu'on voulait aller à tel endroit. Je ne sais pas... ça a déclenché quelque chose, la leçon de maths d'après, elle l'a pensée dans ces termes-là et elle ne l'a plus pensée en chose évidente. Elle l'a pensée en démarche de raisonnement pour le gamin.

Éléments d'évaluation

■ Au cours de l'entretien de formation

Jocelyne a, au cours de l'entretien, un certain nombre d'indices sur l'impact de son intervention auprès de Maryse. Ces prises d'information constituent un premier élément (subjectif) d'évaluation du processus de formation. Jocelyne décrit ainsi ce qu'elle perçoit de sa stagiaire pendant son intervention :

- Eh bien, elle m'écoute, là. Elle m'écoute vraiment. Elle est concentrée sur ce que je suis en train de dire. Elle ne répond plus. Et puis là, oui, je crois que je ne lui laisse plus la parole parce que là je suis complètement, moi, dans ma passion, dans mon truc et... et elle m'écoute. Oui. Complètement. Elle est... comment est-ce qu'on peut dire... elle a de l'empathie pour ce que

je dis, enfin, elle est... elle ne cherche pas à surenchérir sur ce que je dis. Du tout.

Je suis en train d'ouvrir une porte. Voilà. Elle est silencieuse... D'habitude, on discute toutes les deux. Alors elle me pose des questions, on avance... Enfin on avançait toutes les deux. Alors que là, non. Là je prends... Je prends l'espace. Je prends... Elle peut plus... de toute façon je crois qu'elle peut plus rien dire là. Moi je suis submergée par ma passion à moi. Donc il faut absolument que je transmette ça. Il faut que je leur donne avec une force... mais je ne me force pas à être forte à ce moment-là, j'ai envie de transmettre, d'être convaincante... Je crois que je lui parle beaucoup, j'avance beaucoup vers elle, j'ai des gestes comme ça, je parle beaucoup avec les mains et je bouge, je crois, je bouge beaucoup... ça part du corps, complètement... ça monte en moi en plus, ça monte... ça monte à la tête... ça part des tripes parce que le « c'est trop facile, c'est trop évident » ça, ça me touche étant donné que le gamin de six ans c'est... enfin les gamins en général, c'est ça qu'on leur reproche, c'est que tout soit facile et qu'ils ne sachent pas. Alors vraiment ça c'est... Alors moi, je le prends aux tripes parce que non, rien n'est facile, et il faut se l'approprier et ça monte à la tête parce qu'il faut que je l'intellectualise pour le transmettre à l'adulte en face. Voilà.

Et Jocelyne conclut en tant que formatrice :

– Le moment où j'ai trouvé ce qui n'allait pas et que je le retransmets et où ça fait *tilt* chez la personne... Alors ça c'est un moment... pour moi magique.

■ **Feedback a posteriori de la stagiaire elle-même**

– Après, elle va changer les choses et elle me le dira. Après une leçon. Parce qu'après elle va faire la leçon et elle me dira : « Ça a été plus facile pour moi... j'ai vu les maths complètement différemment. Tu m'as apporté quelque chose que je n'avais pas vu, que je n'avais pas pensé, que je n'avais pas imaginé ».

■ **Indices de changement au cours de séquences ultérieures**

Jocelyne elle-même fait état de deux types de prises d'information pour évaluer le changement qui s'est opéré chez Maryse dans sa manière de conduire les séquences de maths : sa manière de formuler des questions et le ton de sa voix.

• **La manière de formuler des questions**

JOCELYNE – Après, quand elle a fait ses leçons, elle ne présentait plus en leçon magistrale, mais elle était en position de recherche elle aussi avec les gamins. C'était : « Je me demande si... Et moi je crois bien que je ferais comme ça... ». Tu vois, en se mettant au même niveau que les gamins. « Alors 3, 1, 2, 3 et puis 3 espacé, moi je me demande bien si c'est égal, je ne suis pas

bien sûre ». Tout ce qui est de la recherche que tu stimules chez le gamin en étant toi-même en recherche...

Elle a dû reprendre les phrases que j'avais coutume d'employer moi-même... « Je me demande quand même bien si là c'est pas plus grand que là parce que quand même quand je regarde, cette ligne elle est bien plus grande que celle-là et si je mesure, je ne sais pas, je prends un fil, là c'est plus, donc moi je crois que là il y en a plus qu'ici », et puis je les laisse parler, après, les gamins. Et donc ça elle me voit faire. J'accepte les réponses de tout le monde, je ne dis rien. Je ne pose pas d'*a priori*, c'est faux, c'est juste, mais : « Bon toi tu penses ça, toi tu penses ça, toi tu penses ça... » Et je me pose en avocat du diable en disant : « Mais moi je me demande quand même si... » et j'essaie là, à ce moment-là peut-être inconsciemment, de permettre à celui qui est en échec d'avoir une place dans la classe, parce que peut-être que celui qui est en échec, et bien lui, justement, il n'ose rien dire parce que lui il ne voit pas du tout qu'il y en a autant d'un côté que de l'autre, et ils se disent justement que comme c'est plus grand, il doit y en avoir plus. Et en parlant comme ça, je lui donne la parole, je crois. Enfin ce n'est pas que je lui donne la parole, puisque je parle à sa place, mais je lui donne sa place, je lui donne la possibilité d'exister avec lui, ce qu'il a dans sa tête, et pas d'être un élève qui est en dehors de la classe parce qu'il ne pense pas comme les autres, parce qu'il ne pense pas comme la maîtresse, parce qu'il n'a rien compris quoi.

...

Jocelyne décrit donc comment Maryse a pu s'approprier en l'incorporant à sa propre manière d'être une attitude favorisant la recherche des enfants :

– Et là, quand elle reprend mes tournures de phrase ça ne m'a pas gênée parce que tout l'ensemble c'était vraiment sa personnalité à elle... Elle avait pris un moyen, elle avait pris une technique, une méthode. Je lui donnais un outil, bon et pourquoi pas, là, pourquoi pas ? Mais alors surtout, je ne veux surtout pas que les stagiaires m'imitent. Surtout pas. Mais quand c'est un outil, quand c'est une imitation d'outil, je l'accepte parce qu'ils me répondent ; en plus, ils me disent que c'est une aide, et c'est noyé dans leur personnalité, ils n'ont pris qu'un outil. Alors ça OK ».

Jocelyne revient alors à la description de la séquence après cette transformation dans la manière d'être de la stagiaire :

– Et là, tout le monde est dans l'histoire, il n'y a pas de gens extérieurs à l'histoire... Il y a un rythme qui se passe dans la leçon. Et je crois que ce qui changeait surtout c'était elle, finalement, c'est-à-dire que l'on avait débloqué quelque chose en elle. C'est qu'elle reprenait un intérêt à faire une leçon de maths. Elle avait trouvé l'intérêt de faire une leçon, enfin, un intérêt pour elle de faire une leçon de maths. Donc trouvant l'intérêt pour elle, forcément ça passait du côté des gamins, c'est-à-dire que elle, elle s'épanouissait là-

dedans aussi. Avant, dans les autres matières, si tu veux, elle présentait très bien les choses, elle trouvait des façons de présenter, etc. Et, en maths, elle ne trouvait pas, c'était banal. Et là, hop ! ça lui avait donné une motivation pour faire des recherches et des façons nouvelles de présenter, et puis elle sentait que les gamins étaient réceptifs, donc elle, elle s'ouvrait aussi et elle était détendue et elle était dedans. Tu vois, ça... c'était, je crois que c'est en elle qu'on a débloqué quelque chose.

• *Le changement de tonalité de la voix*

Par ailleurs Jocelyne retrouve un indice important d'évaluation qui était resté préréfléchi et que l'entretien d'explicitation va mettre à jour : le ton de voix de Maryse (3).

NADINE F. – Et tu la revois quand elle est détendue et « qu'elle est dedans » ?

JOCELYNE – Oui, je dirais, j'ai des flashes (geste métaphorique de la main pointant dans l'espace différents points symbolisant des « flashes »).

NADINE – (reprise du geste, reprise simultanée des mots, ouverture par une question plus large) Et les flashes, c'est par exemple quels moments, là, ce qui te revient ?

JOCELYNE – Le flash, c'est quand elle reparle de... quand elle refait le truc avec les gamins, quand elle a compris, et qu'elle leur parle différemment. Ça, je la réentends, enfin je la vois vaguement...

NADINE – Tu la réentends, oui. Tu réentends le ton de sa voix, là ?

JOCELYNE – Vaguement, oui. C'est un truc, c'est compliqué quand même. Elle a une petite voix... une voix en haut, tu sais...

NADINE – En haut, oui.

JOCELYNE – Une petite... c'était marrant ça.

NADINE – Une petite voix en haut, tu réentends ?

JOCELYNE – Une petite voix... pas loin d'une voix de grand-mère, c'est cela qui est marrant...

NADINE – Une voix de grand-mère...

JOCELYNE – C'était pas une grand-mère, elle ne serait pas contente si elle m'entendait, mais elle avait une petite voix comme ça, très posée, très... c'était quand même une dame institutrice qui était... Parce que c'était une femme de plus de quarante ans. Avec une allure assez sèche. Très, très instit dans le sens... avec une idée de ce qu'était une instit infailible... tu sais... Elle avait des choses très carrées, très... dans les normes... Quand je dis « sèche », c'est aussi assez rigide, tu vois, la rigueur, l'intransigeance... Et là, finalement, la sécheresse dont je parle était complètement évincée par cette voix qui enveloppait au bout du compte. Quand je dis grand-mère,

3 - Je restitue ici le recueil d'informations afin de donner un exemple de technique d'accompagnement ericksonien reprenant en écho les formulations de Jocelyne pour la maintenir en évocation et permettre un réfléchissement du vécu subjectif (Vermersch, 1994).

c'était... Alors ça n'a pas l'air d'être une voix enveloppante parce qu'elle est très haute, très, très petite, mais c'était une voix qui enveloppait finalement la classe et qui emmenait les gamins, qui les embarquait.

CONCLUSION

Mise à jour des stratégies performantes dans une perspective de transfert

Ces deux exemples montrent bien comment les stratégies se construisent au cas par cas ; les prises d'information qui permettent à la fois le diagnostic et l'évaluation étant spécifiques à chaque situation pédagogique de référence et le style de l'intervention étroitement lié à la personnalité propre du formateur. Pragmatiquement, dans les deux cas, on constate qu'ont été mises en place pour les stagiaires les conditions d'une restructuration des représentations, qui rend possible le processus de formation. Au plan théorique, par l'exploration des stratégies performantes, notre recherche devrait permettre à terme l'élaboration d'une typologie de modes d'intervention passibles, à partir de différentes entrées comme les buts poursuivis par le tuteur, les moyens utilisables et le processus de changement mobilisé chez le stagiaire (Faingold, 1996c).

Les maîtres formateurs sont à la fois des enseignants experts et des formateurs de terrain assurant le tutorat des futurs professeurs d'école. L'objet de notre recherche est de permettre l'explicitation de leurs compétences professionnelles spécifiques. Reprenant les thèmes développés par Schön, nous pensons qu'une partie importante de ces compétences relève de savoirs d'expérience que le praticien expert met en œuvre en cours d'action, de façon implicite et quasiment « à son insu ». La difficulté consiste donc à pouvoir décrire le comment du fonctionnement de ces savoirs experts, dans la mesure où ils relèvent d'un registre de la conduite auquel le sujet lui-même n'a pas directement accès. Il y a en effet un écart important entre ce que le praticien de l'intervention peut expliquer spontanément sur son action, et ce qu'il fait effectivement. Il semblerait que les connaissances mobilisées en cours d'action ne soient pas verbalisables sans la médiation d'un questionnement spécifique qui permette au praticien expert de les faire passer au plan de la représentation et de la mise en mots.

93

L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation qui permet précisément la prise de conscience des démarches intellectuelles pré-réfléchies qui s'opèrent en situation, en visant une description aussi précise que possible du déroulement des actions matérielles et mentales dans un moment spécifié. Grâce à la médiation active de l'interviewer, l'évocation par les sujets du comment de leur pratique effective se situe à un niveau de verbalisation qui se distingue nettement des rationalisations *a posteriori* sur le métier.

Par la mise en œuvre d'entretiens d'explicitation, notre recherche vise donc dans un premier temps un recueil d'informations sur la manière dont les maîtres-formateurs interviennent face à chaque cas particulier de stagiaires en formation. En d'autres termes, comment improvisent-ils au cas par cas en fonction d'un contexte singulier? Comment mobilisent-ils leur expérience antérieure pour résoudre le problème toujours nouveau qu'est une interaction à visée de formation? Nos deux exemples montrent qu'il est possible de repérer comment s'effectuent les prises d'information, la construction d'une évaluation diagnostique, le choix d'un mode d'intervention, et ceci non pas au plan des discours ou de simples récits de pratiques, mais au plan de la description des actions effectives en situation et de la mise à jour des opérations d'identification et de prise de décision au niveau préréfléchi de la conduite.

Dans un second temps, la question qui se pose est celle des incidences de ce travail de recherche sur la formation des tuteurs. A partir du moment où des pratiques initialement opaques à elles-mêmes ont fait l'objet d'une élucidation et d'une mise en mots, elles deviennent communicables et transférables.

La mise en mots des savoirs experts : un double enjeu pour la formation

■ *Prise de conscience et transférabilité pour soi des savoir-faire*

La mise à jour des connaissances implicites contenues dans l'action est l'occasion pour les sujets interrogés d'une prise de conscience. La mise en mots des savoirs préréfléchis rend ainsi passible ultérieurement un processus d'abstraction à travers la décontextualisation et le transfert conscient de ces savoirs d'expérience à d'autres situations. Quand une stratégie performante a fait l'objet d'une élucidation, le sujet dispose d'un outil réutilisable dans d'autres contextes analogues. On passe ainsi de réponses effectives locales, adhérant à un cas particulier, à une gamme de réponses virtuelles qui permet au praticien de disposer de tout un choix de conduites adaptatives possibles devant l'imprévu. Une fois verbalisée, l'expérience ne sert plus seulement à augmenter le stock des routines disponibles, elle fournit les matériaux de base d'une improvisation « sur le champ » et « sur mesure » devant chaque situation nouvelle. L'explicitation des pratiques a donc en premier lieu un effet de formation pour le sujet qui prend conscience de sa manière de faire.

■ *Mise en mots et transmissibilité à autrui de l'expérience*

De par la nature même de l'action, l'expert ne peut accéder de lui-même qu'à une infime partie de l'extrême complexité des opérations cognitives qu'il met en œuvre. L'enjeu de la médiation de l'entretien d'explicitation est bien ici la mise à jour de savoir-faire en vue d'une socialisation possible des pratiques performantes. A partir du moment où des pratiques initialement opaques à elles-mêmes ont fait l'objet d'une élucidation, la communication à autrui des savoir-faire spécifiques d'un métier, devient possible.

Dans notre recherche, le choix a été fait de travailler prioritairement sur les modes d'intervention des tuteurs au cours des entretiens de formation. Les deux exemples développés dans cet article décrivent des pratiques de tutorat ayant pour visée une prise de conscience des stagiaires concernant le fonctionnement cognitif des élèves. En parlant du coaching, Schön (1996) définit deux autres grandes catégories d'actions professionnelles du tuteur : « montrer » et « dire », dont il serait intéressant d'étudier à quelles conditions elles inaugurent un processus de formation. En effet, en ce qui concerne la double fonction des tuteurs, à la fois enseignants expérimentés et formateurs, la méthodologie de l'entretien d'explicitation devrait contribuer non seulement à mettre à jour différentes stratégies d'intervention, mais aussi à enrichir considérablement les moments où le tuteur décrit aux stagiaires sa propre pratique dans la classe (Faingold, 1996a).

Mais montrer et dire, cela ne suffit pas : de même que le rôle de l'enseignant est de mettre l'élève en situation d'apprentissage, de même le rôle du formateur-tuteur est de créer les conditions de l'appropriation des différentes focettes du métier d'enseignant par le stagiaire. Or, on constate que l'enseignant expérimenté qui devient conseiller pédagogique n'opère pas si facilement ce transfert de compétence (Faingold, 1996b). Trop souvent la pratique du conseil pédagogique correspond à une régression dans une attitude pédagogique transmissive, comme s'il suffisait de dire pour que le stagiaire fasse. 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 la perspective d'une réelle professionnalisation de la formation des enseignants (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994 ; Lang, 1996), l'une des premières questions à l'ordre du jour est la mise en place d'une politique cohérente de formation des formateurs aux pratiques tutorales. C'est dans cette perspective que nous avons entrepris de décrire différents modes d'intervention des tuteurs conduisant le stagiaire à un processus de prise de conscience. On peut ainsi espérer que la mise à jour des savoir-faire effectivement mis en œuvre permette à terme de repenser les objectifs d'une formation des formateurs-terrain.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BARBIER J.M. (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- CALDERHEAD J. (1992). – « Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 11, 51-63.
- CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. (1993). – *Initier aux savoirs de la pratique. Les Maîtres – Formateurs sur leur terrain*, Centre de Recherches Éducation et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).
- CLERC F. (1994). – « Former à la pratique par la pratique », in Clerc F., Dupuis P.A. (coord.), *Pratiques et Formation*, pp. 81-91, Nancy, CRDP de Lorraine.
- DUPUIS P.A. (1994). – « Analyses des pratiques, savoirs professionnels et risques de la décision », in Clerc F., Dupuis P.A. (coord.), *Pratiques et Formation*, pp. 205-213, CRDP de Lorraine.
- FAINGOLD N. (1993a). – « Explicitation d'une démarche de formation », Entretien avec Agnès Thabuy, IMC, in CHARTIER et al., *Initier aux savoirs de la pratique. Les Maîtres – Formateurs sur leur terrain*, Université Paris X-Nanterre.
- FAINGOLD N. (1993b). – *L'entretien de formation*, Actes de l'Université d'Automne « Pratique de terrain et dimension professionnelle de la formation des maîtres », Fréjus, octobre 1992, *Les Dossiers IUFM*, n° 3, 41-47, Lyon, IUFM de l'Académie de Lyon.
- FAINGOLD N. (1993c). – *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Thèse de doctorat, Université Paris X.
- FAINGOLD N. (1996a). – « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- FAINGOLD N. (1996b). – *Analyse de pratique, explicitation et transfert de compétence*, Communication à la troisième biennale de l'éducation et de la formation, Paris.
- FAINGOLD N. (1996c). – *Observation diagnostique et stratégies d'intervention dans les pratiques tutorales*, Communication au deuxième congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université Paris X – Nanterre, 1-3 juillet 1996.
- HOMEYER M., VILLERS D. (1991). – « Formateur de terrain : une appellation non contrôlée », *Recherche et Formation*, n° 10, 73-86.
- LANG V. (1996). – *La professionnalisation des enseignants*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- PELPEL P. (1996). – *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Éditions d'organisation.
- PERRENOUD P. (1993). – « Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? », in Clerc F., Dupuis P.A. (coord.), *Pratiques et Formation*, CRDP de Lorraine.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L'Harmattan.

- SCHÖN D.A. (1987). – *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN D.A. (1994). – *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SCHÖN D.A. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour la formation des adultes », in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la direction de J.M. BARBIER, Paris, PUF.
- ST-ARNAUD Y. (1992). – « Un nouveau discours de la méthode », *Recherche et Formation*, n° 12, 9-31.
- VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- VERMERSCH P. (1995). – « Du faire au dire : l'entretien d'explicitation », *Cahiers pédagogiques*, n° 336, Sept. 95, 27-32.
- VILLERS D. (1994). – *Apprentissage tout terrain : les vicissitudes de la formation pratique des instituteurs*, Thèse de doctorat, Université Paris X.