

Mais c'est cette limitation, clairement indiquée par les auteurs, qui donne toute sa cohérence à leur approche. La réflexion pédagogique sur « l'apprendre » est parfois stérilisée par son enfermement dans le cadre des apprentissages scolaires : cet ouvrage ouvre le champ d'investigation et, ce faisant, met en évidence des aspects essentiels. Il est d'autre part exemplaire d'une démarche articulante de façon rigoureuse l'analyse des pratiques et la réflexion théorique – ce qui est assez rare pour être signalé. Enfin, tout en conservant l'unité de sa démarche, il apporte sur de nombreux sujets de précieuses mises au point et d'utiles pistes de réflexion (sur les notions de projet, de médiation, sur l'échange réciproque des savoirs, la différenciation et la gestion mentale etc.) au point que – pour une troisième édition ? – on souhaiterait un index thématique, complétant une bibliographie déjà très riche. Tout en gardant l'essentiel de la première édition de 1992, celle-ci apporte quelques compléments en rapport avec des ouvrages récemment parus. Plusieurs passages ont été remaniés, permettant la lecture encore plus aisée d'un livre qui se distingue par la qualité de son écriture.

Roland FÉNEYROU
IUFM du Nord-Pas-de-Calais

PELPEL Patrice (1996). – *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Éditions d'Organisation. – 208 p.

Guide de la fonction tutorale : voilà un titre bien général et prometteur, choisi par un auteur connu pour avoir consacré sa thèse, trois ouvrages et de nombreux autres travaux à la pratique des stages et au tutorat dans divers milieux de formation. Cependant l'ouvrage, publié par les Éditions d'organisation dans la collection « Les guides du métier d'enseignant », ne porte que sur le tutorat dans la formation des enseignants, ce qui réduit la fonction tutorale à une catégorie assez précise de tuteurs. Mais la formation des enseignants est déjà un monde si complexe et morcelé, malgré les tentatives récentes de simplification que représente la création des IUFM, que ceux qui sont amenés à accueillir des stagiaires dans leur classe ou à assurer leur tutelle lors des stages en situation ou en responsabilité, sont désignés par des noms très divers (maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques, maîtres d'accueil, tuteurs...), selon que l'on est dans le premier ou le second degré, dans un centre de formation (IUFM) ou dans un établissement d'enseignement (école, collège ou lycée), dans l'enseignement général ou technologique. Malgré ces flottements terminologiques et les divisions institutionnelles qui les créent et entretiennent, il y a bien une fonction tutorale générique.

C'est du moins le pari que fait l'auteur en retraçant d'abord l'évolution de la fonction tutorale, en définissant ensuite leurs charges et la variété des stages qu'ils doivent assumer, puis en examinant les principales compétences à acquérir et enfin en proposant des outils et exercices pour développer ces compétences.

L'évolution d'abord. Elle est, selon l'auteur, non seulement forte, mais aussi et surtout différente selon les ordres d'enseignement. Dans le second degré, ce fut d'abord, de 1952 à 1980, le règne du modèle traditionnel. Il s'appuyait sur les modèles ancestraux, déjà utilisés dans le compagnonnage, de la transmission des savoirs et savoir-faire par l'expérience partagée entre un maître de stage expérimenté qui montre et guide les premiers pas et un stagiaire qui, par observation, imitation et même identification, acquiert progressivement la maîtrise souhaitée. C'était là l'essentiel de la formation professionnelle transmise dans les CPR. Ce modèle s'est effacé à partir de 1980 sous le triple effet d'une forte croissance de la formation pédagogique et didactique indépendante des stages ; du développement des stages en pleine responsabilité, dans une autre classe que celle du tuteur ; et enfin du changement de rôle du celui-ci : moins immédiatement influant par son expérience d'enseignant, il doit le devenir par un rôle nouveau de formateur, qui agit non en montrant ce qu'il fait, mais en l'exploitant pour aider de l'extérieur, le stagiaire.

Dans le premier degré, qui bénéficiait depuis plus d'un siècle d'institutions de formation fortes, les écoles normales, associées à des terrains de stage privilégiés, les écoles annexes et les classes d'application, les maîtres d'application, choisis pour l'exemplarité de leur enseignement, montraient, par des leçons modèles, les normes d'enseignement à appliquer. Ce modèle du professionnel confirmé s'est progressivement combiné avec un modèle de formateur, par suite du recrutement de conseillers pédagogiques chargés de la formation des maîtres remplaçants. Entièrement déchargés de classe, ils avaient non seulement le rôle du praticien confirmé agissant par l'exemple de leçons modèles, mais aussi un rôle de formateur regroupant les remplaçants hors de leur classe le jeudi. La reconnaissance de la double compétence désormais demandée aux tuteurs se manifeste dans le changement d'abord de l'appellation (maître-formateur), puis de la nature et de l'appellation du concours de recrutement.

On pouvait espérer des IUFM qu'ils rapprochent la formation pratique des professeurs d'école, de collège et de lycée qu'ils forment. En fait, s'il y a eu des rapprochements dans l'appellation et la nature des stages, rien n'est venu réduire la diversité des statuts et des modes de recrutement, de décharge et de rétribution des tuteurs. C'est l'un des mérites de P. Pelpel que de nous guider de manière très claire, avec l'aide de divers tableaux, à travers le maquis que crée cette diversité et mieux encore d'en dégager les enjeux.

L'auteur s'attache ensuite à préciser les termes et charges liés à cette fonction, allant d'une typologie des stages à leur évaluation, en passant par l'élaboration d'un cahier des charges, l'examen de la formation des tuteurs, la définition du contrat et l'activité de conseil. Puis il propose des méthodes et des exercices pour développer ses capacités d'observation de conseil et d'évaluation. Cet aspect final, opérationnel et formatif justifie la place de cet ouvrage dans une collection de guides pour les enseignants. À la fois théorique et pratique, mêlant les explications notionnelles, les

résultats d'enquête et les outils d'action et d'autoformation, cet ouvrage réussit la gageure de synthétiser sous un volume relativement faible la grande expérience et les nombreuses recherches de l'auteur sur les tuteurs.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille III

VERMERSCH Pierre (1994). – *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF. – 182 p. (coll. Pédagogies).

L'entretien non-directif proposé par C. Rogers est demeuré, dans le champ de la psychologie et de la pédagogie, une référence prégnante et durable. Cependant, dans un souci de rigueur à visée épistémique et d'efficacité à visée pragmatique, les techniques d'entretien se diversifient. Travaillant dans le domaine de la formation initiale et continue à l'école et en entreprise, Pierre Vermersch a mis au point l'entretien d'explicitation, et il en propose, dans cet ouvrage, une initiation structurée et agréable à lire, qui a le souci de son lecteur et de la diffusion d'une pratique qui améliore l'efficacité de l'apprentissage.

Les pratiques d'interrogation et de questionnement sont traditionnelles en situations scolaires, mais quand elles ne visent pas l'évaluation, ce ne sont finalement que des artifices pédagogiques grâce auxquels le maître sollicite et entretient l'attention des élèves. Dès lors que la conduite de la classe n'est plus centrée quasi exclusivement sur le savoir à transmettre mais aussi sur l'élève, la compréhension des processus d'apprentissage et du fonctionnement intellectuel de chacun rend nécessaire le développement de techniques d'entretien et d'écoute, et ceci d'autant plus que certaines façons de faire intuitives vont à l'encontre des objectifs poursuivis. Ainsi s'enquérir du pourquoi éloigne d'une mise à jour des procédures effectivement utilisées pour accomplir une tâche.

Dans cette perspective, l'entretien d'explicitation est une technique à la fois ouverte et cadrée qui met le sujet en situation de verbaliser, *a posteriori*, ses propres actions. Encore faut-il identifier clairement ce domaine de référence qu'est « le vécu de l'action ». Par contraste avec le vécu émotionnel (C. Rogers) ou le vécu de la pensée (A. de la Garanderie), il s'agit, pour Pierre Vermersch, de s'attacher à « la succession des actions élémentaires que le sujet a mis en œuvre pour atteindre un but » (p. 41). Les risques de dérives, que ce soit en s'attardant aux éléments du contexte ou en se livrant à des considérations de tous ordres à propos de l'action, sont permanents. C'est pourquoi il convient « d'intervenir de manière directive et en même temps respectueuse de la personne » (p. 63). Cette exigence n'a rien de paradoxale puisque c'est le sujet interviewé qui est le destinataire et le bénéficiaire de cette investigation métacognitive.