

Dilemmes et ressources de l'accompagnement en formation initiale

Savoirs et démarches stratégiques en analyse des pratiques

*The dilemma and resources of tutoring in preservice training:
knowledge and strategy in practice analysis*

*Dilema y recursos del acompañamiento en formación inicial:
saberes y procesos estratégicos en análisis de las prácticas*

*Dilemmata und Mittel der Begleitung in der Anfangszeit der Ausbildung:
Kenntnisse und strategische Vorgehensweisen in der Analyse der Tätigkeiten*

Jean-Yves Bodergat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/471>

DOI : 10.4000/rechercheformation.471

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2006

Pagination : 27-42

ISBN : 2-7342-1033-9

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jean-Yves Bodergat, « Dilemmes et ressources de l'accompagnement en formation initiale », *Recherche et formation* [En ligne], 51 | 2006, mis en ligne le 28 septembre 2011, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/471> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.471

DILEMMES ET RESSOURCES DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION INITIALE SAVOIRS ET DÉMARCHES STRATÉGIQUES EN ANALYSE DES PRATIQUES

JEAN-YVES BODERGAT*

Résumé *Surmonter les difficultés de différents ordres que soulève l'élaboration de savoirs stratégiques permettant en formation initiale de construire les pratiques ne met pas encore les formateurs à l'abri des résistances de stagiaires désireux d'une adaptation commode au poste de travail. Des stratégies différentes pour susciter alors leur implication en échappant au dilemme, laisser faire ou imposer, donnent une chance à l'accompagnement de déployer ses ressources formatrices. La réflexion théorique prend ici appui sur les pratiques de formation des PE2 (1) mises en œuvre avec toute une équipe.*

27

L'adhésion des enseignants stagiaires à leur formation est décisive pour qu'ils puissent s'affirmer comme acteurs, selon leurs convictions et leur style propre, dans le cadre institutionnel qu'ils ont manifesté le souhait d'intégrer. Elle appelle en conséquence une posture d'accompagnement. Mais si les formateurs veulent concevoir et promouvoir des pratiques d'excellence requises par les missions assignées à cette profession, en veillant à leur appropriation effective par les stagiaires, il leur faut solliciter des champs différents de la recherche pour élaborer des outils et des dispositifs opérationnels.

* - Jean-Yves Bodergat, IUFM de Basse-Normandie.

1 - Professeurs des écoles stagiaires 2^e année.

DES RESSOURCES THÉORIQUES AU SERVICE DU TRAJET DU STAGIAIRE ET A L'ÉPREUVE DE SA PRATIQUE

Une procédure dans le cadre de l'alternance intégrative

Dans le cadre des modules d'analyses de pratiques professionnelles que nous assurons en équipe, nous mettons en place dès le début de l'année des travaux dirigés.

Dans un premier temps, les stagiaires construisent à trois des projets d'enseignement qu'ils vont conduire dans la classe d'un PEMF (2). Chaque projet, sur un thème proposé par l'enseignant de la classe, fait l'objet d'une étude préalable de faisabilité afin d'éviter un échec cuisant qui affecterait le désir d'enseigner et compromettrait la dynamique de la formation à mettre en place. L'acteur de chaque séance est invité à en conduire l'analyse et à engager si nécessaire une réélaboration du projet. Dans un troisième temps, une synthèse des apports et découvertes de cette pratique est alors présentée au groupe-classe, réuni au centre de formation. C'est, au-delà de la procéduralisation engagée sur place dans l'analyse qui suit immédiatement la séance, la phase de formalisation effectuée par les stagiaires eux-mêmes. C'est seulement une fois cette phase effectuée que les formateurs proposent les premiers linéaments d'une modélisation des situations d'enseignement-apprentissage, avec le souci que tous les éléments proposés correspondent à des points de la pratique mis en évidence.

Dans ces conditions, les trois dimensions du sens (3) que nous demanderons ensuite aux stagiaires de prendre en compte dans leur classe sont assurées. Cette situation « leur parle » : elle est concrète, ils y étaient ! C'est la dimension de la *désignation* et de la référence. Elle « les touche » : c'est leur propre pratique, elle les concerne au premier chef et ce sont eux qui la présentent et l'analysent ; c'est la dimension de la *manifestation*. Enfin les éléments caractéristiques et décisifs des situations d'enseignement-apprentissage (Le Roux, 1997, p. 161-162 et 207-230) peuvent leur apparaître dans leur pertinence : c'est la dimension de la *signification*.

Un bilan global de toute cette séquence est sollicité auprès des stagiaires. Il assure trois fonctions. D'abord il offre des éléments d'évaluation et nous invite à d'éventuels ajustements. Ensuite, cet écrit aide le stagiaire à mieux se situer dans son positionnement professionnel, à déterminer les évolutions en cours et celles qu'il doit engager. Enfin, les questions posées, qui renvoient aux intentions des formateurs, constituent autant d'éléments de modélisation proposés, mais arrimés à cette situation vécue et agie. Ces bilans contribuent donc à s'approprier progressivement ces modèles, tout en appelant à en juger la pertinence.

2 - Professeur des écoles maître-formateur.

3 - G. Deleuze, *Logique du sens*, Paris : Éd. de Minuit, 1969, chap. 3.

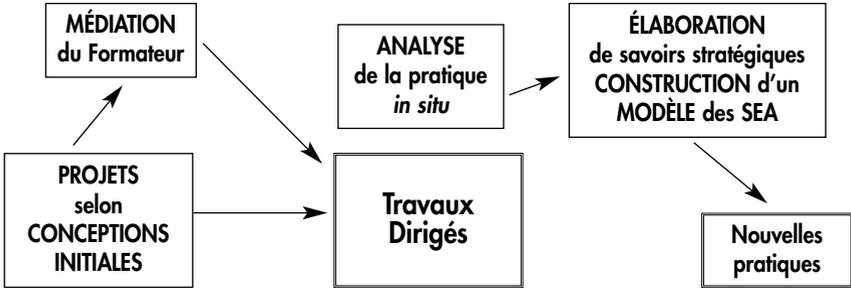


Fig. 1. Une procédure dans le cadre de l'alternance intégrative
Un exemple : des travaux dirigés en analyse de pratiques professionnelles

Le trajet de formation mobilisant les ressources théoriques pour mettre en œuvre dans la classe une stratégie pédagogique

Nous proposons le schéma ci-dessous (fig. 2) pour visualiser le trajet de formation qui s'appuie résolument sur l'analyse des pratiques. Le passage entre le premier cercle et le second peut s'effectuer pour un même stagiaire entre la première séance en travaux dirigés et la dernière (sur une semaine), lorsque les analyses ont été conduites avec les deux autres stagiaires et le formateur qui les accueille. Certains parviennent ainsi à passer d'une fixation sur le dispositif didactique tel qu'il avait été mis au point à une stratégie pédagogique qui assure la construction du savoir avec et par la classe en fonction des propositions, erreurs et réactions des différents élèves. C'est cette même dynamique, mise en œuvre dans un cadre restreint et sur des objectifs limités, qu'il s'agira d'assurer et de réussir sur l'année entière de formation.

29

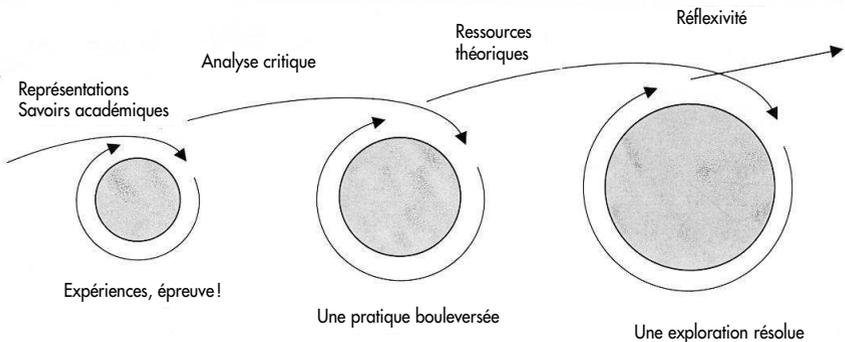


Fig. 2. Régulation-transformation des pratiques dans le cadre de l'alternance intégrative

L'efficacité de cette formation suppose que soient évités des écueils et surmontées des difficultés.

LES DIFFICULTÉS DES SAVOIRS STRATÉGIQUES POUR LES DIFFÉRENTS ACTEURS

Les dangers de la posture d'expertise : les apories de l'applicationnisme

Quand la théorie est orientée vers la pratique, elle peut se présenter sous la forme d'une modélisation des situations d'enseignement-apprentissage que les formateurs mettent à la disposition du stagiaire. Les stagiaires et les formateurs eux-mêmes ont besoin d'une théorie de ce type : non seulement les objectifs doivent être clairs, c'est une condition de la motivation (4), mais un cadre de l'action doit lui aussi être déterminé. Les stagiaires souhaitent également que les orientations théoriques soient traduites en outils opérationnels : ils estiment qu'ils sont capables de les adapter et de les faire évoluer eux-mêmes.

Néanmoins, si les formateurs imposent « leur » ingénierie de la formation (5), exigent que le modèle soit intégralement repris sans laisser de place à l'expression légitime des doutes et des difficultés et sans prendre en compte la résistance du réel, alors le modèle est censé fonctionner mais avec le risque que le stagiaire soit, *de facto*, réduit à être l'exécutant d'un projet qui n'est pas le sien et qu'il le vive comme une imposition, à laquelle il se résigne (il pourra disposer d'un modèle qu'il fera fonctionner tant bien que mal ou il attend d'être validé pour s'en débarrasser !). Mais s'il ne peut ou ne veut s'y résigner, s'il vit subjectivement cette transformation sous le registre de l'assignation d'un projet identitaire qui lui est exogène et qu'il rejette (Kaddhoury, 2002, p. 38), la contrainte alors compromet le projet professionnel lui-même et risque d'engendrer la souffrance.

Le danger est bien souligné par Jean-Marie Van der Maren (1996, p. 56, note 16) : « Nous posons que la recherche d'un modèle de l'action éducative serait une utopie totalitaire : elle ne permettrait pas de mieux comprendre la situation et de résoudre ses problèmes, elle permettrait seulement d'en culpabiliser les acteurs, car leurs gestes

4 - C. Levy-Leboyer, « Autrement dit, le but, l'objectif, sa clarté, sa précision représentent une condition essentielle et souvent suffisante de la motivation », *Sciences Humaines*, n° 97 bis, 1999, p. 9.

5 - H. Lenoir, « L'avenir radieux de l'ingénierie », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, 1998, p. 130.

ne pourraient jamais que s'écarter du modèle». La difficulté pour les concepteurs est alors de mettre au point des outils assez souples pour répondre à des exigences de manière, de mesure et de casuistique (6) et favoriser ainsi le trajet des stagiaires.

Des praticiens-formateurs confrontés à la difficulté d'élaborer des savoirs stratégiques

Les praticiens-formateurs se heurtent à la difficulté que Patrice Pelpel avait identifiée (7). Il ne s'agit plus de montrer ses pratiques ni même de les expliquer mais de diagnostiquer les compétences à construire chez un praticien novice et de déterminer comment il peut y parvenir.

Nous reprendrons la catégorisation des cinq savoirs telle qu'elle est proposée par Jean-Marie Van der Maren (1996, p. 43-57) : le savoir scientifique et le savoir appliqué ou le savoir technique (celui de l'ingénieur) d'un côté, la *praxis* et le savoir pratique (incorporé) de l'autre et enfin le savoir stratégique, « ou savoir pour l'action [qui] se situe à l'enchevêtrement du savoir appliqué et de la praxis » (*ibid.*, p. 48). Alors que le formateur qui évolue préférentiellement dans le champ théorique est tenté de présenter des savoirs appliqués, le praticien-formateur, en l'occurrence le maître-formateur qui continue d'enseigner dans la classe, reste en premier lieu centré sur l'action à conduire, sur la tâche à accomplir. Son statut garantit une pratique éminente : il est capable d'une intelligence remarquable dans l'action ainsi que sur son action. En revanche, pour orienter les pratiques du stagiaire qui s'effectuent dans des contextes différents et qui sont celles d'un novice, il importe de modéliser les situations d'enseignement-apprentissage de telle sorte qu'elles soient appropriables par le nouvel enseignant et qu'elles conduisent à des pratiques d'excellence, en avance sur celles du milieu (8). Il doit donc passer des savoirs de la praxis aux savoirs stratégiques.

Les modélisations doivent être suffisamment abstraites pour convenir aux différentes situations et aux différentes disciplines ; or, les praticiens estiment qu'il est difficile de disposer par eux-mêmes, c'est-à-dire sans dispositifs de formation continue, d'une culture théorique suffisante et d'intégrer au fur et à mesure les acquis récents de la recherche. De même, conduire un entretien d'explicitation ne s'improvise pas. Enfin

6 - G. Deleuze, *Différence et répétition*, Paris : PUF, 1968, p. 236.

7 - P. Pelpel, « Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation », *Recherche et formation*, n° 22, 1996, p. 65-80.

8 - P. Perrenoud : « L'important est [...] que le référentiel de compétences ait une avance "optimale" sur l'état des pratiques », 2001, p. 181.

réélaborer théoriquement ce que les stagiaires disent de leur pratique constitue une compétence spécifique qui ne relève pas de la seule conduite experte de la classe.

Des outils qui tiennent compte des possibilités et difficultés d'intégration de modèles théoriques par le praticien novice : la recherche d'une alliance

L'objectif de la formation professionnelle peut ainsi être défini : comment aider les stagiaires à concevoir, mettre en œuvre et analyser les séances qu'ils conduisent dans une « logique de la pertinence ? » (Clerc, 1998, p. 158). Comment déterminer les situations qui soient les plus appropriées aux apprentissages visés, qui suscitent la mobilisation cognitive de tous les élèves et garantissent l'intégration des savoirs en jeu ?

Les outils à construire doivent répondre à notre sens aux six critères suivants. Les deux premiers concernent les formateurs, les deux suivants les caractéristiques intrinsèques, les deux derniers les stagiaires.

1. Des outils qui expriment d'une manière formalisée *les pratiques les plus efficaces des formateurs* qui sont aussi des praticiens expérimentés (pratiques jugées telles par l'équipe entière, lors des réunions où celles-ci sont présentées, examinées, critiquées si nécessaire et réélaborées). Ceci récuse un modèle de surplomb produit par un expert et suppose une grande confiance entre les membres de l'équipe.

2. Ils font l'objet d'un *accord raisonné* entre l'ensemble des formateurs de l'équipe, après l'appropriation commune de travaux de recherche pour parvenir à une modélisation. L'intérêt d'un tel accord raisonné est d'assurer un langage commun de tous les membres de l'équipe à l'égard des stagiaires.

3. Ils sont assez *formalisés* pour accueillir des approches et des contenus différents dans une discipline, pour fonctionner dans des disciplines différentes, pour rendre compte des moments différents de l'apprentissage (phases d'élaboration et de confrontation mais aussi d'application, de métacognition, de réinvestissement, par exemple). Il s'agit, dans toute la mesure du possible, de dégager des incontournables, tout en veillant à la souplesse nécessaire et aux différenciations selon les disciplines !

4. Ils sont *fonctionnels* : ils aident les stagiaires à mieux concevoir les séances et les obligent à penser les apprentissages et à les conduire avec un axe directeur, de telle sorte que le sens de la séance et de la séquence soit lisible par les élèves, garantissant ainsi leur implication.

5. Ils doivent être *appropriables dans un délai raisonnable*, donc ni sophistiqués ni surchargés.

6. Enfin ils sont *exigibles* par tous aux moments de validation, c'est-à-dire au bout de quelques mois.

L'élaboration de ces critères suppose de subordonner, lors de cette deuxième année,

la recherche sur l'éducation qui relève de disciplines contributives à l'éducation à la recherche pour l'éducation, soucieuse, elle, de fonder des théories pédagogiques portant sur la situation éducative et de produire des outils permettant « d'agir sur le terrain » (Van der Maren, 1996, p. 22). Ces dernières théories supposent non seulement l'observation des situations réelles de classe mais un travail de construction avec des praticiens expérimentés, et elles doivent elles-mêmes servir à la mise en place par le praticien novice d'une stratégie pédagogique qui met en synergie dans le temps réel de la classe les différents facteurs qui concourent à la réussite d'un apprentissage.

C'est donc une *alliance* (9) qui est recherchée, entre les savoirs scientifiques et les savoirs de la praxis (Perrenoud, 2001, p. 105), alliance entre les différentes catégories de formateurs, alliance entre les formateurs et les stagiaires et au bout du compte alliance entre les élèves et les savoirs (Develay, 1996, p. 66).

UNE INDIVIDUALISATION DE LA FORMATION EN VUE DE L'ACCOMPAGNEMENT

La formation implique une ambivalence : d'un côté susciter l'adhésion du stagiaire, de l'autre l'inscrire dans un cadre, qui définit préalablement l'acquisition des compétences requises pour exercer l'activité professionnelle choisie. Or nous pouvons rencontrer des personnes qui ne veulent pas entendre parler d'un processus de formation, qui n'en voient pas la nécessité ou se le représentent tout autrement que les formateurs. Est-il possible alors de les convaincre de s'engager dans un tel processus ? Nous pouvons en effet estimer que leurs pratiques et leurs conceptions initiales constituent une très forte entrave à la réussite (optimale) des apprentissages des élèves : par exemple, des exercices dépourvus de sens entraînant une chute souvent fatale dans l'occupationnel ou l'activité mécanique risquent fort d'éteindre l'esprit des élèves et de les réduire à n'être que des « tâcherons ». Mais si les formateurs se refusent à instituer un rapport de soumission, ce qu'ils pourraient faire en imposant leur projet de formation sans tenir compte des réactions des stagiaires, comment peuvent-ils alors échapper à un tel dilemme ?

Nous évoquerons trois cas de figure rencontrés dans le cadre des modules d'analyse

9 - Terme majeur non seulement de la formation et de l'éducation mais aussi de la didactique et de la pédagogie. Philippe Perrenoud l'utilise pour la formation et Michel Develay pour la didactique, en faisant explicitement référence à Francis Imbert qui en a fait le terme d'un processus majeur de la pédagogie et du détachement à l'égard des images spéculaires dans lesquelles l'individu s'enferme : cf. *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris : ESF, 1994, p. 100.

de pratiques professionnelles et qui ont donné lieu à des stratégies différentes appropriées à des résistances spécifiques.

Une fixation sur le « prático-pratique »

Dans la première forme de résistance, le stagiaire se persuade qu'il dispose d'atouts qui lui permettront de « s'en sortir » : d'une part des routines acquises l'année précédente en tant que PENR (10), d'autre part une relation plutôt bonne aux élèves. Mais il ne parvient pas à définir les compétences à acquérir et à concevoir dans cette perspective les situations sollicitant nécessairement les apprentissages requis (11). Plus grave, il ne tente même pas de le faire et ne fournit aucune fiche de préparation !

Les formateurs choisiront, bien sûr, de signifier avec le plus de clarté possible leur désaccord, c'est un premier point essentiel mais ils s'efforceront de rendre sensible le stagiaire à leur propre inquiétude ; en effet si celle-ci est partagée, alors la formation peut réellement commencer puisqu'elle suppose un engagement de la personne elle-même et un désir d'acquérir des compétences appréhendées comme source de satisfactions professionnelles. Le choix de l'expression de cette inquiétude est lui-même déterminant ; il s'est porté en l'occurrence sur la proposition d'une aide ciblée : en mobilisant les ressources de l'institution par une visite complémentaire sur le lieu de stage, en sollicitant une rencontre solennelle où les formateurs invitent la personne à faire le point elle-même et à confronter son point de vue au leur. Ceci suppose une disponibilité dont on peut espérer qu'elle sera appréciée par son bénéficiaire et qu'elle le conduira à honorer cette attente. Enfin, un entretien demandé par le stagiaire lui-même a conduit à rechercher ensemble ce qui constituait la difficulté majeure, en l'occurrence la capacité à définir l'objectif d'apprentissage de la séance.

34

Un ancrage dans une conception transmissive

Dans ce deuxième cas, le stagiaire estime que présenter clairement les contenus suffit. L'évolution des conceptions sera attendue des pratiques conduites par lui-même, acceptant de se prêter (de bonne grâce) au jeu de la formation dans des

10 - Professeur des écoles nouvellement recruté : candidat au concours PE reçu sur la liste complémentaire et envoyé directement sur le terrain au lieu de disposer de l'année de formation à l'IUFM. Il deviendra PE2 l'année suivante.

11 - C'est le cœur de la formation que nous voulons assurer : que le stagiaire soit capable de mettre en œuvre des situations qui déclenchent et entretiennent la mobilisation cognitive de chaque élève, condition de tout apprentissage réussi.

conditions particulièrement favorables : un projet limité dans le temps, construit avec les pairs, discuté avec le formateur et mis en œuvre dans la classe de celui-ci.

La stratégie consiste alors à engager le stagiaire dans l'analyse de sa réussite, pour qu'il se fasse juge lui-même de la fécondité mais aussi de la complexité d'une telle démarche et saisisse l'intérêt de reproduire et de conforter une telle pratique. L'invitation à développer cette analyse devant le groupe-classe est aussi une manière de construire une culture commune et de réélaborer son identité professionnelle (Bouyssieres, 2002).

L'objectif est que le stagiaire s'enquière des travaux qui montrent les raisons et la portée de ce qu'il a entrepris ponctuellement mais aussi prenne conscience des conditions plus pratiques qui rendent cette démarche efficiente : une préparation conséquente, le choix des moments clés pour la mettre en œuvre, la prise en compte de toutes les dimensions, d'ordre diachronique et synchronique, constitutives des situations d'enseignement-apprentissage.

Un alignement sur les réflexes du milieu

Un pari comme préalable

Dans la troisième forme, une stagiaire essuie un échec patent dans la conduite de sa classe, qui la conduit à adopter des attitudes incohérentes et humiliantes à l'égard des élèves mais elle se dérobe aux premières aides qui lui sont proposées, reprenant à son compte les discours de quelques collègues de l'école où elle fait son stage, qui stigmatisent certains élèves et dénigrent la formation. La tentation d'un jugement sans appel et d'une sommation à suivre les injonctions des formateurs traverse alors l'esprit de ces derniers ! Comment procéder autrement qu'en demandant à la personne d'obtempérer ? La première étape est un préalable : c'est de faire le pari de la formation en postulant que la personne peut se décider à changer, au lieu de faire peser dès le début la menace de la non-validation et de disqualifier d'emblée la personne elle-même.

35

Les cinq phases de l'entretien

La seconde étape est de mettre en œuvre notre protocole d'entretien qui comporte cinq phases : « De l'expressivité à l'inventivité ».

L'expressivité

Le premier temps est de laisser la personne dire son désarroi et sa souffrance mais aussi son ressentiment à l'égard des élèves. Cette phase nous semble nécessaire pour

qu'il y ait possibilité de « congruence », au sens de Carl Rogers, c'est-à-dire correspondance entre ce que la personne ressent réellement et ce dont elle a conscience et correspondance aussi entre ce dont elle a conscience et ce qu'elle communique (12). En cas de non-congruence, la personne restera, comme le souligne Rogers, sur une attitude défensive ou manifestera un refus de prise de conscience. Et si elle ne perçoit pas une attitude suffisamment empathique de la part du formateur, la non-congruence entre la conscience et la communication conduira à la duplicité et à la tromperie (13).

L'objectivité

Ensuite le formateur lui propose de restituer le plus exactement possible ce qui s'est passé pendant la séance pour qu'elle prenne conscience de ce qu'elle a fait et de ce qu'elle a dit ; quand les choses se passent mal, la personne a tendance à oublier les faits les plus pénibles, les attitudes disqualifiantes de la part des élèves eux-mêmes ainsi que ses propres réactions qui altèrent l'image de soi. Cette phase est peu gratifiante mais si la personne a donné son accord sur le protocole (Vermersch, 1994, p. 108-110 et 129-130), et si le formateur montre son souci d'aider, alors elle peut être assumée par la stagiaire qui voit bien qu'il lui faut affronter cette réalité.

La probité

Le troisième temps consiste à lui demander d'identifier les écarts entre ce qui était prévu et ce qui s'est produit, en évaluant les résultats obtenus.

La lucidité

Ceci la conduit à analyser ses propres attitudes et à en mesurer les effets ; la stagiaire peut en effet imputer l'échec aux élèves, comme ce fut le cas ici : les élèves sont « mal élevés, inintéressés, insolents ». Le rôle des formateurs est d'amener la stagiaire à identifier ce qui dans sa propre manière de se positionner et d'enseigner provoque des conduites indésirables de la part des élèves. La tendance d'un débutant est de substantiver des réactions produites dans un contexte déterminé pour en faire des propriétés constitutives de la personnalité, relevant alors, selon l'expression de Sartre, de « la transcendance de l'ego » (14) ; il s'agit de conduire la personne à

36

12 - C.R. Rogers, *Le développement de la personne*, Paris : Dunod, 1970, p. 238.

13 - C'est pourquoi il ne faut pas « tout attendre de l'analyse de pratiques en formation », comme le souligne Marc Bru (2002, p. 67) : le dispositif technique ne garantit pas des effets fructueux par lui-même. Plusieurs facteurs interviennent, notamment la disposition et l'attitude du formateur pendant l'entretien, qui sont décisives : tout discours est fonction de la situation d'énonciation et de la perception qu'a le locuteur du destinataire.

14 - J.-P. Sartre, *La transcendance de l'ego*, Paris : Vrin, 1937.

envisager elle-même l'impact de ses propres paroles et attitudes, une fois celles-ci remémorées par elle-même ou restituées par l'observateur, sur les élèves. L'objectif est que la personne opère elle-même le jugement plutôt que de le recevoir. C'est un enjeu majeur qui peut constituer le tournant tant souhaité car apprécier soi-même les conséquences de ses actes sur les élèves est une façon de retrouver la maîtrise de soi-même, selon un processus analogue à celui qui permet à l'enfant, dans le jeu, de convertir en activité le dommage qu'il a subi précédemment dans la réalité (15).

L'inventivité

Enfin le formateur détermine avec la stagiaire l'intérêt que présentaient ses intentions et ses propositions pédagogiques et ils cherchent alors ensemble comment elle aurait pu les mettre en œuvre de manière satisfaisante. Il s'agit de repartir de l'idée qu'avait la stagiaire et ce pour trois raisons : cette idée a germé en elle, elle a donc du sens pour elle ; c'est une façon de se réapproprier son expérience et de reconstituer le lien, même s'il est encore pour l'instant virtuel, entre soi et le réel ; et c'est enfin une manière de lui montrer les potentialités dont elle dispose puisqu'à partir de son idée elle peut trouver elle-même une mise en œuvre judicieuse.

L'entretien comme espace potentiel

À ce titre, l'entretien portant sur les pratiques du stagiaire lui-même constitue un « espace potentiel » (16), disposant d'abord d'une valeur expressive et assurant une fonction de réélaboration, permettant de se réapproprier son passé immédiat et de se projeter dans le futur proche en tant qu'acteur. Ces deux dernières propriétés, d'ordre temporel, permettent « la transformation de l'activité en expérience » (17). C'est ce que souligne Abdallah Nouradine : « Lorsque les activités mobilisées dans la gestion de l'écart entre prescrit et réel ne font pas que déborder du côté du passé et de l'avenir, mais sont enracinées dans une histoire et projetées dans un avenir à construire, cela permet la durée et provoque des effets cumulatifs de savoirs et de valeurs qui constituent l'activité en expérience » (18). À condition que la confiance soit établie, de tels entretiens revêtent une importance décisive pour les stagiaires

15 - S. Freud, « Au-delà du principe de plaisir », in *Essais de Psychanalyse*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, trad. fr., 1967, p. 15-19.

16 - D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris : Gallimard, trad. fr., 1975.

17 - A. Nourouline, « L'expérience : creuset de rencontres et de transformations », *Éducation permanente*, n° 160, 2004-3, p. 24.

18 - *Ibid.*

puisque'ils sont centrés sur ce qui, pour eux, est le cœur de leur profession, leurs pratiques dans la classe (19).

Valoriser la stagiaire dès que l'occasion se présente

La troisième étape a été de favoriser un changement d'attitude de la stagiaire à l'égard de la formation proposée, en essayant de faire saisir l'intérêt de pratiques que les formateurs tiennent pour nettement plus efficaces, en valorisant devant les pairs ce que la personne avait pu (néanmoins) réussir dans telle autre discipline et qui prenait davantage en compte les préoccupations pédagogiques et didactiques. Ce changement ne s'est pas opéré tout de suite mais en ce qui concerne ce cas, nous disposons d'une observatrice extérieure qui a assisté à plusieurs séances d'analyse des pratiques sur le site de formation, juste après le stage calamiteux, puis trois mois plus tard (20).

L'INDIVIDUALISATION AU SEIN DE L'ACCOMPAGNEMENT

La réussite de la formation n'est possible, à notre sens, que si une logique d'accompagnement peut se mettre en place. Alors l'individualisation ne consistera pas seulement ni essentiellement à remédier à de graves lacunes, à tenter de « sauver » un stagiaire parfois en perdition ou en dernier recours à le contraindre à un travail dont il se dispenserait volontiers. Elle reste nécessaire pour que chacun construise des

38

19 - Cette fonction ressort nettement lorsque des formateurs sont eux-mêmes invités à analyser leurs pratiques. Dans une recherche que nous conduisons actuellement en Suisse sur la direction du mémoire professionnel, les formateurs nous ont remerciés alors que c'est nous qui les sollicitons. Devant notre étonnement, l'un d'eux a notamment précisé : « *C'est l'occasion de faire le point. J'ai peut-être pensé là des choses que je n'aurais pas pensées. C'est la même réflexion que les étudiants m'ont faite* », « Conceptions du mémoire professionnel et figures de la professionnalité des enseignants », in *Le mémoire: un moyen pour penser sa pratique?* Conférence Fribourg, Colloque des HEP de Suisse romande et du Tessin (le 8 avril 2005) (actes du colloque à paraître).

20 - Nous nous permettons de citer une observatrice : « *Le formateur devra veiller au "concept d'attribution d'étiquetage" pour ne pas enfermer l'individu dans une catégorie et lui permettre d'évoluer. Vivre ainsi sa formation permettra de plus, je l'espère, au nouvel enseignant de reproduire cette même attitude positive face à ses élèves. J'illustrerai mon propos par le cas d'une stagiaire PE2 sur qui l'équipe de formateurs a parié et à qui elle a donné les moyens d'évoluer. M. [était] en grande difficulté en début d'année. Le pari a été gagné. Elle va sans doute continuer correctement son année de formation alors qu'elle semblait destinée à échouer à la fin de son premier stage en responsabilité* », in M.-F. Lévêque, *L'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré*, mémoire DESS, 2004, p. 28.

compétences communes, mais en tenant compte de ses difficultés spécifiques, puis affirme son style.

La trajectoire personnelle

L'accompagnement incite d'abord chacun à se situer, en fonction du rythme qui lui est propre, dans son parcours professionnel, en s'efforçant de passer (Clerc, 1998) :

- de *l'égoцентризм* initial (fixation sur soi, crainte du groupe-classe et tendance à imputer ses échecs aux élèves) ;
- à *une fixation, voire une crispation* soit sur le dispositif didactique préalablement mis au point et à appliquer coûte que coûte soit sur la « bonne relation » aux élèves (« cela se passe bien » mais on ne sait pas ce qui est appris et si des apprentissages ont lieu, ils sont incidents mais pas construits) ;
- pour tenter d'arriver à *une stratégie pédagogique* qui intègre les différentes dimensions de la situation et qui prend en compte le profil des élèves ainsi que leurs réactions au sein même des séances pour réguler les différentes interventions.

Individuation, mutualisation : vers des savoirs stratégiques par et pour le groupe

Les séances d'analyse de pratiques, conduites en effectifs restreints au centre de formation et portant sur un enjeu préalablement déterminé d'une situation d'enseignement-apprentissage assurée auprès des élèves, s'inscrivent dans le cadre d'un tutorat : chaque petit groupe est pris en charge par un maître-formateur, avec lequel il noue une relation privilégiée dès le début de l'année. Les différentes visites effectuées en stage donnent lieu bien sûr à un entretien. L'ensemble de ce dispositif débouche sur un contrat de stage, en vue de la première validation du second stage en responsabilité : ce contrat détermine en commun les compétences qui sont les plus importantes à travailler par le stagiaire à ce moment donné de la formation et c'est sur le constat de progrès sensibles sur ces points bien déterminés que se fera essentiellement la validation.

Ce dispositif est complété, dès que l'occasion se présente, par la mise en valeur des travaux, des avancées et des réussites des uns et des autres dans une perspective de mutualisation. Ce peut être un projet pensé avec rigueur et conduit selon une réelle logique de pertinence : le stagiaire sera invité à en parler. Les formateurs comptent ainsi rendre communicatif l'intérêt que le ou la stagiaire a pris à un tel travail ; dans un cas précis, ils espèrent même rendre contagieuse la ferveur avec laquelle tel

stagiaire va en rendre compte, ferveur qui tient tant à l'adhésion des élèves au projet que des transformations opérées au cours des séances (grâce au dispositif didactique retenu et à la stratégie pédagogique déployée) ainsi que de la production finale des élèves, indicatrice d'une compétence (celle qui avait été visée initialement) en bonne voie de construction.

Ce travail en groupe-classe sur le projet a été soumis à trois conditions : d'abord la visite d'un maître-formateur, qui avait pu observer le projet dans la classe et avait contribué aussi à le faire évoluer ; ensuite, au retour de stage, la consultation du professeur de la discipline concernée (notamment pour s'assurer de certaines caractéristiques du savoir de référence qui peuvent faire problème et qui font débat, même pour les spécialistes) ; enfin un travail repris par le coordonnateur du groupe pour apporter des éclairages didactiques nouveaux et mobiliser sur cet exemple des ressources théoriques afin de mieux souligner et garantir la pertinence du projet.

Un style à trouver

Le rôle de l'individualisation est d'offrir à chacun la possibilité de décliner les compétences professionnelles nécessaires selon ses préoccupations les plus fortes, ses convictions qui constituent des moteurs puissants d'adhésion et d'implication et selon sa manière d'être qui permet d'être réellement présent dans la classe, d'y être « en personne ». Il s'agit de pouvoir habiter son rôle d'enseignant : c'est bien un rôle qui est confié par l'institution et dont les règles fondamentales doivent être acceptées comme telles mais que chacun est appelé à jouer avec ses propres ressources et à interpréter avec sa créativité.

40

Alors chacun, dans sa singularité, est en mesure de trouver son style propre. Ainsi tel stagiaire accordera une importance décisive à l'écoute mutuelle pour conduire une réflexion critique sur les rôles sociaux et les valeurs qui fondent le vouloir-vivre commun : pour ce faire, il s'emploiera plus particulièrement à former les élèves au débat collectif. Tel autre, passionné de littérature et soucieux de rendre accessibles de grands textes littéraires, choisira des extraits ambitieux mettant en scène la peur d'un personnage (Cervantes, Hugo, Baudelaire!) mais en mesure de parler aux enfants de CM2 et les aidant à produire un récit qui leur permettra alors de mieux exprimer leurs propres sentiments. Toute la préoccupation des formateurs est de s'assurer que les apprentissages sont bien pensés et que les élèves acquièrent les compétences visées en termes de production d'écrit, mais à cette condition, ils ne peuvent que se réjouir du plaisir que l'enseignant sait communiquer à ses élèves, en considérant qu'un tel plaisir est dynamogène et qu'il est l'indice d'une curiosité éveillée pour les ressources que recèle la langue.

CONCLUSION

Accompagner le stagiaire, ce n'est pas, dans le cadre des analyses de pratiques professionnelles, assurer un suivi psychologique déconnecté d'une formation technique. Cette manière de traiter la question relèverait d'une pensée de la complication qui ajoute des actions indépendantes les unes des autres : un stagiaire devrait « souffrir » pour acquérir des compétences dans le domaine de la didactique et un soutien moral extérieur viendrait apaiser les souffrances.

À ce schéma dichotomique de la complication, qui sépare puis superpose, nous opposons le paradigme de la complexité (21). Prendre en compte la personnalité professionnelle s'impose en raison des capacités à attendre d'un enseignant : être capable d'affronter des situations complexes et inédites et de transformer les difficultés judicieusement identifiées en problèmes bien posés et dûment construits, faire preuve d'inventivité pour mobiliser les élèves et décider de régulations en fonction de leurs réactions, enfin être suffisamment assuré tout en se décentrant pour faire preuve de « sollicitude » (Ricoeur, 1990, p. 212 et 226) à l'égard des élèves, même et surtout de ceux qui font problème à un titre ou à un autre.

Pour tendre vers cela, il faut, dans le processus même de formation, donner confiance aux stagiaires, souligner (aussi) leurs avancées et leurs réussites, les conforter dans leur projet professionnel en construction, parvenir à les convaincre que les compétences qu'on leur propose d'acquérir et que les orientations qu'on souhaite leur faire partager les aideront à mieux réussir les apprentissages des êtres en devenir qui leur sont confiés.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1999). « Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé : le Groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-la-Loire », *Recherche et formation*, n° 31, p. 31-52.

ARDOINO J. (2000). « De "l'accompagnement" en tant que paradigme », *Pratiques de formation-Analyses*, n° 40.

ASTOLFI J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF.

BODERGAT J.-Y. (2005). « Quel accompagnement pour que les enseignants stagiaires puissent s'affirmer comme acteurs reconnus dans l'institution ? », *Colloque IUFM de Rouen* (nov. 2003), *Les cahiers de l'IUFM*, n° 3.

21 - E. Morin, « Pour la pensée complexe », in *Science avec conscience*, Paris : Fayard, 1990, p. 163-315.

BODERGAT J.-Y. (2005). « La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique ?* n° 2.

BOUYSSIÈRES P. (2002). « Nouvelles compétences de formateurs et accompagnement des groupes en formation », *Congrès international de l'AFIRSE*, Pau.

BRU M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, n° 138.

CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF.

CLERC F. (1998). « Former des praticiens-formateurs », in A. Bouvier, J.-P. Obin (coord.), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris : Hachette Éducation.

DEVELAY M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF.

FABRE M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris : PUF.

FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation*, Paris : Éd. Dunod.

GEAY A. (1999). « L'alternance intégrative », *Revue française de pédagogie*, n° 128.

IMBERT F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux : Matrice.

KADDOURI M. (2002). « Le projet de soi entre assignation et authenticité », *Recherche et formation*, n° 41, p. 31-47.

LE ROUX A. (1997). *Didactique de la géographie*, Caen : Presses universitaires de Caen.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (éd.) (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (2^e éd.).

PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

RICOEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Éd. du Seuil.

VAN DER MAREN J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck (2^e éd.).

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.

WITORSKI R. (coord.) (2004). « L'analyse des pratiques », *Éducation Permanente*, n° 160, 2004-3.