

## QUATRIEME PARTIE

### LE FORMATEUR, LE STAGIAIRE, L'EXPERT

#### 4.1. LES STAGES DE FORMATION DE FORMATEURS AUX METHODOLOGIES LP

4.1.1. Formation de formateurs à la mise en place de dispositifs LP

4.1.2. Comment aider le stagiaire à s'approprier le processus d'analyse de sa propre pratique ?

#### 4.2. L'ENTRETIEN DE FORMATION

4.2.1. Deux logiques parallèles : l'obstacle de l'expertise

\* Médiations et décentration - Ne pas dire, laisser se construire

\* Le contrat de formation - une relation de travail, un langage commun, des outils communs

4.2.2. La peur du jugement : l'obstacle des représentations sur l'évaluation

\* Ecouter : reconnaître l'autre en tant qu'autre

4.2.3. Vers la prise de conscience : la mise en mots du vécu préréfléchi

\* Partir de là où en est le stagiaire, travailler sur des moments spécifiés.

4.2.4. Conclusion : prise de connaissance, prise de conscience

#### 4.3. CONTRE - CHAMP : LES SAVOIRS IMPLICITES DE L'ENSEIGNANT EXPERT - L'ANALYSE INTEGREE A L'ACTION

#### **IV. LE FORMATEUR, LE STAGIAIRE, L'EXPERT**

Nous avons vu comment, à partir du dispositif LP permettant avant tout de développer la compétence à analyser les différentes composantes des situations pédagogiques et à expérimenter leurs variations possibles, l'entrée didactique et l'interrogation sur l'activité de l'élève a induit une évolution du questionnement mettant en évidence la nécessité d'outils d'investigation plus fins concernant le fonctionnement cognitif. Ceci a permis de donner toute sa place à l'entretien d'explicitation en tant qu'outil méthodologique venant apporter des informations complémentaires à l'enregistrement vidéo quant à l'étude du déroulement d'action d'un sujet confronté à une tâche scolaire.

Si l'on revient aux trois pôles de centration possibles que sont le micro-système de la situation, l'élève et l'enseignant stagiaire, il nous reste à décrire comment les formateurs ont été amenés, à partir de remises en questions successives qui se sont opérées à mesure que les méthodologies de vidéo-formation se développaient, à repenser la formation du stagiaire à l'analyse de sa pratique, et la prise en compte de son vécu subjectif d'enseignant débutant.

##### **4.1. ROLE ET PLACE DES FORMATEURS**

##### **LES STAGES DE FORMATION DE FORMATEURS AUX METHODOLOGIES LP ET AUX PRATIQUES D'ANALYSE DES SITUATIONS PEDAGOGIQUES**

Parallèlement aux leçons tirées des recherches sur le terrain du type de celles qui ont été décrites, l'évolution méthodologique dont nous avons rendu compte a été largement étayée par la réflexion des équipes d'animation des stages nationaux qui se sont tenus jusqu'en 1985. Initialement axés sur la formation de formateurs aux méthodologies LP et à la maîtrise du dispositif dans une perspective de développement, ces stages ont aussi été l'occasion d'un approfondissement théorique, en particulier autour de la problématique de l'individualisation de la formation.

En confrontant les phases d'analyse en LP et les temps d'analyse de situations pédagogiques lors des entretiens duels consécutifs à une visite de classe, ces stages ont permis de faire émerger les questions suivantes :

- Peut-on transférer les acquis de la vidéo-formation aux situations d'entretien sur le terrain ?

- A quelles conditions l'entretien consécutif à une visite de classe peut-il être un temps de formation pour l'enseignant-stagiaire ?

Ces stages ont permis à la fois de mieux formuler la question centrale pour notre recherche de l'appropriation par le stagiaire lui-même du processus d'analyse de sa propre pratique, et de poser la question du rôle médiateur du formateur dans ce processus.

Enfin, l'apport plus récent de la technique de l'entretien d'explicitation, en mettant l'accent sur les conditions de la prise de conscience par le stagiaire de ses propres modes de fonctionnement, permet de tenter une approche synthétique des apports complémentaires de la vidéo-formation et de l'explicitation à la formation professionnelle pratique, et de repenser la conception des entretiens de formation lors des visites de classe.

Il sera question dans un premier temps de l'évolution de la problématique de formation au cours des stages nationaux, de 1980 à 1985. Ensuite nous montrerons comment l'affinement du questionnement méthodologique a permis la mise au point d'actions de formation centrées sur le processus d'analyse, puis sur la conduite d'entretiens de formation.

#### 4.1.1. Formation de formateurs à la mise en place de dispositifs LP

=====

Avant d'entrer dans le détail du déroulement de ces stages, il importe de rappeler que beaucoup des avancées méthodologiques des laboratoires d'essais pédagogiques ont été réalisées dans le cadre privilégié de ces actions de formation incluant dans leur principe même des feedback à différents niveaux. C'est principalement en animant ces stages nationaux que nous nous sommes formés, en raison du haut niveau d'exigence requis et de la nécessité d'explicitier constamment nos acquis, nos hypothèses et nos présupposés auprès des collègues.

##### A. Rodage du dispositif : le schéma P.S.A.R. : Préparation, Situation, Analyse, Reprise.

Le premier objectif des stages était de familiariser les formateurs avec le dispositif LP, ses contraintes spatio-temporelles et ses variantes organisationnelles possibles. Tous les stages comportaient donc nécessairement la mise en oeuvre avec des élèves du cycle complet : Préparation, 1er essai, analyse, 2ème essai, analyse.

L'essentiel était de tester les contraintes propres aux différentes phases du dispositif, afin de permettre aux formateurs présents de construire une problématique concernant le rôle qu'ils avaient à tenir aux différents moments du processus. On reconnaît ici la dimension expérientielle constamment privilégiée à tous les niveaux du processus LP : on apprend à faire en faisant, selon un "principe d'opérativité" (Mottet, 1986).

\* En ce qui concerne la phase de préparation, généralement le thème et le matériel pédagogique étaient apportés par les formateurs, la conception de la stratégie pédagogique et la construction de l'observation étant à la charge des stagiaires.

\* Les essais pédagogiques pouvaient être réalisés dans un premier temps en simulation entre adultes, mais le plus souvent ils donnaient lieu d'emblée à un travail avec des enfants, au plus près de la situation réelle vécue par les normaliens.

\* Les phases d'analyse étaient systématiquement enregistrées et c'est l'étude de leur fonctionnement qui constituait le pivot central autour duquel s'ordonnait l'essentiel du travail de réflexion de chacune des sessions.

## B. Expérimenter tous les rôles

Mais la fonction la plus importante des stages LP a sans doute été de mettre les formateurs en situation de vivre eux-mêmes, de connaître de l'intérieur les différents rôles tenus par des normaliens dans le cadre d'un dispositif LP. Il est en effet tout à fait essentiel pour comprendre les problèmes auxquels seront confrontés les stagiaires lors des séances LP, d'avoir réellement éprouvé les difficultés propres à ces différentes positions et d'être soi-même passé par les prises de conscience spécifiques à chacune des places du dispositif.

### **\* Prestataire :**

Il importe d'avoir ressenti soi-même le trac d'avant la séquence, et éprouvé l'influence du regard des autres sur les manières d'agir, pour véritablement mesurer la fragilité du prestataire au cours de la phase d'analyse et prendre les précautions déontologiques indispensables à l'instauration d'une bonne ambiance de travail au sein du groupe de stagiaires.

Au cours des stages nationaux, pour mieux se rapprocher de la situation des normaliens en formation initiale, la règle du jeu voulait que le prestataire ne soit spécialiste ni de la discipline ni du niveau d'élève concerné. Par exemple, un professeur de mathématiques n'avait pas le droit de mener une séquence de mathématiques, un conseiller pédagogique en maternelle ne pouvait travailler qu'avec des élèves du primaire.

Ceci avait le double avantage de protéger des critiques les stagiaires qui se considéraient comme experts dans un domaine (la conduite d'une séquence avec des élèves inconnus étant toujours un exercice plein d'imprévu), et de recréer un environnement de formation analogue à celui proposé aux normaliens, avec les dimensions essentielles de l'expérimentation pédagogique et du droit à l'erreur.

#### **\* Observateur :**

Là encore, il est bon d'avoir éprouvé les contraintes propres à ce rôle et la discipline que l'on doit s'imposer pour focaliser son regard sur un champ précis. Le rôle d'observateur spécialisé (par opposition à une observation globale) a un caractère très frustrant, surtout pour les formateurs, habitués des vues d'ensemble sur une séquence et du choix de ses observables ; mais il constitue également une expérience très enrichissante en ce qu'il fait découvrir en particulier le caractère irremplaçable de l'analyse du fonctionnement différencié de chaque élève face à la tâche proposée.

\* Les positions de script et de caméraman sont des postes d'observation particuliers dont il importe que les formateurs connaissent la technicité propre : apprendre à filmer, c'est en même temps apprendre à observer et à saisir l'essentiel en vue d'un objectif de communication. Faire un script, c'est aussi repérer les moments-clé d'une séquence et rendre l'enregistrement vidéo immédiatement utilisable au cours de la phase d'analyse.

#### **\* Meneur d'analyse**

Comme nous l'avons déjà entrevu dans notre premier chapitre, ce rôle a un statut spécifique en ce qu'il est fréquemment tenu par un formateur dans les séances de laboratoire d'essais pédagogiques. Il ne s'agit donc plus ici d'acquérir l'expérience de rôles qui seront tenus par des normaliens, mais d'apprendre son métier de formateur dans un type nouveau de situation de formation. C'est pourquoi le statut du formateur au cours des phases d'analyse a été l'objet d'une centration essentielle pendant les stages

nationaux. Une évolution importante consistera à repenser le rôle du formateur en fonction d'un objectif consistant à permettre aux stagiaires de s'approprier réellement le processus d'analyse de leur propre pratique. Ceci implique, à un moment donné, une remise en question de la place centrale que s'attribuent généralement les formateurs, s'autorisant de la pertinence de leurs observations et de leur compétence à analyser pour prendre la parole et la garder sans même avoir conscience de cette prise de pouvoir qui leur confère le monopole de l'analyse et de l'évaluation.

### C. L'effet-boomerang du feedback

La prise de conscience décisive pour les formateurs dans les dispositifs de stage LP est précisément celle qui advient quand ils se rendent subitement compte, au détour d'un visionnement de phase d'analyse, que ce qui est principalement objet de questionnement, ce n'est pas du tout la prestation du collègue qui a bien voulu se dévouer et prendre en charge la conduite d'une séquence, mais bien leur propre attitude d'observateurs et d'évaluateurs dans le cadre de la phase d'analyse... Ce méta-niveau (observation de l'observation, analyse de l'analyse, évaluation de l'évaluation) a été un moteur très puissant de remise en question pour tous les professeurs d'Ecole Normale qui ont pu bénéficier des stages nationaux LP. C'est généralement le mercredi matin, au terme d'un premier cycle préparation - essai - analyse - reprise, que venait le moment décisif de l'analyse de la phase d'analyse.

Je ne résiste pas à la tentation de restituer tel quel ce passage d'un article (document interne - stage IDEN-PEN d'Auteuil, année 1980-81) que j'ai écrit à la suite de la découverte des méthodologies LP à l'Ecole Normale de Tours au cours d'une semaine spécialement destinée aux PEN en formation initiale :

"Sans doute faut-il d'abord rendre compte du décalage qui s'est opéré entre les questions que nous nous posions en arrivant à Tours et celles qui ont surgi à l'issue du stage. Car du lundi au vendredi, il semble qu'il y ait eu un bond qualitatif comparable à celui qui sépare une interrogation comme "Quel est le menu aujourd'hui?" d'un questionnement du type "D'où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ?"...

Nous nous étions inscrits à un stage où il devait être question de "vidéo-formation", de "micro-enseignement", de "technologie éducative", de "laboratoires d'essais pédagogiques". Curieux de savoir ce qui se cachait derrière ce jargon moderniste qui éveillait notre méfiance de pédagogues éclairés, nous arrivions sur la défensive, prêts à brandir, face aux éventuels dangers d'une technicité aveugle, l'étendard d'un humanisme bon teint.

Parallèlement, en esprits ouverts aux perspectives radieuses de l'innovation, nous étions impatients de côtoyer de plus près des procédures de formation auxquelles la rumeur publique prêtait tantôt la silhouette futuriste d'une structure de verre et d'acier, tantôt le contour informe et quelque peu monstrueux d'une molécule expérimentale.

Or, une dimension du problème nous avait totalement échappé : car, venus tranquillement pour information, nous nous sommes retrouvés dans la situation tragi-comique du spectateur distrait qui, à la fin de l'entracte, croyant regagner l'obscurité sécurisante de la salle de théâtre, se retrouve par erreur sur scène, sous les feux des projecteurs et les regards amusés du public... ou encore dans la position hautement inconfortable du roi du conte d'Andersen à qui la voix ingénue d'un enfant renvoie impitoyablement sa propre image, révélant du même coup à la foule une vérité brute que nul autre n'aurait osé formuler : "Le roi est nu !".



En effet, ce que nous n'avions pas prévu, c'est l'EFFET BOOMERANG DU FEEDBACK. Nous étions loin d'imaginer comment, en acceptant de jouer le jeu du micro-enseignement et de l'enregistrement vidéo, nous allions y être impliqués personnellement, au point de nous trouver remis en question dans nos pratiques quotidiennes de professeurs d'Ecole Normale... Il ne s'agissait donc pas seulement de la formation des normaliens... mais bien de la nôtre, formateurs d'enseignants ! Il n'y avait pas seulement à apprendre une méthodologie, il fallait soudainement nous regarder fonctionner, affublés des attributs du pouvoir, et du même coup devenus visibles et risibles, relativiser ô combien nos privilèges de gardiens / garants de la parole... Bien loin d'être placés devant le mode d'emploi d'un outil dont nous n'aurions qu'à nous approprier le fonctionnement, c'est à notre propre image de formateurs que nous étions confrontés en vivant un processus de réflexivité et de remise en question induit par l'usage de la vidéo...

Il s'agissait bien de quelque chose de l'ordre d'une petite révolution copernicienne..."

En effet le moment de l'analyse de l'analyse était le moment où la dimension réflexive du dispositif prenait toute son ampleur. Réactions de défense du prestataire, interprétations et jugements hâtifs des observateurs, activation de modèles pédagogiques implicites, prise de pouvoir du meneur d'analyse à travers le choix des moments vidéo à montrer etc., tout devenait objet d'interrogation. Dans la plupart des stages nationaux, la gestion de ce moment de déstabilisation et de prise de conscience qu'était le mercredi matin de la première session, où s'effectuait la première "analyse de l'analyse", était donc décisive, et a constitué une véritable plaque tournante des actions de formation des formateurs.

#### D. L'analyse de l'analyse : le rôle du formateur

##### *De la gestion de la phase d'analyse à la problématique du processus d'analyse.*

Le modèle de référence implicite qui rendait possible une analyse et une évaluation des phases d'analyse enregistrées, a beaucoup évolué entre 1980 et 1985, dernière année des stages nationaux LP. Pendant longtemps nous nous sommes centrés sur la prestation du formateur meneur d'analyse pour évaluer sa capacité à bien gérer les échanges dans le groupe, à assurer une bonne communication, à veiller à donner la parole à chacun... L'un des problèmes repérés sur le terrain était la tendance spontanée des formateurs à parler tout le temps, et à faire l'analyse à la place du groupe de formés. Ce qui importait donc, c'était que tous les normaliens du groupe puissent s'exprimer, apporter leur contribution au groupe en faisant état de leurs observations et de leurs réflexions. Cette focalisation sur le savoir-animer du formateur a en fait longtemps constitué un obstacle à la mise en place d'une réflexion sérieuse sur le processus même d'analyse de la situation pédagogique. La forme prenait le pas sur le fond, l'attention portée aux qualités d'animation occultait la dimension de formation au savoir analyser. Ce qui manquait dans les premières années de l'expérimentation et des stages nationaux, c'était sans doute une idée claire du ou des fils conducteurs possibles de l'analyse.

Les efforts faits par les formateurs pour "bien mener" une phase d'analyse en privilégiant inconsciemment les aspects formels de la communication au détriment du contenu ont été bien mis en évidence par un document élaboré en autonomie en 1982 par des normaliens d'un groupe LP que je coordonnais à l'École Normale de Beauvais.

Il s'agissait pour eux de faire une présentation des activités LP, en vue d'en faire connaître l'intérêt aux autres groupes en formation à l'École Normale. Le document était fort intéressant... et révélateur de quelques uns des défauts du fonctionnement LP à l'époque... Le normalien qui dans le document tenait le rôle du meneur d'analyse était une véritable caricature d'animateur de conduite de réunion, distribuant la parole à chacun à tour de rôle dans le style débat télévisé, rappelant les contraintes de temps, etc...,

mettant en évidence ce qui fonctionnait à l'époque comme un rituel, et montrant en même temps à quel point le juste rôle d'un formateur partie prenante d'un groupe LP et soucieux de ne pas faire l'analyse tout seul était difficile à tenir, tant que l'élaboration théorique et méthodologique permettant d'avoir les idées claires sur les fils conducteur de l'analyse n'était pas suffisamment avancée.

L'effet pervers de cette attention portée à la communication dans le groupe d'analyse était donc de ne plus accorder suffisamment d'attention à l'objectif élève, et à l'étude du système sujet-tâche constitué par la situation pédagogique de référence. La tendance put s'inverser avec la référence au cadre théorique de l'analyse de la tâche qui ne fut clairement énoncé qu'à partir des années 1984-1985, dans le cadre des derniers stages nationaux Média-Formation. L'une des évolutions essentielles de la réflexion sur la phase d'analyse fut de faire passer au second plan les aspects formels de conduite de réunion pour s'intéresser au processus d'analyse et recentrer non plus sur le groupe de normaliens mais sur ce qui s'était passé pour les élèves pendant la séquence.

Outre la mise en place progressive du cadre théorique analyse de la tâche/analyse de l'activité dont nous avons déjà longuement parlé, la régulation s'est faite dans deux directions :

- d'une part le rôle croissant de la lecture chronologique de l'enregistrement vidéo, et la tendance à passer de plus en plus de temps à la compréhension de ce qui s'est passé pendant l'essai (reconstituer les faits) avant de songer à la reprise
- d'autre part la remise en question du rôle du formateur en tant que détenteur de la vérité de l'analyse, et les tentatives pour trouver des réponses méthodologiques à ce problème, en termes de médiations instrumentales.

## REPENSER LE ROLE DU FORMATEUR : CONCEPTEUR DE MEDIATIONS INSTRUMENTALES ET MEDiateur LUI-MEME

Comme nous l'avons souligné, dans les premiers temps du LP, le moment de la phase d'analyse a trop souvent été pour les formateurs l'occasion de faire un numéro de virtuosité consistant à savoir trier dans les observations des stagiaires les informations nécessaires et suffisantes pour venir corroborer une analyse déjà effectuée dans sa tête, afin de mener habilement le groupe à formuler très exactement les éléments d'évaluation et les suggestions de reprise auxquelles il souhaitait aboutir... Les analyses de phases d'analyse effectuées au cours des stages nationaux ont permis de remettre en question le caractère pertinent pour la formation de ce type d'attitude : est-ce le rôle du formateur non seulement de mener la phase d'analyse mais encore de construire lui-même la totalité de l'analyse ? Ou bien doit-il au contraire trouver un mode d'intervention qui aide les stagiaires à élaborer par eux-mêmes l'analyse de l'essai ?

Dans cette perspective consistant à permettre aux normaliens de construire progressivement la compétence à analyser, pendant toute une période, un certain nombre de phases d'analyse furent menées par les normaliens entièrement seuls... Ce qui permit finalement de mieux resituer le caractère indispensable de l'intervention du formateur et redéfinir sa place. Il s'agit donc de trouver pour le formateur le juste équilibre entre ce qu'il apporte et ce qu'il laisse se construire. Cette remise en question et cette redéfinition du rôle du formateur est l'objectif principal d'un certain nombre de stages nationaux entre 1983 et 1985, où on se centrera sur l'apprentissage par le formé du savoir analyser. Quel aide méthodologique le formateur peut-il fournir dans cette perspective ? Quel est son rôle et sa place pour que le stagiaire progresse au mieux dans la compétence à analyser mais aussi à réinvestir les résultats de l'analyse dans l'action pédagogique ?

#### 4.1.2. Comment aider le stagiaire à s'approprier le processus d'analyse de sa propre pratique ?

=====

A partir de 1983, un certain nombre de stages nationaux se sont orientés non plus sur la maîtrise du dispositif LP mais sur la problématique de la formation à l'analyse des situations pédagogiques. Ces stages, en s'articulant à une nouvelle expérimentation\* de la Direction des Ecoles visant à la production de modules de formation aux méthodologies L.P. (coordonnée par G. Mottet et M. Guilbert), ont de fait permis à moyen terme d'apporter aux formateurs des outils susceptibles d'être réinvestis non seulement dans les séances L.P., mais dans différents autres contextes : visites et conduites d'entretien au cours des stages pratiques des normaliens, sessions de formation à l'analyse des situations pédagogiques, bilans de stages, etc.

Ces stages visaient à mieux cibler le processus d'analyse en tant que tel, en comparant en particulier deux situations de formation : les phases d'analyse en L.P., et les entretiens duels consécutifs à une visite de formation au cours d'un stage sur le terrain. La problématique était ainsi formulée :

*"Comment transférer au niveau du formé la capacité d'analyse dont on fait l'hypothèse qu'elle est indispensable au processus de formation, en instaurant dans la relation formateur-formé différentes sortes de médiations ? A partir de deux types d'analyse, l'une s'inscrivant dans une situation de formation dilatée de type LP, l'autre dans une situation de face à face, on essayera d'identifier les médiations mises en oeuvre et de construire les conditions de possibilité du transfert des médiations LP à une situation d'analyse duelle."*

---

\* Production expérimentale d'unités modulaires multi-media visant à assurer la diffusion des méthodologies de formation élaborées dans le cadre des Laboratoires d'essais pédagogiques

Il s'agissait donc d'étudier les modalités de transfert possibles des méthodologies de vidéo-formation, élaborées dans le cadre de la formation initiale, au contexte des entretiens duels consécutifs aux visites de formation. L'analyse d'entretiens duels au cours des visites permet de faire émerger les questions suivantes :

- *Comment créer la prise de conscience de la différence entre ce que le prestataire croit faire et ce qu'il fait (passer par l'observation des élèves ?)*
- *Comment l'amener à prendre le temps de regarder de près ce que font les élèves ?*
- *Comment lui faire comprendre qu'il y a souvent un problème de maîtrise des contenus didactiques ?*
- *Comment l'amener lui-même à envisager et reconstruire une autre manière d'action ?*
- *Comment faire pour que les logiques parallèles du prestataire et du formateur se rejoignent ? Est-ce bien poser le problème que de vouloir qu'elles se rejoignent ?*
- *Comment dans une perspective de formation puis-je faire passer ma propre logique quand elle n'est pas celle du prestataire ? Et cela a-t-il un sens de dire "faire passer" ??? !!!*
- *Comment rentrer dans la logique du normalien (faire semblant ?)(!) pour créer une prise de conscience permettant un "renversement" (dans la logique du stagiaire ou dans celle du formateur ? !)...*
- *Quand on se place dans la logique du prestataire, comment lui faire accepter un changement de point de vue ?*
- *Comment réduire l'écart entre ces deux logiques par la mise en oeuvre de médiations référentielles communes comme support d'une réflexion qui devrait exclure le discours d'autorité aussi bien que l'intime conviction ?*
- *Comment gérer l'implicite en tant qu'obstacle à la compréhension dans les messages émis de part et d'autre ?*
- *Quel travail d'élucidation peut on mettre en place qui permette de repérer ce que chaque interlocuteur "met sous les mots".*

Ceci faisait émerger deux questions-clé :

- A quelles conditions l'entretien est-il formateur ?
- Comment donner au "prestataire" les moyens d'élaborer ou de s'approprier des outils d'auto-analyse et de régulation de sa pratique ?

A partir d'un même essai, la comparaison entre une analyse de groupe, avec le support de l'enregistrement vidéo, des regards pluriels des observateurs, du temps accordé à l'étude des productions des élèves, et un entretien duel, mettait le plus souvent en évidence la richesse d'investigation autorisée par la structure LP, et les multiples obstacles inhérents à la situation duelle quand il y a une différence radicale de point de vue entre le formateur et le stagiaire sur la séquence. Le travail consista ensuite à imaginer différentes formules de transfert possible des méthodologies LP dans les conduites d'entretien.

Ces stages permirent ainsi de mettre au point un travail spécifique sur les médiations, en étudiant les différents outils que pouvait se donner le formateur pour mener l'entretien sur d'autres bases de travail que la confrontation entre sa parole d'expert et le vécu du prestataire.

\* Travail sur les médiations :

Il s'agissait donc de pouvoir réinvestir les acquis des analyses de type LP au plan des entretiens duels, le but étant l'utilisation pertinente de différents supports médiatisants, en particulier l'enregistrement vidéo (mais aussi le cas échéant un enregistrement au magnétophone, plus simple à réaliser) et les productions des élèves comme aide au prestataire et support du travail d'analyse.

Ceci correspondait à passer d'une problématique "côté formateur", de l'ordre du "Comment j'interviens ?", à une problématique du côté du formé en termes de "Quels outils d'analyse pour le mettre en position de réflexivité, en situation active de construction de son savoir ?

De la conjonction entre ces stages, l'expérimentation "Modules" et l'apparition d'une épreuve d'analyse de situation pédagogique dans la formation initiale spécifique, sont nés des prototypes de situations de formation autour d'unités modulaires comprenant des documents vidéo, des fiches de préparation et des productions / élèves, dont il est intéressant de donner quelques exemples. Ce type de travail dans les Centres de Formation constitue à mon sens un aspect important de la préparation méthodologique aux stages sur le terrain, un complément intéressant des séances LP par rapport aux objectifs de formation consistant à apprendre à observer et analyser des situations pédagogiques, et une préparation opérationnelle aux épreuves professionnelles d'analyse de situations pédagogiques des concours de recrutement. Ces modules peuvent être constitués à partir de séances LP, de visites de classe, d'enregistrements de séquence chez des maîtres confirmés, etc.

#### Premier exemple : Images séquentielles

##### *Enregistrement vidéo d'une séquence lors d'une visite*

*La séquence porte sur la structuration du temps à partir de la mise en ordre d'images séquentielles. Avec l'accord préalable du normalien sur le principe d'un travail en vidéo-formation, le formateur filme la séquence, en focalisant son observation sur les enfants. Après une première auto-analyse "à chaud" de sa prestation, le normalien visionne le document. Il fait alors une seconde analyse différée de sa séquence.*

*Le problème central de la séquence est repéré comme portant sur l'insuffisante précision de l'objectif pédagogique annoncé (structuration du temps - acquisition des notions d'avant et après et utilisation pertinente de ces termes ) par rapport à l'activité effective des enfants, amenés à travailler sur la mise en relation du temps du récit et de la spatialisation sous forme de bande dessinée, et rencontrant à la fois le problème de la structuration de l'espace et du sens de lecture gauche-droite, et utilisant les termes "devant- derrière".*



*Avec l'accord du stagiaire, un module de formation est constitué, comprenant : fiche de préparation, séquence enregistrée, script de la séquence (transcription), photocopie des productions des élèves. Le travail proposé à des stagiaires en formation à partir de cet ensemble modulaire peut comporter une analyse des décalages entre intentions et réalisation, puis une analyse de la tâche proposée et une analyse de l'activité observée chez les enfants. On peut ensuite reformuler les objectifs et proposer une ou plusieurs hypothèses de reprise, qui peuvent être ou non mises en oeuvre dans une classe.*

#### Second exemple - Le bonhomme carnaval\*

*Ce module comporte l'enregistrement de deux essais successifs et de la phase d'analyse intermédiaire réalisée par un groupe de normaliens en autonomie, et un script succinct des deux essais comportant la formulation des consignes. Il s'agit d'une séquence de reconstitution par groupe de trois élèves de la silhouette d'un bonhomme avec des formes géométriques de différentes couleurs, à partir de la mémorisation d'un modèle initial.*

*Cette séquence comporte un objectif de socialisation : être capable de collaborer dans la réalisation de la tâche, et met en jeu différentes compétences cognitives dans la réalisation de la tâche. Les deux essais présentent des variations au plan de différentes composantes de la situation : temps plus ou moins long d'observation et de verbalisation en vue de mémoriser le modèle initial, positionnements respectifs des enfants par rapport au support, nombre de pinceaux pour coller les figures assemblées, mode d'intervention du prestataire auprès des groupes, gestion du temps de synthèse.*

*Cet ensemble modulaire peut être utilisé de multiples façons. Celle que j'ai le plus souvent mise en oeuvre est la suivante :*

- Visionnement du premier essai*
- Analyse en travail de groupe de cet essai. Analyse de la situation et de l'activité élève, hypothèses sur les objectifs pédagogiques.*

- *Construction d'une (ou de plusieurs) proposition de reprises avec analyse détaillée de la tâche. Affichage des propositions de reprise par les différents groupes.*
- *Comparaison et discussion.*
- *Visionnement du second essai, puis de fragments de la phase d'analyse enregistrée.*

D'autres modules de formation à l'analyse des situations pédagogiques ont été conçus de manière à travailler de manière plus approfondie un point didactique précis, en incluant un dossier documentaire important (par exemple, sur la distinction nom propre/nom commun, module comportant un exemple de séquence avec des exercices réalisés par les enfants, des extraits de différents manuels et livres de grammaires, un texte de Proust et un texte de Benveniste. D'autres enfin sont principalement axés sur l'observation vidéo d'enfants réalisant une tâche, permettant une analyse articulant les aspects didactiques et psychologiques de la situation d'apprentissage.

La mise en oeuvre de séances de formation à l'analyse des situations pédagogiques à partir de supports du type de ceux que nous venons de décrire peut être aussi bien une manière active de préparer les stages sur le terrain qu'une façon d'organiser un retour de stage à partir de matériaux issus des pratiques de terrain. On y trouve une possibilité de travailler en groupe les compétences à observer et à analyser très complémentaire des séances de laboratoire d'essais pédagogiques. C'est un moyen parmi d'autres de construire entre formateurs et stagiaires un langage et des outils d'analyse communs qui faciliteront d'autant le processus d'analyse des pratiques qui s'effectuera lors des entretiens de formation au cours des visites, dont nous allons maintenant aborder différents aspects méthodologiques.

#### 4.2. L'ENTRETIEN DE FORMATION

"Il faut qu'ils sachent que tu viens pour les aider et qu'ils sachent que tu viens en collègue. Un collègue plus expérimenté certes, mais un collègue et non un inspecteur..."

C. Crambuer, conseiller pédagogique.

Le tutorat, qui implique le suivi individualisé d'un stagiaire au plan de sa formation professionnelle, se caractérise par des temps d'analyse de pratique au cours d'entretiens duels. Il est intéressant de chercher à mieux cerner les éléments méthodologiques susceptibles de faire de ces entretiens consécutifs à l'observation par un formateur d'une séquence pédagogique, de véritables temps de formation.

Ceci implique avant tout la mise en place d'une relation d'aide correspondant à l'attente légitime de tout enseignant novice : qu'on lui fournisse un outillage de base lui permettant de ne pas être démunie dans ses préparations de classe, et de ne pas avoir l'esprit entièrement accaparé par des problèmes de gestion du groupe-classe. Sans une réponse adaptée de la part des formateurs aux premières urgences du contact avec le terrain, et à ce qui s'exprime souvent maladroitement en termes de demande de "recettes" ou de "trucs", il serait impossible de trouver chez le stagiaire la disponibilité indispensable pour pouvoir aborder les véritables questions, liées bien entendu aux apprentissages des élèves à travers les situations pédagogiques proposées. Il importe de faciliter chez le stagiaire une possible décentration de préoccupations immédiates liées à son mode d'intervention, vers une observation centrée sur l'activité cognitive des élèves. Une fois ce préalable mis en place, à quelles conditions ce moment spécifique d'analyse de pratique que constitue l'entretien entre un formateur et un stagiaire peut-il être un temps de formation ?

#### **4.2.1. Deux logiques parallèles : l'obstacle de l'expertise**

=====

La situation d'entretien consécutif à une séquence menée par le stagiaire correspond souvent à la confrontation de deux logiques parallèles et difficilement conciliables, celle du formateur, observateur expert d'une action pédagogique, et celle de l'enseignant novice, acteur impliqué à la fois dans la conception et dans la mise en oeuvre de la situation qui doit faire l'objet d'une analyse commune. La situation d'entretien met donc face à face un acteur et un observateur, donc deux interlocuteurs ayant un vécu totalement différent par rapport à la situation de référence, tant au plan du degré d'implication, que par les références praxéologiques et théoriques disponibles.

Les analyses d'entretiens de formation mettent bien en évidence les écarts et les décalages entre ces deux points de vue, et posent la question des moyens à mettre en place au plan de la technique d'entretien pour établir un registre de communication qui permette d'avancer ensemble dans la compréhension et l'évaluation de la prestation pédagogique. Toute la question est de savoir comment permettre chez l'enseignant novice la prise de conscience de ce qui précisément pose problème, en évitant de susciter dénégations, refus, auto-justifications et autres mécanismes de défense.

Les difficultés inhérentes à ces entretiens ont pour origine différents obstacles psychologiques, auxquels il convient de trouver des réponses méthodologiques adéquates. L'un de ces obstacles tient à l'expertise même du regard du formateur. Il y a en effet une réelle jubilation intellectuelle du formateur quand il comprend ce qui se joue dans la situation dont il est le témoin : la compétence qu'il a acquise au fil des visites à saisir un certain nombre d'indices pertinents d'évaluation à travers les comportements des élèves lui permet de cibler très vite les dysfonctionnements pédagogiques.

Cette supériorité du formateur qui comprend si bien ce qui se joue là, dans l'interaction entre le maître débutant et les élèves, à la fois parce qu'il est observateur extérieur de l'action pédagogique, et parce qu'il dispose de l'expérience nécessaire, peut l'amener s'il n'y prend garde à prendre la parole au cours de l'entretien... et à la garder, ôtant ainsi toute chance au malheureux stagiaire de s'approprier tant soit peu le processus d'analyse de sa propre pratique.

**\* Médiations et décentration : Ne pas dire, laisser se construire**

Un collègue maître formateur racontait l'anecdote suivante : "J'étais en visite auprès d'un normalien et je me suis rendu compte que le point essentiel qui posait problème était qu'il donnait toujours les réponses à la place des enfants. Au moment de l'entretien, j'ai voulu commencer à lui dire : "Tu donnais les réponses à la place des enfants"... et je me suis mordu les lèvres parce que j'ai subitement compris que j'étais sur le point de faire ce que je lui reprochais justement de faire : donner la réponse à sa place, au lieu de lui permettre de prendre conscience par lui-même de ce qui dans son attitude pouvait poser problème."

L'une des premières contraintes pour le formateur est sans doute en effet d'éviter de faire l'analyse à la place du stagiaire, quelle que soit l'auto-satisfaction que cela procure, mais d'adopter une attitude de disponibilité qui permette au stagiaire de construire des compétences d'auto-évaluation de sa pratique. Pour cela, il faut des supports de travail différents de la simple parole du formateur, toujours suspecte de partialité, ou même d'erreur de perception. Il importe donc de fournir au stagiaire des retours d'information "objectivés" d'une situation qu'il a vécu "de l'intérieur", de sa place très spécifique d'acteur pédagogique. Ces traces matérialisées sont une mémoire de la situation qui constitue la base d'une réflexion possible : elles rendent possible la rencontre du questionnement du stagiaire et des hypothèses du formateur en une même "aire de jeu" (au sens où Winnicott définit un espace transitionnel de jeu entre réalité et maîtrise symbolique). Le feedback n'est plus alors reçu comme la sanction d'une analyse déjà faite, il devient un ensemble de matériaux pour l'analyse.

Quelles sont donc ces médiations matérialisées pouvant servir de support à l'analyse ?

\* les traces de l'activité du maître :

- la fiche de préparation
- les photocopiés conçus par le stagiaire
- le matériel pédagogique utilisé (manuels, documents, diapositives, affichages etc.)
- ce qui a été écrit au tableau...

\* les traces de l'activité des élèves :

- brouillons
- cahiers, traces écrites
- dessins, schémas
- productions diverses
- à chaque fois que c'est possible, entretiens d'explicitation avec certains élèves après l'activité.

\* Enfin, condition d'un travail sur les interactions, l'enregistrement vidéo ou audio de la séquence permettant de restituer le déroulement de la séquence, avec les consignes et autres interventions verbales et non verbales de l'enseignant, et les aspects observables de l'activité élève. Si la vidéo n'est pas toujours facile à exploiter dans le temps court des entretiens, il est toujours possible, avec l'accord du stagiaire bien entendu, d'enregistrer au magnétophone et de noter au compteur les quelques passages qui pourront l'aider à mieux construire sa connaissance de ce qui s'est joué à certains moments clé de la séquence.

On part ainsi toujours de ce qui s'est fait au cours de la séquence. Le stagiaire prend connaissance d'aspects restés inaperçus dans le feu de l'action, d'éléments susceptibles de fournir d'autres fragments de la réalité que le souvenir subjectif et forcément partial et partiel qu'il en a. Cette situation de travail crée les conditions d'une décentration et d'un recul facilitant l'analyse et la conception de modifications possibles pour une séquence ultérieure.

La médiation des traces replace formateur et formé sur un même terrain de recherche, même si l'un est en apprentissage et l'autre en réinvestissement de savoirs d'expérience déjà constitués. Mais pour pouvoir travailler ensemble, il faut aussi avoir au préalable, dans un espace de formation autre que le stage terrain, mis en place des outils méthodologiques permettant de construire l'analyse.

**\* Le contrat de formation : une relation de travail - un langage commun, des outils communs**

L'une des difficultés des entretiens tient souvent au fait que sous les mêmes mots on ne met pas les mêmes réalités. En particulier, les termes du jargon pédagogique sont pour l'expert sous-tendus par un vécu expérientiel très riche, et donc pleins de sens : sous un seul mot, pour le conseiller pédagogique, il y a des centaines d'exemples de référence, alors que le stagiaire est face à un terme creux, à une enveloppe vide, à laquelle correspond une définition aride et inutilisable, non opérationnelle dans sa pratique professionnelle. Il y a donc souvent quiproquos sur les mots, mais aussi plus profondément, impossibilité d'analyser d'emblée la même réalité avec les mêmes outils conceptuels : ceci doit être construit dans le processus global de formation.

Il importe donc qu'en amont des stages, outre un certain nombre d'éléments didactiques liés au niveau de classe, une formation méthodologique solide à la préparation de classe ait été donnée aux stagiaires, mettant en place par exemple un modèle d'analyse fondé sur la distinction établie par l'ergonomie cognitive entre "tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations" (Leplat et Hoc, 1983). Au plan pédagogique, comme cette étude a pu le montrer, un travail en laboratoire d'essais pédagogiques permet de former les stagiaires à la conception d'environnements d'apprentissage, à l'observation des élèves et à l'anticipation de variations possibles à des fins de régulation (Mottet, 1988, 1992) .

Le fait d'avoir mis au point ensemble un langage et des outils communs d'analyse des situations pédagogiques à travers différentes situations de formation est extrêmement précieux au moment des visites. Mais si c'est une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante pour que se mette en place une relation de travail fructueuse. En effet, l'entretien ne peut être constructif que s'il existe entre le stagiaire et le formateur un contrat de formation posant clairement l'engagement de l'étudiant dans un projet de formation, et l'engagement du tuteur à assurer aide et suivi pour mener à bien ce projet.

Ce contrat de formation repose nécessairement sur une relation de confiance réciproque qui suppose que soit également passé un contrat de communication, dont les termes doivent être renouvelés à chaque visite de formation. "Cette condition est à la fois déontologique et technique. Déontologique, dans la mesure où tout questionnement approfondi, suppose une acceptation libre de la part de la personne interrogée et une assurance du respect de ses limites et de ses refus... Technique, parce que, sans une adhésion volontaire à la démarche,...le questionnement sera inopérant." (Vermersch, 1991).

Même quand les relations semblent aisées, la relation de formation est nécessairement asymétrique et le contrat est donc toujours fragile. Il faut constamment savoir montrer une disponibilité permettant au stagiaire de se sentir accueilli avec la totalité de son vécu de débutant, ses difficultés, ses doutes, ses angoisses, ses joies, ses émotions. Ceci suppose avant tout une aptitude du formateur à savoir se mettre à l'écoute du stagiaire. Le contrat de formation implique pour le stagiaire un droit à l'erreur inhérent au processus de formation. La contrepartie en est un devoir de respect pour les élèves.



## UN EXEMPLE DE CONTRAT DE FORMATION CONCU COMME RELATION DE TRAVAIL DANS UNE SITUATION DE RECHERCHE

<u>FORMATEUR</u>	<u>STAGIAIRE</u>
<i>L'engagement dans la formation suppose</i> <i>-regard sur le progrès du formé</i> <i>-un suivi</i> <i>-une aide</i>	<i>La formation demande une implication personnelle dans un processus de questionnement continué</i>
<i>En cas de problème, contacter les autres formateurs assurant le suivi et demander la médiation d'un tiers</i>	<i>Accepter de formuler ses faiblesses et de faire appel aux formateurs</i>
<i>Engagement des formateurs à fournir les références d'un outillage minimal par discipline</i>	<i>Devenir l'artisan de son environnement pédagogique</i>

### **4.2.2. L'obstacle des représentations sur l'évaluation : la peur du jugement**

=====

L'une des difficultés pour le formateur est de mettre en place une relation faisant qu'il ne soit pas perçu comme un regard qui juge. Un obstacle essentiel du côté du stagiaire est en effet la crainte d'être évalué, chosifié par un discours d'évaluation-sanction au lieu d'être accompagné dans un processus d'évaluation formatrice. Il faudrait concevoir le contrat de formation comme un cheminement à long terme dans le cadre d'un continuum formation initiale - formation continue, comme un processus dont il n'y a pas lieu de fixer le terme. Il faut donc à chaque rencontre reconstruire les termes du contrat de communication, apprendre à sentir dès que l'autre se dérobe, signe que le contrat est rompu, qu'il est sur la défensive, et qu'il sera difficile dans ces conditions de faire un travail approfondi.

Pour lever cet obstacle, il convient donc de savoir adopter une attitude d'écoute, telle que Rogers a pu la décrire, à condition toutefois de ne pas traduire empathie par "se mettre à la place de l'autre". Ecouter c'est au contraire d'abord se dire qu'on ne sait RIEN de l'intimité du fonctionnement de l'autre et qu'on a tout à apprendre de la mise en mots de son vécu pour tenter de comprendre où il en est, ce qu'il a perçu de la situation, comment il a traité cette information. Le contrat de formation suppose que l'on sache toujours partir de là où en est le stagiaire. Encore faut-il prendre le temps de le savoir... Pour cela la technique de l'entretien d'explicitation mise au point par P. Vermersch me semble être l'approche de très loin la plus pertinente et la plus efficace pour s'approprier en tant que formateur ce respect de l'altérité du fonctionnement de l'autre.

**\* L'écoute: reconnaître l'autre en tant qu'autre. Etre curieux, chercher l'information**

Le formateur voit tout... sauf ce qu'il y a dans la tête du stagiaire... Pour qu'une relation de travail puisse s'instaurer dans le cadre du tutorat, il est essentiel que le formateur n'ait pas l'impression de déjà tout savoir, et même qu'il prenne conscience qu'en fait il ne sait rien du vécu subjectif du stagiaire... bref, qu'il ait le souci premier de comprendre le fonctionnement de l'autre, en sachant qu'il est par essence différent du sien.

Nous avons déjà parlé de l'obstacle de l'expertise : le problème est en fait plus complexe qu'il n'y paraît. Car non seulement le formateur pense souvent avoir bien observé et donc avoir bien vu et bien compris mais encore, concernant le comportement du stagiaire, il catégorise, il se fait une opinion, parfois il utilise même des grilles qui désigneront tel ou tel profil d'enseignant... Souvent, beaucoup plus simplement, lisant la réalité à travers ses propres références et cherchant à lui donner sens, il croit que l'autre fonctionne comme lui : "la référence implicite à sa propre démarche occulte la réalité de l'autre" (Vermersch, 1992a).

Le regard du formateur n'est donc pas seulement armé de conceptualisations risquant de lui faire oublier de laisser s'exprimer le point de vue du stagiaire sur sa séquence, il est aussi spontanément porteur de projections et d'identifications qui sous-tendent ses interprétations du comportement de l'autre face aux élèves. Les hypothèses sur le fonctionnement d'autrui, portent nécessairement la marque de la subjectivité de l'observateur tant qu'il n'a accès qu'aux aspects observables du comportement, et que les processus internes restent hors champ. Or il semble que le questionnement d'explicitation nous permette désormais d'accéder à des informations sur ce qui se passe dans "la boîte noire". Ce qui a longtemps fait l'objet d'une mise à l'écart méthodologique, à savoir le déroulement précis des actions mentales du sujet dans une situation spécifiée, devient objet d'étude, élargissant considérablement le champ du recueil de données et reculant d'autant le moment de l'interprétation.

L'une des particularités de l'entretien d'explicitation est en effet de faire tomber toute certitude préalable en dévoilant à la fois la richesse et la complexité des processus en jeu dans la "pensée privée" (Vermersch, 1992c), et le caractère strictement individuel et unique de ces processus dans un contexte donné. Ceci semble interdire l'application trop rapide de schémas théoriques préexistants à l'univers intérieur du fonctionnement mental, et induit une prudence diagnostique précieuse en matière de formation. Il s'agit donc pour le formateur de mettre provisoirement entre parenthèses ce qu'a été son regard sur la séquence pour retrouver une curiosité intellectuelle entière... Me mettre à l'écoute de l'autre avant d'interpréter quoi que ce soit, c'est suspendre mon jugement pour aller à la quête d'une information que je ne peux tenir que d'autrui.

L'introduction d'un questionnement d'explicitation dans la situation d'entretien relève d'une conviction qui pourrait se formuler ainsi : "par définition je ne sais rien ni du vécu, ni du mode de fonctionnement de l'autre, j'ai tout à apprendre de ce qu'il va en restituer".

Les surprises que réservent les entretiens, l'impression de découvrir un continent nouveau à chaque mise à jour d'une expérience subjective, viennent conforter ce préalable méthodologique et déontologique. En pratiquant l'explicitation, on apprend à se méfier de toute généralisation hâtive, à être attentif avant tout aux différences, au mode spécifique qu'a chaque individu de saisir et de coder l'information, mais également à l'aspect déterminant de son histoire et, pour en revenir à la relation pédagogique, de son passé scolaire...

Ce mode très particulier de verbalisation a posteriori d'un vécu qu'apporte l'explicitation permet de recueillir des informations qu'on ne pourrait obtenir sans une technique de questionnement très précise : le point de vue propre du stagiaire sur son vécu de la situation, non pas au plan d'un récit ou d'un commentaire, mais sous la forme d'une restitution pas à pas de sa manière de prendre et de traiter l'information au cours de la séquence. La prise en compte des registres sensoriels d'évocation est ici décisive pour l'aide à la verbalisation du détail de l'activité mentale dans la situation de référence.

Quand le formateur sait accompagner le stagiaire dans cette recherche en mémoire par un questionnement attentif, guidé par le repérage d'indices verbaux et non-verbaux, ce qui se met en mots, c'est l'expérience subjective de l'autre sur un fragment de réalité dont en l'occurrence il a par ailleurs été observateur. Dans ce dévoilement, le stagiaire lui-même est amené à redécouvrir et à verbaliser des éléments de son vécu qui s'étaient inscrits en mémoire sans passer par l'étape nécessairement seconde du réfléchissement, de la re-présentation. Tous les éléments pour une réflexion sur la pratique sont là, en lui, en très grande partie accessibles, mais non conscientisables sans une technique de guidage adéquate du tuteur.

#### **4.2.3. Vers la prise de conscience : la mise en mots du vécu préréfléchi**

=====

L'intérêt majeur de l'entretien d'explicitation dans un processus de formation, c'est qu'à travers cette mise en mots du vécu du sujet, le formateur s'informe, certes, mais aussi et surtout, le stagiaire s'auto-informe sur son propre fonctionnement, ce qui rend possible une prise de conscience et par là-même un processus de changement. Car l'une des spécificités de la technique de l'explicitation est de permettre la mise à jour de vécus d'expérience préréfléchis dont le sujet lui-même n'avait pas conscience au cours de l'action. "Par rapport à l'expérience que nous vivons, une part importante des connaissances et procédures mises en jeu restent non conscientes. Tirer la leçon d'une expérience, c'est nécessairement expliciter ce qui la constitue, de manière à en prendre conscience et en faire un objet de réflexion pour modifier l'action future" (Vermersch, 1989).

A partir du moment où j'ai mis à distance l'immédiateté de ce qui se jouait dans l'implication, la situation pédagogique devient objet de travail, d'analyse et de variations possibles. L'explicitation transforme "un contenu d'expérience en un objet de pensée à partir duquel d'autres élaborations seront possibles" (Vermersch, 1992a). On retrouve là les différentes étapes de la prise de conscience telles que les décrit Piaget (1974a) : du vécu préréfléchi au vécu représenté puis mis en mots, ce processus de thématization permettant ensuite une réflexion menant à une conceptualisation (Vermersch, 1992b).

Aider le stagiaire à verbaliser ce qu'a été son vécu de la situation, c'est bien l'aider à se réapproprier de l'intérieur les différents facteurs qui ont été à l'origine de ses prises de décision. Retrouvant la logique interne de son fonctionnement, le stagiaire peut enfin devenir "sujet de son action". Ceci suppose que le formateur ait appris par une formation appropriée à l'entretien d'explicitation, à "jouer un rôle médiateur actif pour aider le formé à expliciter le comment de son action, de ses procédures, de manière à ajuster sa performance, ou à modifier ce qui la génère." (Vermersch, 1989)

**\* Partir de là où en est le stagiaire, travailler sur des moments spécifiés**

Transférer les apports spécifiques de l'entretien d'explicitation à la problématique de la formation terrain, cela suppose que l'on se mette d'abord à l'écoute du stagiaire pour savoir où il en est de son cheminement. Son point de vue subjectif, quel est-il ? Il faut repartir de là pour avancer ensemble. Pour cela, il est très important de lui laisser le choix du moment de la séquence dont il souhaite parler en priorité. Partir de la problématique du stagiaire, et même de ses mots à lui, de sa manière de formuler les problèmes, constitue souvent une aide considérable à la mise en place d'une communication satisfaisante...

Par ailleurs, se contraindre à travailler à partir de l'évocation par le stagiaire d'un moment précis, "spécifié", de la situation pédagogique, c'est rester dans un travail sur ce qui vient de se jouer, c'est à dire rester sur le terrain d'une référence spatio-temporelle commune entre le formateur et le stagiaire. Nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, prendre pour objet de travail la séquence qui vient d'avoir lieu, c'est s'interdire les digressions dans les généralités et recentrer l'attention sur le déroulement des actions matérielles et mentales du maître novice, mais aussi par voie de conséquence sur l'analyse des effets d'apprentissage pour les élèves de la situation proposée. Comme l'a montré Piaget dans d'autres contextes, il y a un mouvement dialectique entre la prise de connaissance de la situation pédagogique et du comportement des élèves et la prise de conscience par le stagiaire de son rôle dans cette dynamique complexe.

Pour que le stagiaire puisse se réapproprier les différents aspects de sa prestation de l'intérieur et non plus seulement de l'extérieur, il convient "d'encourager la mise à jour du niveau de description de l'action" en éliminant les "pourquoi" ? pour privilégier systématiquement les questions de type "Comment ?" Il s'agit de toujours recentrer le questionnement sur le déroulement précis des actions du sujet en écartant les registres de discours relevant de rationalisations ou d'auto-justifications.

Mais aussi en éliminant les digressions sur le contexte, l'hier ou le demain, les intentions passées ou à venir, fuites habituelles des stagiaires quand précisément un travail n'a pu se mettre en place sur la base d'un contrat de formation clair. On travaille sur ce qui a eu lieu, pas autour. On refuse le discours sur, on part de l'hypothèse qu'il est important pour que le stagiaire puisse se réapproprier ce vécu, de refaire exister mentalement, dans ses différents aspects sensoriels et cognitifs, ce qui vient de se passer.

Comme le montre très bien Vermersch (1991, 1992a), ceci va à l'encontre de beaucoup d'attitudes spontanées du formateur, qui, cherchant légitimement à comprendre, pose souvent des questions basées directement sur des demandes d'explications et des recherches de rationalité. Ce à quoi le sujet répond en fournissant "un discours à propos de ce qu'il a fait, ou encore sa théorie sur le sujet, et non pas ce qu'il fait et comment il l'a fait"... Or comme nous l'avons vu, le détour par la description du comment du fonctionnement est le point de départ incontournable d'une compréhension de ce qui s'est réellement joué, et, pour le stagiaire, d'une prise de conscience permettant l'amorce d'un changement et d'un progrès.

A ce niveau de description verbalisée, il n'y a plus d'erreur ni de maladresse, il y a une logique de fonctionnement qui devient accessible et modifiable, avec l'aide du formateur, mais aussi très souvent par le sujet lui-même à mesure qu'il se "ressaisit" à travers l'explicitation. Il devient possible de construire sur ce qui est déjà là. Ce qui ne fait que rejoindre et développer l'intuition de ce conseiller pédagogique qui disait : "Il y a toujours du positif. C'est de là qu'il faut partir. Comme chez les élèves... Ne pas voir tout ce qu'il ne savent pas mais d'abord tout ce qu'ils savent déjà..."

Ce qu'autorise l'explicitation, chez l'élève comme chez le stagiaire, c'est la compréhension en profondeur des processus qui sous-tendent les comportements. Pour le sujet, prendre le temps de mettre en mots, c'est à la fois retrouver sa cohérence propre, mais aussi trouver le temps de se rendre compte de ce qu'on aurait pu faire d'autre... En ce sens, l'explicitation pourrait être un vecteur essentiel des démarches de formation.

C'est une double révolution copernicienne que requiert du formateur cette conception de l'entretien de formation :

- d'une part donner la parole à l'autre, l'aider à explorer ce qu'il n'a pas eu le temps de penser, lui ouvrir la possibilité d'une compréhension, d'une réappropriation par la pensée qui lui permette de construire la connaissance de la situation pédagogique dans la complexité de ses interactions
- d'autre part ne plus penser que j'ai tout compris mais me mettre en quête d'informations sur ce à quoi je ne puis avoir accès sans une verbalisation du sujet, à savoir la vérité subjective qu'il s'est construite à partir de ses propres modes de prélèvement et de traitement d'informations

En d'autres termes, pour le stagiaire :

- lui permettre de repartir de son vécu par la prise de conscience de certains de ses fonctionnements
  - lui donner les moyens de penser par lui-même les différentes composantes de la situation pédagogique afin de pouvoir les modifier en fonction de l'observation de l'activité-élève et du contrôle des interactions.
-



#### 4.2.4. Conclusion : prise de connaissance et prise de conscience

=====

On peut donc constater qu'à partir du dispositif LP, un même mouvement de questionnement sur le fonctionnement subjectif du sujet en situation d'apprentissage s'est effectué d'une part vis à vis de l'enfant, d'autre part vis à vis du stagiaire. Dans les deux cas, la vidéo s'avère un outil d'observation qui ne livre que les observables audio-visuellement perceptibles . Cette limite qui laisse entier le mystère des processus appelle donc des outils d'investigation complémentaires.

L'entretien d'explicitation, en permettant, par une écoute spécifique et une aide à la verbalisation, la prise de conscience par le sujet de sa manière de fonctionner, est un moyen d'élucidation des actions mentales. Une fois mis en mots, le vécu devient à la fois objet de pensée et par là même objet d'action et de transformation possible. L'entretien d'explicitation informe le questionneur et auto-informe le sujet, rendant possible entre le maître et l'élève, entre le formateur et le formé, ce travail qui permet d'avancer ensemble sur le chemin des apprentissages.

La vidéo et l'explicitation permettent ainsi que se construisent à la fois la prise de connaissance de l'objet qu'est la situation pédagogique comme système élève/tâche, et la prise de conscience par le stagiaire de son mode de fonctionnement dans la séquentialité des interactions. Or "la connaissance procède à partir non pas du sujet ni de l'objet, mais de l'interaction entre les deux" (Piaget, 1974a). Il y a échange entre ce que fournissent les observables sur l'action propre et les observables sur l'objet (ici l'élève apprenant) : au départ, le stagiaire n'est conscient que du but poursuivi et du résultat obtenu. "Les moyens employés demeurent d'abord inaperçus... Leur prise de conscience s'effectue à partir des observables sur l'objet, donc de l'analyse des résultats. Réciproquement, ce sera l'analyse des moyens, donc des observables sur l'action qui vont fournir l'essentiel des informations sur l'objet et peu à peu l'explication causale de son comportement... Il y a un échange continu d'informations entre la prise de conscience de l'action et la prise de connaissance de son objet" (Piaget, op. cit.).

La réflexion sur le rôle des outils que sont la vidéo et l'explicitation dans la construction corrélatrice de la connaissance de l'activité élève et de la compréhension de l'action pédagogique permet de construire le tableau à double entrée suivant :

	<b>VIDEO</b>	<b>EXPLICITATION</b>
	Prise d'information de l'extérieur Accès à l'observable	Prise d'information de l'intérieur Accès au verbalisable
<b>OBJET</b>	(1)  découvrir <u>prise de connaissance</u>	(2)  retrouver
<b>SUJET</b>	(3)  se découvrir	(4)  se retrouver <u>prise de conscience</u>

En (2) et en (3), on se trouve confronté au paradoxe épistémologique d'un objet subjectivé et d'un sujet objectivé :

En (2), l'explicitation de ce que le sujet a perçu d'une situation livre un témoignage sur les faits tels qu'ils ont été mémorisés à travers les filtres personnels du locuteur. L'objet est restitué à travers un vécu subjectif. La mise à jour de la manière dont un stagiaire a prélevé de l'information sur sa classe permet d'expliquer un certain nombre de ses modes d'intervention.

En (3), la vidéo renvoie au sujet une objectivation des signes de son action. Le travail de formation consiste à créer les conditions de possibilité d'une intégration par le stagiaire de ce que lui apprend sur lui-même l'extériorité et l'étrangeté d'une image sur écran.

En (1) et (4) on retrouve la dialectique entre prise de connaissance et prise de conscience mise en évidence par Piaget :

En (1) se construit la connaissance du système élève-tâche. L'une des difficultés de cet objet de connaissance est que la situation pédagogique implique la subjectivité de l'élève; D'où la nécessité de compléter les informations issues des observations et de l'enregistrement vidéo par des questionnements auprès des enfants. La prise de connaissance du fonctionnement/élève est souvent corrélativement la prise de conscience par l'enseignant de son mode d'intervention, mais aussi de ce qu'il n'a pas vu, de ses limites en matière de prise d'information.

En (4) il s'agit pour le sujet de se réapproprier par une mise en mots le vécu de son action, le déroulement précis de ses prises d'information et de ses prises de décision dans l'enchaînement des interactions. On accède là à un processus de prise de conscience de l'action propre permettant au sujet, à travers une réorganisation des connaissances, de mieux comprendre en retour le comportement des élèves.

Quand il s'interroge sur le fonctionnement de l'élève en situation, le stagiaire se décentre de son propre comportement pour s'intéresser à "l'objet" qu'il doit transformer. Quand il repense et met en mot son expérience subjective, il prend conscience du comment de son action pour la modifier en retour. On peut penser que c'est dans le double mouvement de compréhension de l'objet et de connaissance de soi-même, qui s'opère dans les différents dispositifs de formation que nous avons étudiés, que se construit la compétence à enseigner.

Qu'il s'agisse donc pour l'enseignant-stagiaire de mieux comprendre le système sujet-tâche qu'est la situation pédagogique, ou de mieux saisir le comment de ses prises de décision, il semble que s'opère à chaque fois dans l'acte d'analyser un même processus comportant **un temps de décentration** qui permet la constitution de l'objet d'investigation en tant que tel (la situation ? l'élève ? moi-même en tant qu'acteur pédagogique ?) et **un temps de mise en mots** menant à une conceptualisation possible.

Dans les deux cas, la restructuration des représentations qui en résulte est susceptible de permettre des prises de conscience qui pourraient être déterminantes dans le processus de formation. La question que l'on peut se poser à présent est celle du rapport entre les hypothèses que nous venons de formuler en reprenant un schéma piagétien, et la réalité des savoir-faire en acte dans la pratique des enseignants expérimentés. C'est sur ce point que s'achèvera notre parcours, avec une étude de cas permettant l'explicitation des prises d'information et la mise en évidence des connaissances implicites mobilisées en cours d'action par une enseignante experte à l'occasion d'une prise de décision concernant un élève (cf. Vermersch et Faingold, 1992).

#### 4.3. CONTRE-CHAMP : LES SAVOIRS EN ACTION DE L'ENSEIGNANT EXPERT : L'ANALYSE INTEGREE A L'ACTION

La question de l'élucidation des "savoirs d'expérience" (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991) mis en oeuvre par les enseignants experts dans leur pratique professionnelle est étroitement articulée à la problématique de la formation. S'interroger sur la "pensée-en-action" (Schon, 1983 et 1987, St-Arnaud, 1992) du métier d'enseignant, c'est éclairer différemment la question de "la manière dont les novices se transforment en experts" (Tochon, 1989), et celle de la "micro-genèse des compétences professionnelles" (Martinez, 1992). La difficulté consiste à accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique et 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 n'a pas directement accès. En permettant "la mise à jour des connaissances implicites contenues dans l'action" (Vermersch, 1992b), l'entretien d'explicitation permet d'élucider ce qu'il y a derrière "le feeling", "le flair", "l'intuition" pédagogique par la description des prises d'information sensorielles et du traitement pré-réfléchi de ces informations dans le contexte de la classe. Je n'en donnerai ici qu'un exemple, que je tiens à restituer dans son ensemble dans la mesure où il semble apporter des éléments confirmant l'intérêt d'une formation des enseignants par l'action et par la réflexion sur l'action, ou plus précisément encore par l'interaction et par la réflexion sur l'interaction.

## BAPTISTE OU LA CONFIANCE DONNEE

Il s'agit d'un entretien d'explicitation que j'ai mené en avril 1991 avec Agnès Thabuy, Institutrice Maître Formateur avec qui je travaille depuis trois ans à l'I.U.F.M. de Versailles. L'explicitation porte sur un épisode qui a eu lieu en novembre 1989, donc près d'un an et demi auparavant, avec une classe qu'Agnès avait eue en grande section et suivi en CP.

Je présente à Agnès l'objet de l'entretien en lui disant que j'aimerais qu'elle évoque un moment de sa pratique professionnelle qui ait été "particulièrement motivant pour elle dans son rapport aux élèves".

*- "Tout de suite quand tu m'as dit ça, j'ai eu à l'esprit un moment, un moment dans lequel j'ai ressenti plein de choses sans trop comprendre ce qui s'y passait au moment où ça s'est fait et depuis j'ai eu plusieurs fois l'occasion d'y repenser..."*

Il s'agit d'un de ses élèves, Baptiste, dont elle dit qu'il avait un comportement "complètement paralysé", qu'elle "n'arrivait pas du tout à comprendre comment il fonctionnait", et dont elle s'était demandé s'il était pertinent qu'il passe en CP :

*"je pensais vraiment qu'il allait très très mal s'en tirer en CP, et quand j'ai fait le projet de suivre mes élèves de grande section en CP, je me suis demandée si j'allais le garder dans ma classe, je me demandais si c'était pas moi, ma personnalité qui le paralysait... j'avais vraiment l'impression que l'entreprise était vouée à l'échec..."*

Baptiste ayant exprimé très fort son souhait de venir dans sa classe en CP, Agnès tient le pari :

*"et donc il est venu en CP et puis pendant un demi-trimestre, donc jusqu'aux vacances de Toussaint à peu près, bah... bon ça se passait pas très bien, Baptiste était toujours aussi paralysé... ça semblait vraiment confirmer ce que j'avais pensé."*

Agnès cible alors très précisément le moment de l'évènement qui l'a marquée et dont elle ne s'explique pas ce qui s'y est réellement joué :

*"Et puis alors là il y a eu un jour, il me semble que c'était un petit peu après les vacances de Toussaint..."*

Agnès explique qu'il s'agissait de donner à tous les élèves, en dépit du fait que personne à ce moment là ne savait lire couramment, de petits livrets complets pour qu'ils puissent essayer d'en chercher le sens et commencer à mettre en place toutes les stratégies autres que le déchiffrement. Ceci demandait un moment de travail en petit groupe avec les enfants pour leur expliquer la méthodologie.

*"... la veille au soir, quand j'ai réfléchi à ce que j'allais faire le lendemain, je me suis dit que j'allais donner ce livret à tous les enfants qui n'en avaient pas encore eu, sauf deux : Baptiste, et C., un autre enfant en très grosse difficulté... Et ce jour-là, ce matin-là, J'AI DU MAL A SAVOIR CE QUI S'EST PASSE, tout ce que je peux dire c'est que BAPTISTE M'A FAIT COMPRENDRE, en tout cas j'ai réussi à comprendre dans son regard, DANS JE NE SAIS PAS QUOI... est-ce qu'il m'a fait une réponse plus pertinente que d'habitude ?, JE NE SAIS PLUS, en tout cas J'AI MIS DANS UN COIN DE MA TETE que peut-être il était plus en avance que je ne le croyais, que peut-être il y avait quelque chose qui s'était mis en place, quoi...*

*Et l'après-midi quand j'ai demandé aux élèves qui n'avaient pas encore eu le livret de venir se mettre à un groupe de tables qui était dans la classe, J'AI DIT AUSSI A BAPTISTE DE VENIR et alors je reverrai toujours ses yeux, ses yeux ... étonnés, il m'a regardé, m'a fait répéter : "MOI AUSSI?" j'ai dit "oui, toi aussi", et il est venu s'asseoir à la table là... Eh bien en tout cas deux jours après il savait lire son livret et il a appris à lire en deux temps, trois mouvements... C'est une impression très curieuse parce que je n'ai absolument eu ni le temps ni le loisir d'analyser quoi que ce soit, j'ai vraiment fait ça A L'INTUITION, quand j'ai senti que Baptiste m'envoyait un message, je ne sais pas, de l'ordre de "je suis peut-être plus capable que tu ne le crois" ou "tu vois, je suis quand même capable de quelque chose",*

*bon... quand je dis que je l'ai mis dans un coin de ma tête c'est tout à fait ça parce que JE N'Y AI PAS REFLECHI même pendant l'heure du déjeuner, je n'ai pas essayé de comprendre, je ne me suis pas posé clairement la question "qu'est-ce que je vais faire de Baptiste cet après-midi ?" et c'est au moment où j'ai appelé les élèves pour venir à cette fameuse table que JE ME SUIS ENTENDUE DIRE BAPTISTE et... bon, son regard m'a...la manière dont il m'a regardé ça m'a conforté dans cette idée qu'il fallait qu'il vienne..."*

L'explicitation portera sur deux moments :

1. le regard de Baptiste l'après-midi qui est un moment très fort de communication entre Agnès et lui, et qui participe probablement de la vivacité émotionnelle de ce souvenir dans la mémoire d'Agnès.
2. la mise à jour de ce qui a pu se produire le matin et dont Agnès n'a aucun souvenir, et qui permettra de retrouver très précisément les prises d'information qui ont été faites par Agnès dans l'immédiat, et qui ont permis un traitement préréfléchi de ces données menant à une prise de décision qu'elle-même ne s'explique pas, sinon par ce qu'elle appelle une "intuition".

L'intérêt essentiel de ce travail est de montrer que ce que les experts appellent l'intuition, repose en fait sur des compétences de prélèvement d'indices très pointus liés à une connaissance approfondie à la fois de chaque enfant dans sa spécificité et des contenus didactiques de référence. Ces prises d'information font ensuite l'objet d'un traitement qui ne fait jamais l'objet d'une verbalisation parce qu'il se situe en deçà des rationalisations sur la pratique et qu'il faut une technique particulière que fournit précisément le questionnement d'explicitation pour accéder à ce niveau de conscience, qui n'a pas encore été re-présentifié.

Ayant choisi de mettre l'accent sur le contenu des informations recueillies et non sur la technique du questionnement d'explicitation, j'ai éliminé la formulation de la plupart de mes questions pour ne restituer que les réponses d'Agnès.

## 1. Le regard de Baptiste

Le matin, il a donc dû se passer quelque chose entre Baptiste et Agnès dont elle n'arrive pas à se souvenir, quelque chose qu'elle "met dans un coin de sa tête". L'après-midi, elle "s'entend dire Baptiste", comme si elle était extérieure à cette interpellation, comme si cela se faisait malgré elle, comme si elle était agie par une prise de décision qui se serait opérée en elle, hors conscience... Je demande à Agnès si elle a repensé à Baptiste entre le matin et le moment de l'après-midi où elle appelle Baptiste. Agnès n'a pas l'impression du tout d'y avoir pensé. Je reviens donc sur le moment de l'après-midi où Agnès va appeler les élèves auxquels elle va donner les livrets.

*" Je me revois bien expliquant ce qui allait se passer l'après-midi, comment les ateliers allaient s'organiser et disant que les enfants qui n'avaient pas encore eu les livrets , j'allais leur en proposer un et m'occuper d'eux spécifiquement à ce moment là. Je me revois bien désignant le groupe de tables où allait se passer cette activité, et je me vois en train de dire, je m'entends dire le nom des enfants en question et... prononcer le nom de Baptiste et tout de suite en même temps tout de suite une autre partie de moi me disant "mais qu'est-ce que je viens de dire ? maintenant c'est malin qu'est-ce que tu vas en faire ?" enfin quelque chose de cet ordre, "il va falloir que tu gères, une fois de plus tu t'es un peu lancée comme ça sans vraiment réfléchir et comment tu vas gérer tout ça ?".*

*Alors telle que j'étais située, Baptiste était en biais par rapport à moi... et ce que je revois très clairement, c'est sa silhouette, toujours cette grande silhouette et ses deux yeux braqués sur moi, ses deux yeux, ses deux yeux étonnés et à ce moment là il n'a pas réagi. C'est lorsque les autres élèves ont commencé à prendre leurs affaires pour se déplacer pour prendre les places en atelier qu'il est venu me demander, je me souviens bien il a dû passer autour des tables comme ça et il m'a demandé, il est venu me voir assez prêt, une petite voix, "MOI AUSSI ?" ... Et je me revois faire ça avec la tête (hochement affirmatif).... et je le revois quand même plus ou moins se trémoussant...une sorte à la fois de gêne et en même temps, en*



*même temps... une joie, je crois qu'il n'y a pas d'autre mot enfin... ce que je revois très clairement c'est ses deux yeux noirs parce que l'expression des yeux était très ... animée de quelque chose, tu vois, des yeux... brillants, ce que je revois c'est quelque chose de très brillant... et une expression, quelque chose de l'ordre du plaisir, c'est vrai que par rapport à d'habitude où je me demandais s'il ressentait des choses là, là dans ses yeux il y avait une expression extraordinaire, "il n'y a pas de doute, il vit, il ressent, il peut être heureux, avoir du plaisir en classe... Je crois qu'à ce moment là j'ai vraiment ressenti que je ne m'étais pas complètement plantée, quoi. L'instant d'avant je me disais "oh là là , qu'est-ce que je viens de faire là ?" Et à ce moment là, c'est pareil, à côté encore une fois dans ma tête, là, j'ai mis quelque chose, "ouais peut-être que c'est pas complètement idiot, ce que j'ai fait là", en tout cas il ressent quelque chose et il l'exprime.*

J'ai tenu à restituer presque intégralement ce qu'Agnès retrouve de ce moment, comme étant l'un des moments qui font sens dans une carrière d'enseignant, ces moments d'émotion que j'ai retrouvés dans tous les entretiens d'explicitation que j'ai mené auprès de maîtres formateurs et de conseillers pédagogiques. Une fois reconnue la dimension affective de ce souvenir, était-il possible de retrouver ce qui s'était passé le matin ? De résoudre l'énigme de cette prise de décision ?

## 2. Mise à jour des prises d'information ayant déterminé la décision de donner sa chance à Baptiste

L'élucidation du "J'AI DU MAL A SAVOIR CE QUI S'EST PASSE" d'Agnès dans le premier récit qu'elle fait de l'épisode va se faire en deux temps, entrecoupés d'un visionnement que nous ferons toutes les deux de tout ce qui a été dit depuis le début de l'entretien, ce qui me donnera le recul nécessaire pour cibler très exactement ce sur quoi je centrerai le questionnement pour obtenir l'information cherchée.

Je fais en sorte de replacer Agnès dans l'évocation précise du contexte de cette matinée de classe où Baptiste a "fait comprendre" à Agnès "que peut-être il était plus en avance qu'elle ne le croyait"...

### **Premier niveau d'élucidation (avant le visionnement)**

*"Je revois bien Baptiste ... Je revois bien sa silhouette... il se tenait très droit,... le visage toujours tourné vers moi alors je le revois bien, son petit copain aussi à côté qui lui était un... qui a dû beaucoup l'aider d'ailleurs, c'est un gamin très... très très chaleureux, très sympa pour un gosse, qui avait vraiment pris en charge Baptiste aussi... et alors je revois ce groupe de tables ce matin là et je me revois m'approcher du groupe... passer derrière les deux voisines de Baptiste... pour regarder ce qu'elles étaient en train de faire. Alors JE NE SAIS PLUS PRECISEMENT CE QUE C'ETAIT..."*

*Elles étaient en train de faire un travail écrit ça c'est sûr parce que je les vois bien écrire, JE ME REVOIS ME PENCHER ENTRE LES DEUX GAMINES EN QUESTION ET ENTENDRE oui c'est ça, entendre alors que j'étais pas à côté de Baptiste enfin j'étais pas loin mais j'étais pas à côté, j'étais pas en train de regarder ce qu'il faisait, je regardais ce que faisaient les deux autres, ses deux voisines, et d'ENTENDRE UNE REFLEXION DE BAPTISTE A PROPOS DE CE QU'IL ETAIT EN TRAIN DE FAIRE, alors il me semble qu'il était en train de parler avec ce petit voisin dont je parlais, Alexandre, ET LA MANIERE DONT IL A , JE NE SAIS PLUS TROP CE QU'IL A DIT NI A PROPOS DE QUOI mais ce qu'il a dit m'a fait penser qu'il avait compris beaucoup plus de choses que je ne le croyais, qu'il y avait eu un déclic, qu'il avait compris quand même un minimum du fonctionnement de l'écrit voilà c'est quelque chose de cet ordre là. Mais je ne me suis pas adressée directement à Baptiste à ce moment là, j'ai... c'est ça, j'ai mis ça dans mon oreille là comme ça... oui... je me revois bien me penchant sur les deux petites filles et regardant ce qu'elles faisaient... SI QUAND MEME*

QUAND J'ETAIS PENCHEE SUR LES DEUX CAHIERS, J'AI DU REGARDER... alors bon il faut dire qu'il y avait les deux tables qui se faisaient face et la table de Baptiste qui était comme ça, donc en me penchant sur les deux gamines, J'AI VU TRES FACILEMENT LE CAHIER DE BAPTISTE qui était sur la table... et... c'est pareil JE NE ME SOUVIENS PAS VRAIMENT DE CE QUE J'AI VU MAIS... en tout cas c'est quelque chose de l'ordre de, il avait été capable de recomposer une phrase avec différents éléments qu'il était allé piquer dans plusieurs autres trucs... vraiment c'était la première fois qu'il faisait un truc de ce genre.

**Une communication indirecte entre Baptiste et Agnès. Baptiste s'adresse à Alexandre pour adresser un message à Agnès**

*"Je m'étais aperçue quand même auparavant que le fait que je m'approche directement de Baptiste ça le paralysait encore plus, la relation duelle, moi m'adressant directement à Baptiste, c'était difficile donc cet espèce de détournement, je ne sais pas, c'est curieux aussi je me suis demandée si... c'est pas un hasard qu'il ait dit tout ça, ou qu'il ait dit ça alors que j'étais pas loin, enfin il n'a pas pu ignorer complètement que j'étais là, enfin, comme si il avait voulu me faire passer un message qu'il ne pouvait pas me faire passer directement parce que ça c'était trop pour lui, en discutant avec ce copain, et moi n'étant pas très loin en train de faire autre chose ..."*

Je dispose donc à ce stade de deux éléments d'information essentiels : Agnès a entendu la voix de Baptiste qui a un ton inhabituel, et elle a vu quelque chose sur son cahier. Par ailleurs, Agnès a perçu que ce que disait Baptiste lui était d'une certaine manière destiné et elle intègre cet appel qui lui est fait : peut-être Baptiste a-t-il plus d'acquis qu'elle ne le croyait.

## **Second niveau d'élucidation (après visionnement)**

L'importance de la recherche en mémoire de ce moment précis m'incite à restituer ici le questionnement dans son intégralité.

**Nadine** - *On va tenter de retrouver complètement l'environnement sensoriel là de ce moment. Tu es dans ta classe... et tu t'es approchée de ces deux élèves et tu t'es penchée, est-ce que tu peux très précisément te sentir au moment où tu te penches, tu es penchée entre ces deux élèves et tu sens ton corps penché... Est-ce que tu vois bien ce qu'il y a autour ? Est-ce que tu as une image précise, est-ce que tu sens bien ta position ? Et peut-être de commencer à entendre aussi les sons de la classe...*

**Agnès** - *Je me sens bien... (silence) penchée sur la table...*

**N** - *Tu sens où sont tes mains... ?*

**A** - *Mes mains sont posées comme ça, de part et d'autre... Je sais pas, comme ça... A un moment donné je me tourne, comment dire... enfin légèrement sur ma gauche pour... pour regarder le cahier qui est là...*

**N** - *Oui, tu regardes le cahier qui est là*

**A** - *Donc je dois m'appuyer, il me semble bien, je ressens ça, m'appuyer sur ce coude là...*

**N** - *Oui et quand tu t'appuies sur ce coude là quand tu le sens bien, et que tu regardes le cahier qui est là sur ta gauche à ce moment là, il y a peut-être des sons qui sont autour ? Est-ce que quand tu sens ça et que tu vois ça, est-ce que tu entends ?*

**A** - *Le brouhaha de la classe ça c'est...*

**N** - *Il est régulier ce brouhaha ?*

**A** - *Moi je l'entends régulier, oui, je l'entends quand même assez loin, enfin...*

**N** - *Et ce bruit dans la classe... Tu t'es un peu tournée pour voir ce cahier et peut-être quand tu vois bien ce que tu vois là sur ce cahier, peut-être que tu sens ton coude, ton bras, tu entends peut-être d'autres choses là qui viennent ?*

**A** - J'entends dans mon dos, parce que je suis tournée comme ça la gamine qui est ... à côté de qui je me suis penchée, Marie elle s'appelle

**N** - Oui

**A** - Et elle parle tout le temps, elle parle tout le temps...

**N** - Elle parle tout le temps

**A** - Elle veut que je m'occupe d'elle de toute façon, elle veut que je regarde ce qu'elle a fait, elle cherche à attirer mon attention et moi je me tourne nettement plus vers l'autre, je sais plus qui c'est

**N** - Oui

**A** - Je me tourne vers l'autre encore plus

**N** - Tu te tournes vers l'autre... Tu tournes encore ton corps

**A** - Pour ne pas qu'elle m'interrompe dans ce que je suis en train de faire, le fait que je regarde exclusivement le cahier de cette petite fille là.

**N** - Alors tu es toujours penchée, tu t'es tournée de plus en plus, tu vois ce cahier...

**A** - Alors je vois le cahier, il est vert, enfin il est pas vert, le protège-cahier est vert je revois bien ce que je revois, c'est que c'est bien écrit, c'est... comment dire, c'est facile à lire c'est pas plein de ratures, je revois quelque chose de bien écrit, de bien net, je revois la feuille, enfin le blanc de la feuille

**N** - Et quand tu vois ce blanc de la feuille là, tu vois ce blanc net ? Tu entends toujours cette enfant qui te parle et que tu ne veux pas entendre ? Tu t'es tournée , et quand tu entends ce que tu entends, qu'est-ce que tu entends encore plus précisément ? Tu vois ce cahier blanc, tu sens ton corps penché pour te détourner de cette voix là qui te dérange...

**A** - J'entends ma voix

**N** - Tu entends ta voix, oui

**A** - Je demande à la gamine de relire ce qu'elle a écrit et je me vois suivre avec le doigt sur ce qu'elle a écrit pour... il doit manquer un mot, quelque chose comme ça

**N** - Oui

**A** - Et je voudrais qu'elle se rende compte qu'elle a oublié quelque chose

**N** - Donc tu lui parles, tu suis avec ton doigt

**A** - Je lui montre avec mon doigt chaque mot qu'elle prononce, ça je revois bien ça... et à ce moment là, j'entends alors par là, donc en biais, j'entends la voix de Baptiste et ...

**N** - Et quand tu entends ce que tu entends là, qu'est-ce que tu entends précisément ?

**A** - Il est en train de dire à son copain Alexandre, à quel endroit il faut trouver tel mot. Il est en train, je sais pas, il cherche un mot, j'entends ça il lui dit que dans le cahier de vie il faut trouver le mot, pour moi c'est un verbe... je ne sais plus lequel, mais c'est un verbe

**N** - Donc là tu entends la voix de Baptiste, Baptiste demande à son copain il faut trouver ce mot

**A** - Non, je crois que c'est ça, il lui demande pas à son copain, il lui dit ce qu'il faut faire, il lui dit qu'il faut trouver le mot en question, il lui dit c'est comme s'il lui donnait un ordre, enfin bon, un conseil, quelque chose de cet ordre là et c'est pas une question, il lui demande pas quelque chose, il lui dit ce qu'il faut faire, il a un ton... un ton... je sais pas comment dire... impérieux enfin... il lui dit bien "c'est là qu'il faut chercher, c'est ça qu'il faut trouver", quelque chose comme ça, et quand, et moi ça y est, je suis alertée par le ton de Baptiste parce que c'est quelque chose qu'il n'emploie jamais, je ne l'ai jamais entendu parler avec ce ton là. Et quand il est en train, quand il a fini de dire ça... je peux pas m'empêcher de regarder là sur le cahier de Baptiste à l'envers où il en est dans ce qu'il a écrit pour voir si ça... enfin si ça

correspond à quelque chose de logique et effectivement dans la phrase que je lis à l'envers, il a écrit un certain nombre de mots ... c'est marrant parce que déjà, c'est marrant ce que je revois c'est des articles, des choses qu'il oubliait régulièrement quand il écrivait quelque chose, il mettait... un mot c'était à la fois le mot et l'article et je me revois je revois à l'envers des "l" qui dépassent des lignes du cahier et ça aussi ça m'alerte parce que c'est la première fois que je vois ça, donc je regarde, et je vois, bon un certain nombre de mots dont ces articles et puis le bout, là il n'y a rien d'écrit, il faudrait qu'il y écrive quelque chose et d'après ce que je lis c'est bien le mot qu'il était en train de dire à Alexandre qu'il fallait trouver et où il fallait le trouver, c'était bien le mot qui manquait. C'est un verbe, ça je suis sûre que c'est un verbe. Je ne sais pas pourquoi mais je suis sûre que c'est un verbe... Oui.

Agnès a plusieurs fois exprimé depuis cet entretien à quel point elle avait été étonnée de retrouver aussi précisément ce moment dont elle n'avait aucun souvenir conscient, alors qu'elle avait très souvent eu l'occasion de raconter l'histoire de Baptiste. Elle a dit aussi en quoi cette prise de conscience de son fonctionnement avait joué un rôle dans la réassurance de son identité professionnelle. La mise à jour de ces éléments d'information a été très importante pour elle dans la mesure où elle a eu l'impression d'avoir enfin la preuve que ce qu'elle faisait dans la pratique quotidienne de sa classe correspondait au discours qu'elle tenait en tant que conseillère pédagogique. Comme s'il y avait là une mise en évidence de sa cohérence interne. Jusque là, elle n'était pas sûre qu'il n'y avait pas son discours d'un côté, et sa pratique de l'autre. Les explications qu'elle donnait aux stagiaires sur ce à quoi il convient d'être attentif par rapport à l'apprentissage de la lecture, elle découvre qu'elle les utilise effectivement dans le traitement continu qu'elle fait des informations prélevées sur les élèves portant sur des points comme : le statut du verbe, la juste segmentation de la chaîne parlée, la mise en correspondance de la segmentation de l'oral et de la segmentation de l'écrit, la présence des déterminants à l'écrit. Ce sont des savoirs didactiques précis, étayés par une solide formation théorique et par une longue pratique d'activités scolaires permettant d'évaluer précisément où en est chaque élève dans son apprentissage de la lecture.

En ce qui me concerne, cet entretien a également eu un effet de révélation. J'y ai vu enfin, dans l'explicitation d'un moment de la pratique d'une enseignante aussi expérimentée qu'Agnès, la confirmation de certaines de mes propres hypothèses en tant que formatrice : le fait que l'expertise est une aptitude à prendre de l'information sur les élèves, à la traiter immédiatement et à réguler son intervention en fonction de ces traitements complexes, mais jamais de manière automatisée puisque les situations pédagogiques sont toujours uniques et les élèves toujours différents... Ce qui pourrait bien apporter un fondement à l'idée de l'intérêt d'une formation expérientielle des enseignants à l'observation et à l'analyse des situations pédagogiques.

Ceci représente le point où j'en suis de ma réflexion et permet de préciser mes pistes actuelles de recherche : aller plus loin dans l'explicitation des savoirs d'expertise des enseignants, afin de fournir de nouveaux matériaux à prendre en compte pour la conception des systèmes de formation des maîtres. Les informations recueillies à ce jour sur la "mystérieuse alchimie de la mise en oeuvre" (Malglaive, 1990) m'encouragent à poursuivre dans la voie ouverte par la vidéo-formation : aider les stagiaires à anticiper et à analyser leur action ; à préparer, mener et réguler des essais pédagogiques en comprenant l'importance de prises d'information les plus riches possibles sur la situation de référence ; à observer les enfants et à comprendre leur fonctionnement dans une tâche ; à repenser le sens des contenus didactiques quand ils deviennent pour l'élève un objet d'appropriation. Autant de manières de préparer de futurs enseignants à être attentifs à chaque enfant à partir du point où il en est de ses acquisitions, et à l'accompagner dans le passionnant chemin de la construction de ses apprentissages.

---