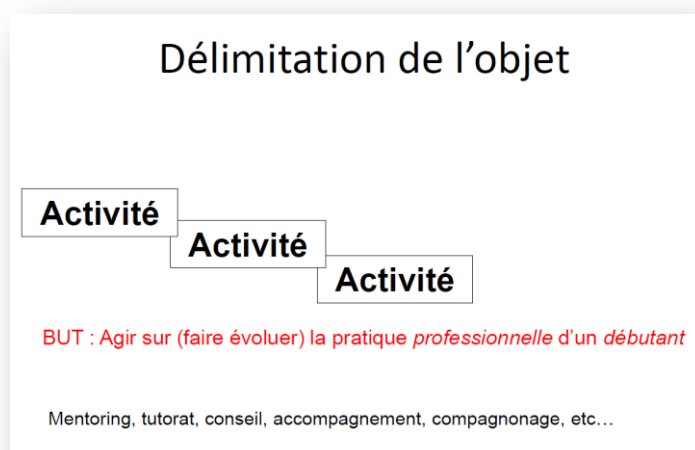


Accompagner, conseiller, tutorer

Délimitation de l'objet

De nombreuses dénominations sont utilisées pour désigner l'activité des acteurs ayant des missions ou fonctions de formation des enseignants : Maître de stage, Maître d'accueil temporaire, Maître formateur, Conseiller pédagogique, Tuteur, Enseignant tuteur, Accompagnateur,... Cette valse des étiquettes ([Perrenoud, 1994](#)) semble liée à plusieurs facteurs dont l'évolution des conceptions du rôle du terrain dans la formation, l'évolution du rôle des formateurs et plus largement à la façon de penser les parcours de formation initiale des enseignants (Goigoux, Ria & Toczec, 2010 ; Ria, 2006, 2011 ; Rouve & Ria, 2008 ; Saujat, 2004 ; Serres, 2009).

Retenons ici le conseil comme une dénomination générique. Deux caractéristiques sont ici ciblées pour définir le conseil. Premièrement, il s'agit d'une activité au cube « activité³ » dans le sens où l'activité du conseiller porte principalement sur l'activité d'un enseignant qui elle-même porte principalement sur l'activité des élèves. Deuxièmement, cette activité est orientée vers un but central : agir sur la pratique professionnelle d'un enseignant qui débute dans le métier.



Entrer dans la logique des formés

Une première piste de travail pour le conseiller ou formateur consiste à interroger les conditions favorables à l'intervention sur autrui. Accéder aux raisons d'agir des débutants en vue de les comprendre semble être une première condition favorable à l'intervention. Ceci revient à prendre au sérieux l'idée selon laquelle toute activité est orientée par un but, une intention. Si les acteurs en situation de travail effectuent tel ou tel choix, c'est qu'ils pensent que ces derniers sont les bons.

Comprendre les choix du professionnel sur lequel on souhaite agir suppose également de comprendre les systèmes de tension qui ont conduit l'acteur à faire ses choix. En ce sens, une piste de travail pour le conseiller réside dans l'identification des normes ou références mobilisées pour agir. Entrer dans la logique des formés semble être un levier primordial pour agir sur l'acteur en cours de formation. La multiplicité des références mobilisées par les formés lorsqu'ils parlent de leur activité

et de la façon dont ils reçoivent le conseil est intéressante à identifier pour un formateur. L'étude de cas intitulé le suivi du devenir des conseils (Hakan) donne un aperçu de la façon dont un enseignant débutant privilégie tel ou tel type de références (pratique testée et jugée efficace à leurs yeux, pratique valorisée à l'université, pratique valorisée en institut de formation, pratique valorisée par un formateur, pratique jugée incompatible avec son style d'enseignement, pratique jugée précoce par rapport à son expérience actuelle, etc.).



À la suite de cette étude de cas, il semble important d'identifier les traits les plus emblématiques des enseignants novices. Un enjeu pour les formateurs est de connaître ces traits caractéristiques le plus souvent observés. Il s'agirait de considérer ce qui préside à la construction de généralité dans l'activité des professeurs stagiaires de façon à accompagner ce processus et les multiples contradictions qui lui sont liées. L'intérêt est ici de faire entrer le formateur dans la logique du formé en leur faisant identifier les diverses références mobilisées par les débutants pour commenter le fait qu'ils vont suivre le conseil dans l'instant, remettre son application à plus tard, le rejeter dans l'instant ou encore pour commenter leur tentative de mise en œuvre du conseil sans y être parvenu. Les différents cas de figure sont analysés de façon à identifier la nature des références mobilisés.

Faire la liste de ces références est une première étape. Il s'agit ensuite d'identifier leur poids relatif. Il semblerait par exemple que les conseils les mieux reçus sont ceux qui impactent peu les habitudes du formés, qui ont des répercussions directes et immédiates sur le déroulement de la classe en apportant plus de confort à l'enseignant. En ce sens, les débutants cherchent à réussir ce qu'ils avaient prévu de faire en amont de la classe (Goigoux, Ria & Toczec, 2010). Ils recherchent plus généralement de la stabilité afin de rendre les situations de classe prévisible. Ils tendent à suivre les conseils qui permettent un gain de confort et sont facilement intégrables à leurs habitudes de fonctionnement. S'ils sont très centrés sur leur propre activité lorsqu'ils sont en action dans la classe, nos observations montrent qu'en dehors de l'urgence de l'action, les débutants sont très sensibles à tout ce qui met en évidence les limites de leurs pratiques sur l'apprentissage des élèves. Le fait de remobiliser à la suite de la situation d'enseignement des indicateurs sur l'activité des élèves comme des réponses orales consignées ou des traces écrites issues de productions est un levier important pour le formateur. Les débutants s'interrogent difficilement seuls sur les productions des élèves, lorsque celles-ci sont remobilisées lors des interactions de conseil elles ont généralement un impact important sur les enseignants débutants. Ces constats peuvent également permettre de contrecarrer les tendances repérées en vue de favoriser la formation du débutant par exemple en réinterroger

les critères d'efficacité qu'ils mobilisent pour mener leur enseignement. Les débutants perçoivent très peu l'activité des élèves et mobilisent ce qu'ils étaient en tant qu'élève comme référence unique.

Les résultats de nos études montrent également que les débutants tentent souvent de mettre en œuvre les conseils sans en percevoir dans l'instant les bénéfices pour eux ou pour les élèves. Ils agissent alors davantage pour se mettre en conformité avec des attendus supposés. Les enjeux d'évaluation sont alors premiers. Les pratiques et dispositifs mis en œuvre dans ces conditions restent fragiles.

Hiérarchiser, initier, stabiliser

Hiérarchiser les conseils

L'expertise du conseiller repose pour partie sur sa capacité à analyser l'activité (sur cet aspect peu de différences apparaissent, tous les conseillers sont de « bon » analystes). L'expertise repose pour une autre partie sur la capacité à choisir les conseils et à les ordonner (ici les différences semblent plus importantes lorsque l'on compare les conseillers). Nous pouvons faire l'hypothèse que cette tendance est liée à une observation de l'activité du débutant en creux (Ria, 2001 ; Serres, 2006 ; Rouve, 2013), en référence à ses propres repères d'enseignant expérimenté. A ce titre, un des obstacles au conseil réside dans la possibilité de mise à distance et de conceptualisation de sa propre trajectoire de formation de façon à ordonner, hiérarchiser les conseils prodigués. Cette tendance à l'exhaustivité repérée chez la plupart des conseillers semble traduire une compétence critique des conseillers à hiérarchiser les conseils, à limiter leur nombre, à les ordonner et à les inscrire dans un horizon de transformation (conseil à intégrer à court, moyen, long terme). Un tiers des superviseurs observés inscrivent de façon *quasi* systématique chacun des conseils prodigués dans une temporalité. En l'absence d'indications les novices eux considèrent sur le même plan d'importance et de priorité l'ensemble des pistes de travail.

Le devenir des conseils semble être une autre clef d'évolution possible. Le conseil n'est pas toujours suivi d'une évolution positive de la pratique du débutant, on peut même penser à l'opposé que c'est l'inverse qui se produit. Un enseignant qui s'engage dans une modification de son enseignement doit accepter de perdre, au moins momentanément une part de son efficacité (compromis entre efficacité et confort). Or, paradoxalement il est plutôt convenu implicitement dans les pratiques de formation que chaque conseil devrait ipso facto mener à un gain d'efficacité et de confort.

Initier

Initier une transformation dans l'activité du débutant suppose que cette dernière soit perçue comme réaliste et réalisable. Ceci suppose souvent de penser la transformation en termes d'étapes de progressivité de reprendre cette dernière au gré des entretiens et des observations. Il s'agit souvent de trouver des compromis (entre confort pour le débutant et efficacité du point de vue du formateur), des étapes intermédiaires.

Stabiliser

Selon les situations, le formateur ayant des fonctions de conseil est en mesure de suivre le devenir de conseil qu'il a cherché à initier. On constate en suivant l'activité d'un conseiller sur une année complète de formation une difficulté à reprendre et retravailler au gré des entretiens les pistes de travail amorcées en amont.

Formes, Scénarios d'interaction et cibles du conseil

Considéré comme un dispositif incontournable pour la formation des enseignants (McIntyre, Byrd, Foss, 1996 ; Capel, Katene, 2000 ; Sandford, Hopper, 2000 ; Stanulis, Russel, 2000), les pratiques de conseil ne font cependant pas consensus (Bertone, Chaliès, Clarke, Méard, 2006). Largement utilisé dans toutes les formations dites professionnalisantes sous des formes diverses, du tutorat au compagnonnage, il est aussi largement controversée. Souvent face à des objectifs antagonistes, les conseillers sont pris au cœur de contradictions sans pouvoir envisager les effets de tel ou tel choix.

Traditionnellement l'activité de conseil est réalisée selon une interaction duelle (un formateur, un formé) et à la suite d'une observation de leçon. Cette forme d'interaction est de plus en plus fréquemment interrogée quant à son utilité et son efficacité ([Chaliès & Durand 2000](#)).



Si les formes traditionnelles du conseil sont encore très majoritaires, des tentatives de mises en place de formes d'interaction plus collectives et/ou collaboratives voient le jour notamment au Québec (Boutet et Pharand, 2008). Certaines de ces tentatives proposent de mettre en présence plusieurs formateurs observant la leçon du débutant, puis menant l'entretien de conseil à la suite de cette observation. Les décalages de regard et les discussions qui s'opèrent semblent favoriser une mise à jour de la polyphonie du métier ([Saujat, 2007](#)). Il s'agit moins de transmettre son métier tel qu'on le fait ou tel qu'on se l'ait approprié que de chercher à transmettre le métier en mettant à jour par exemple ce qui fait consensus et débat dans le métier. Ceci suppose de prendre le temps de véritables disputes professionnelles ([Clot, 2010](#)).

D'autres scénarios d'interactions voient le jour comme la co-préparation, la co-réalisation et la co-évaluation d'un enseignement. Le formateur et le formé étant engagé conjointement dans les différents temps de l'enseignement. De plus, la co-réalisation de la leçon semble une opportunité pour le formé de prendre des risques sur les aspects de gestion de classe et de centrer davantage son attention sur des questions d'apprentissage.

On peut également penser que l'efficacité du conseil est limitée dans la mesure où le format traditionnel de conseil (observation/entretien à propos de la leçon) induit une centration forte sur la réalisation de la leçon. Ceci tend à limiter la considération conjointe et dynamique de la conception et de la réalisation de la leçon. Ce dispositif, par sa forme s'inscrit dans une logique de formation davantage « réparatrice » que « préparatrice ». Les échanges semblent porter davantage sur les

traits les plus visibles du travail du professeur. Conduite de classe, gestes, dispositifs et outils utilisés priment sur l'identification et la discussion des principes plus généraux selon lesquels les enseignants agissent. Découle de cela des échanges plus orientés sur des techniques d'enseignement que sur les principes qui régissent l'action de l'enseignant (Yves Reuter, sur l'école Freinet). Les conditions actuelles de réduction de la formation ne permettent pas aux débutants de se préparer à faire la classe. Dans ces conditions ils font davantage face aux situations de classe qui s'enchaînent qu'ils ne s'y préparent. L'accompagnement reste dès lors un moyen de revenir sur les difficultés rencontrées. Or, nous défendons l'idée qu'un levier principal de la formation réside sur la possibilité de réussir l'action pour la comprendre (Goigoux, Ria, Capelle-Toczek, 2010). Ce travail sur les façons de créer avant l'action les conditions de sa réussite et de les retravailler dans l'accompagnement est à nos yeux une piste prometteuse susceptible de renouveler les questions relatives aux stages et à l'activité de conseil.

De plus, toujours concernant le fait que le format traditionnel du conseil induit une centration sur la réalisation de la leçon, il nous semble possible de distinguer globalement deux passages à risques dans l'activité du professeur débutant en amont de l'interaction avec les élèves. Le premier concerne le passage de la prescription (textes officiels, programmes, etc.) à la conception de la leçon (Daguzon, 2009 ; Daguzon et Goigoux, 2013). Le second concerne le passage de la conception à la réalisation de la leçon. Ces deux passages à risques semblent intéressants à saisir comme des cibles d'action, des leviers sur lesquels agir pour le formateur.

Bibliographie

Je vous propose quelques éléments de bibliographie sachant que j'ai placé des liens hypertexte dans le texte sur les références accessibles en ligne et prioritaires à mes yeux.

Baillauquès, S. (2002). Identité et responsabilité. Ou comment la responsabilité vient aux enseignants débutants. *Recherche et formation*, 41, 65-82.

Boutet, M. & Pharand, J. (2008). L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement. Québec : Presses universitaires du Québec.

Chaliès, S. Bertone, S. Flavier, E., Durand, M. (2008). Effects to collaborating mentoring on the articulation of training and classroom situations: a case study in the french school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.

Barbier, J. M., Bourgeois, E., De Villiers, G. et Kaddouri, M. (2006). Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : L'Harmattan

Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage - développement. *Education et Didactique*, Vol. 2(2), 69-93.

Durand, M. (2009). La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction. In M. Durand, & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 191-225). Paris : PUF.

- Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M.-C. (2009) (Dir.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Gouillaud, V. (2001). Les attentes et les espérances de formation chez les futurs enseignants. In Baillauquès, S. Dupuis, P.-A., Ferry, G., Kempf, M. et Tournier, F. (dir.), *La personnalisation d'une formation professionnelle. Le cas des professeurs des écoles*. Paris : INFP-IUFM.
- Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée. Identité, apprentissage et exercice professionnels en France et en Angleterre*. Berne : Peter Lang.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris, L'Harmattan.
- Olry, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue française de Pédagogie*, 138, 19-28.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). Paris : PUF.
- Perez-Roux, T. (2006). Construction des compétences professionnelles chez les enseignants débutants : entre logique de formation, logique des acteurs et effets de contexte », *colloque CNAM : usages sociaux de la notion de compétences*. Paris.
- Périsset Bagnoud, D. (2006). La formation sur le terrain à la HEP-VS : le rôle des praticiens-formateurs. Enjeux pédagogiques, *bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3, 19.
- Perrin, N. (2011). *Une approche enactive de la construction de connaissances en formation professionnelle initiale des enseignants. Analyse du "cours de languaging" au sein d'un dispositif de simulation-analyse*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève.
- Samurçay R. & Rabardel P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse, Octarès.
- Rayou, P. & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et Sociétés*, 23, 79-90.
- Ria, L. (2010). Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. In R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*, (pp. 325-333). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Ria, L., Serres, G. & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*. 32(1)/2010, 105-120.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), pp. 150-172, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>

Rouve, M-E. & Ria, L. (2008). « Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 1 | 2008, mis en ligne le 15 décembre 2008, Consulté le 14 décembre 2011. URL : <http://tfe.revues.org/index565.html>

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 1, 97-106.

Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Clermont-Ferrand 2, France.

Serres, G., Ria, L., Adé, D., & Sève, C. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale? Prémisses du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance. *STAPS*, 72(2), 9-20.

Serres, G. & Ria, L. (2007). Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. *Revue des Hautes Écoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin*, Vol. 6, 99-119.