

Le présent texte s'intéresse à la place qu'occupe l'explicitation dans un dispositif de formation continue impliquant des tuteurs du canton de Vaud (Suisse), dispositif nommé *Mentoring Conversation Study (MCS)* dont les buts sont de générer des explicitations collectives à propos de l'étude, la planification, la réalisation, l'écoute, l'analyse, et la modification d'entretiens menés par un tuteur avec son stagiaire.

Quand on interroge spontanément des tuteurs d'enseignants stagiaires en formation sur les raisons de leurs motivations à occuper cette fonction, la majorité d'entre eux répondent qu'ils trouvent « *stimulant de transmettre le métier d'enseignant pour montrer comment ça se passe concrètement dans une classe* ». Ils complètent cette première raison par le fait que la venue de stagiaires permet d'innover leurs pratiques d'enseignement.

Or, ces représentations, plaçant notamment les stagiaires novices dans une posture de collègue, peuvent, au fil du temps, générer des biais en termes de guidage. Une large littérature anglophone et francophone relative au travail de tutorat démontre comment ces conceptions spontanées s'appuient sur une logique d'accompagnement plaçant le tuteur dans un rôle d'ami critique, privilégiant prioritairement un rapport d'aide émotionnelle et de soutien affectif.

Ainsi, par peur de blesser voire brusquer le stagiaire, les tuteurs focalisent spontanément leurs efforts sur le soutien des processus émotionnels des étudiants pour qu'ils persévèrent dans le métier, notamment en leur posant des questions indirectes sous forme de relances où le tuteur ne précise pas si les éléments proposés par les stagiaires sont pertinents. Dans ces situations, le rapport d'objectivité diminue et le risque de complaisance augmente, phénomène qui peut être associé à une posture de compassion [1]. Ce registre d'accompagnement spontané génère potentiellement des malentendus entre interlocuteurs et peut cristalliser des représentations faisant fi des apprentissages des élèves.

Dès lors, le travail des tuteurs devrait également mobiliser chez les étudiants l'explicitation de leurs choix pédagogiques et didactiques, notamment en renvoyant leurs analyses aux savoirs mobilisés ou aux effets des interventions sur les apprentissages des élèves. Même s'il est évident que le soutien affectif et émotionnel d'un novice est important, le travail de tuteur doit également mettre en lumière l'explicitation des processus de compréhension, d'analyse et de régulation de la pratique enseignante.

Un dilemme de formateur

Le terme « dilemme » permet de nuancer le clivage apparent entre les deux postures de compassion et d'explicitation.



En effet, les curseurs placés sur les flèches traduisent le dosage à trouver en fonction des situations rencontrées. Pour mieux définir ce dosage, le contexte de la formation continue peut proposer des moments où les tuteurs analysent, explicitent et régulent collectivement leurs pratiques d'accompagnement. La nécessité d'une formation continue des tuteurs, portant notamment sur l'explicitation des types de savoirs à mobiliser en fonction du semestre de formation des stagiaires, constitue une thématique centrale du travail d'accompagnement à l'enseignement.

Dans le canton de Vaud, un dispositif de formation continue est mis en œuvre [2], dont les buts sont de générer des explicitations collectives autour d'entretiens menés par un tuteur avec son stagiaire. Ce dispositif réunit plusieurs tuteurs et est coordonné par une formatrice de l'institution de formation (HEP Vaud). L'analyse collective d'entretiens facilite les explicitations à propos des tensions rencontrées et des dilemmes présentés dans le tableau 1. Ce processus met ainsi en lumière l'évolution des connaissances des participants à propos des entretiens, notamment par l'explicitation collective du contexte de l'entretien mené (à chaud, à froid, avant leçon ou postleçon, etc.) ; l'étude et l'explicitation des contenus d'entretiens relatifs aux objectifs de formation discutés ou pas avec les stagiaires ; l'analyse de contenus d'entretiens réalisés par les participants ; les prises de conscience et les régulations à apporter aux entretiens suivants.

Des postures qui évoluent

Il est intéressant de pointer l'évolution des types de relance au fil du temps (voir extraits ci-joints). En effet, dans leur dernier entretien, les relances des tuteurs pointent de manière plus explicite la question des apprentissages des élèves. Ils poussent davantage les stagiaires à expliciter leurs choix et les régulations à envisager.

Un certain nombre d'interactions non habituelles de la part des tuteurs ont besoin d'être anticipées et pensées collectivement pour commencer à apparaître dans les entretiens suivants. Ainsi, les extraits analysés montrent qu'en début de formation, les participants focalisent principalement l'attention des stagiaires sur des éléments d'aide et de soutien émotionnel. Puis, au fil du temps, les tuteurs ajoutent de nouvelles relances. Ainsi, dans leur dernier enregistrement, ils mobilisent davantage d'éléments relatifs aux apprentissages des élèves, tout en soutenant émotionnellement leurs étudiants. Par exemple, ils questionnent les raisons qui président aux actions des stagiaires pour comprendre si ces derniers investissent ou pas dans leurs analyses, les effets de leur enseignement sur les apprentissages de la classe. Enfin, les explicitations apportées dans ce contexte favorisent également le développement professionnel des tuteurs, notamment par le fait de pouvoir désormais anticiper certaines tensions générées par les dilemmes inhérents à cette fonction.

Deux extraits d'échanges entre tuteur et stagiaire

Pour illustrer le contenu des échanges issus des phases collectives, voici deux extraits. Légende : PF (praticienne formatrice) pour tutrice), F pour formatrice, MCS pour Mentoring Conversation Study, HEP pour Haute école pédagogique du canton de Vaud, TP pour tour de parole.

Extrait 1. Phase collective d'analyse-régulation de l'entretien 1 entre la tutrice PF1 et le stagiaire ST1.

PF2 : « Excuse-moi, je n'ai pas très bien compris ce qu'il y avait comme activité, concrètement en classe ?

PF1 : — Oui, c'est vrai. Alors, elle crée un album aux directives de la HEP et heu..., le tout était de donner envie à l'enfant de produire des phrases types, selon un album de référence.

PF3 : — Ah, je crois que j'avais dû faire ça moi aussi. Durant la phase collective d'analyse-régulation d'entretiens, des questions de clarification à propos des enjeux contextuels sont soulevées. De ces échanges émergent les tensions relatives aux relances spontanées des tuteurs. Ils prennent alors conscience des éléments sur lesquels ils focalisent leurs efforts durant les entretiens avec leur stagiaire. »

Extrait 2. Phases collectives de choix-études et d'organisation-planification. Séance 4/9 MCS, phase de choix des objectifs de formation des stagiaires en vue de l'organisation de l'entretien suivant.

F (TP10) : « L'idée c'est de devenir conscient des éléments, c'était un peu le but de revenir sur cette question du profil du stagiaire. [...] En gros, on peut associer votre fonction à des verbes comme conseiller, montrer la voie, donner des feedbacks, poser un cadre, sécuriser, etc. [...] Existe-t-il un cahier des charges de PF ?

PF1 (TP11) : — Dans la liste d'objectifs [...] dans les documents HEP, y compris le référentiel PF, je trouve qu'il y a quand même des choses qui sont attendues de nous, qui sont assez concrètes.

PF3 (TP15) : — Au niveau des objectifs visés, tu veux dire ?

F (TP16) : — Oui, [...] il y a à clarifier avec l'étudiant ces éléments attendus.

PF1 (TP56) : — J'ai de la difficulté à passer d'une troisième année à une première année. [...] Par où on prend l'histoire (silence), comment débusquer à posteriori ce qui s'est passé dans la leçon.

F (TP57) : — Par l'observation ?

PF1 (TP58) : — Oui, qu'elle observe chez les élèves [...] les signes qui lui font dire qu'ils décrochent.

PF2 (TP59) : — Si elle n'a interrogé que les deuxièmes années, c'est vrai que c'était plus facile.

PF1 (TP60) : — Bien oui, c'était plus facile, parce qu'ils étaient pris dans l'activité, mais les premières, non. »

Dans cette phase collective sont mis en discussion les choix des objectifs de formation en vue de l'organisation de l'entretien suivant. Ainsi, dans l'extrait 2, les participants échangent à propos de leurs difficultés et dirigent leurs réflexions sur la sélection d'une thématique relative au semestre de formation des stagiaires. Durant ces échanges, différentes ressources sont mobilisées, notamment les référentiels de compétences et les attendus du semestre (TP11), ou encore les apports de la formation (TP10, TP16, TP57). Puis aux TP59 et 60, les débats se tournent implicitement vers la question des apprentissages des élèves.

Soraya De Simone

Formatrice HEP Vaud (Suisse)

[1] Linda Darling-Hammond, « When conceptions collide : Constructing a community of inquiry for teacher education in British Columbia », *Journal of Education for Teaching*, 2001.

[2] Dispositif nommé *Mentoring Conversation Study*, MCS (Soraya De Simone, 2016).