

# *A quelles conditions un entretien post visite de stage peut-il être un temps de formation pour l'étudiant, futur enseignant ?*

*Sylvie Bonnelle*

Professeur d'EPS, formateur ESPE de l'académie de Poitiers  
sylvie.bonnelle@univ-poitiers.fr

## *Résumé*

Formateurs et tuteurs impliqués dans la formation des enseignants, nous avons à nous intéresser à l'accompagnement des novices pour les conduire plus loin sur le chemin de l'expertise professionnelle. Si l'expérience contribue pour une grande part à l'édification de cette expertise, elle ne suffit pas à elle seule pour étayer les compétences professionnelles et sera nécessairement complétée par des temps accompagnés de prise de recul, de pauses réflexives sur la pratique. C'est dans cet étroit tissage du faire et de la réflexion sur le faire que vont s'étayer les transformations professionnelles. En mêlant la démarche de l'analyse de pratiques et les techniques d'aide à l'explicitation, l'entretien post visite devient un temps personnalisé de formation, transformateur de la pratique professionnelle.

Depuis 1996 je mène des entretiens à la suite de visites d'enseignants débutants en stage. Parallèlement je me suis formée à la démarche d'analyse de pratique mais aussi aux techniques d'aide à l'explicitation. Mes expériences répétées dans la conduite d'entretiens ainsi que les formations suivies m'ont permis d'affiner au fil du temps ma pratique des entretiens et d'en finaliser un protocole dont les effets de formation sont convaincants.

Les textes officiels successifs, relatifs à la formation des enseignants, nous invitent depuis plusieurs années à donner à l'expérience professionnelle sur le terrain et aux retours sur cette expérience une place importante dans le dispositif de formation. Ces textes font des stages, des visites de stage et des heures d'accompagnement encadrant les stages, le « noyau dur » du développement des compétences professionnelles du métier. Tous ces éléments constituent la partie professionnelle du Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » préparant au métier d'enseignant du premier comme du second degré à l'ESPE de Poitou-Charentes.

L'ambition affichée par l'institution est de faire en sorte que la démarche d'analyse réflexive de pratique soit au cœur de la formation professionnelle. Ainsi la porte s'ouvre-t-elle à l'utilisation de démarches de formation professionnelle plaçant l'expérience de l'étudiant au centre de ces temps dédiés que sont les entretiens qui succèdent aux observations en classe de même que les heures d'accompagnement des stages à l'ESPE.

## **1. Un entretien de formation ?**

Un entretien de formation, c'est un entretien qui contribue au développement des compétences professionnelles du novice. Par exemple : arriver à mieux organiser la classe, mieux concevoir son enseignement, améliorer la prise en compte des différences de niveau en situation, etc. C'est aussi un entretien qui va l'aider à transformer, si possible durablement, sa pratique et faire progresser ses façons de faire. La simple conversation avec l'étudiant, l'échange à bâtons rompus sur le métier, ou encore l'avalanche de conseils et la prescription des bonnes pratiques ne suffisent pas pour favoriser le changement de la pratique de l'enseignant débutant.

Si nous voulons garder comme ligne de force la transformation professionnelle du novice, des façons de faire en entretien s'imposent ; certaines très pragmatiques, d'autres plus techniques qui s'appuient sur des compétences à développer en tant que formateur, mais aussi sur des savoirs théoriques dans le champ de la psychologie en particulier. Je repère plusieurs « incontournables ».

### 1.1 Ce n'est pas une conversation !

Il existe dans de nombreux domaines des situations où l'entretien est utilisé : l'entretien d'embauche, l'entretien thérapeutique, l'entretien d'évaluation, etc. Quel qu'il soit, l'entretien en général se caractérise par une relation instaurée entre deux personnes dont les statuts ou les fonctions ne sont pas les mêmes. Et de fait, l'entretien se distingue de la conversation : il a toujours un but (recruter, soigner, noter...), des bornes temporelles repérées et un lieu dédié, propice à son déroulement.

Dans le champ qui nous occupe, cela veut dire : trouver un lieu « neutre » dédié à l'entretien, qui ne soit pas si possible le lieu où s'est faite la leçon ; définir des bornes temporelles (parfois elles sont posées de fait : le temps de la récréation !) ; prendre garde à l'installation spatiale du formateur et du formé (la position frontale est à bannir, trop chargée symboliquement).

Cela veut dire également préciser avec clarté les buts et les modalités de l'entretien en passant un contrat de fonctionnement éthique, déontologique et social explicite entre le formé et le formateur (Vermersch, 2006a) :

- Sur le plan éthique : poser les bases du respect inconditionnel de l'étudiant en tant que personne novice qui débute dans l'apprentissage du métier.
- Sur le plan déontologique : circonscrire son intervention au domaine de la pratique professionnelle et des enjeux de développement des compétences en lien avec le métier d'enseignant.
- Sur le plan social : repreciser le(s) statut(s) occupé(s) par la personne qui va conduire l'entretien : formateur et évaluateur et la part de chacun des statuts dans l'entretien ainsi que le statut de l'étudiant : celui qui a à apprendre de ce qu'il fait et qui va se situer professionnellement.

Enfin, il est nécessaire de vérifier auprès de l'étudiant sa compréhension du contrat de fonctionnement et de vérifier son consentement à entrer dans l'entretien dans ces conditions-là. L'expérience montre que le consentement demandera dans certains cas à être revérifié et le contrat de fonctionnement à être réexpliqué. En tout état de cause, nous ne pourrions pas fonctionner dans de bonnes conditions, c'est-à-dire aider quelqu'un à transformer sa pratique surtout en cas de difficultés, si la personne est en position de retrait, pire de suspicion et s'interroge en permanence sur ce que vous allez faire de ce qu'il va dire !

### 1.2 Un entretien qui utilise la démarche d'analyse de pratique : revenir sur ses propres façons de faire pour comprendre et pour changer sa pratique

S'il semble évident que l'entretien qui succède à l'observation en classe va être surtout occupé à revenir sur la pratique du débutant observée par le formateur, il ne produira pas les mêmes effets de formation selon la façon employée par le formateur pour conduire l'entretien. Il est donc nécessaire que chaque formateur soit au clair sur les différentes attitudes qu'il peut mobiliser pendant un entretien post visite et les effets qu'elles vont engendrer sur l'étudiant stagiaire. Les études issues de la psychologie sociale (Lamaurelle, 2010), mais aussi de la psychologie de la communication (Abric, 2008) nous apprennent que dans la pratique des entretiens menés par les formateurs de futurs enseignants, des attitudes fortes sont repérables : attitude évaluative, attitude interprétative, attitude investigatrice, attitude d'aide et de conseil et attitude compréhensive.

La démarche d'analyse de pratique quand elle va être mobilisée, va placer le formateur résolument du côté des attitudes investigatrices et compréhensives puisqu'à la question « qui analyse la pratique de qui et dans quel but ? » (Perrenoud, 2001), cette démarche répond : c'est l'auteur de la pratique qui révèle, met en mots, décrit lui-même ses propres actions, les procédures qu'il a mises en œuvre pendant sa leçon, dans le but de connaître, de mieux comprendre ce qui l'a fait agir, d'accéder à des informations sur ses façons de faire pour prendre conscience de ses stratégies et remédier pour les améliorer.

Pour cela, il est nécessaire d'explorer la leçon et les savoir-faire professionnels à partir de moments singuliers de la pratique. Pourquoi éviter de travailler en général sur les gestes professionnels relatifs à des situations exemplaires du métier ? Par exemple, le formateur pourrait demander à l'étudiant ce qu'il faut faire pour prendre en main la classe (il faut faire asseoir les élèves, attendre le silence, vérifier l'attention des élèves, etc.). L'énonciation de savoirs constitués sur le métier par l'étudiant n'a pas grande valeur formatrice, surtout s'il ne parvient pas encore à faire ce que pourtant il sait dire qu'il faut faire ! En revanche, le formateur peut demander à l'étudiant de revenir sur des actes qu'il a posés,

qu'il n'a pas bien réussis, dans des moments repérés comme exemplaires de la pratique et à fort enjeu de formation pour lui (par exemple : « Quand tu as pris en main la classe tout à l'heure... »). Cela va permettre de mettre en lumière sa façon de s'y prendre dans ce contexte précis, ses stratégies d'intervention pour seulement ensuite se servir des règles de métier associées.

Par conséquent les questions ne doivent pas seulement permettre d'investiguer les écarts entre le prévu et le réalisé ou encore les relations entre les contenus d'enseignement proposés, les organisations pédagogiques choisies et les comportements observés des élèves mais encore permettre à l'étudiant de dire ce qu'il a fait et comment il l'a fait. Dans le premier cas, il s'agit uniquement d'analyser la séance, dans le second de questionner la pratique de l'étudiant, c'est-à-dire les buts poursuivis par l'étudiant et qui sont immanents à l'action, les actes qui ont conduit aux résultats observés (les élèves ont réussi l'exercice, la classe a été calme, les consignes n'ont pas été entendues).

### **1.3 Le piège de l'évaluation**

Dans un Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », une note sur 20 points pour la pratique en classe peut être attribuée à l'issue de la visite et entrer dans la note globale permettant de valider l'unité d'enseignement concernée.

Dans ce cas, plusieurs attitudes sont induites, en particulier l'étudiant peut se sentir jugé au cours de l'entretien. Il faut donc rester vigilant aux effets produits par cette évaluation sur l'étudiant stagiaire pendant l'entretien et savoir mobiliser plusieurs ressources afin de créer un ou des espaces en cours d'entretien où l'étudiant pourra se sentir en position d'être pleinement respecté pour ce qu'il est : un débutant en train de se former et de développer des compétences professionnelles, centré sur sa propre pratique et non pas seulement sur la pratique experte, et s'autorisant à décrire ce qu'il a fait comme il l'a fait.

### **1.4 Un temps personnalisé de formation**

Après le temps du questionnement vient celui au cours duquel il faut aider l'étudiant stagiaire à construire de nouvelles façons de faire (réguler) en s'appuyant sur les connaissances qui ont émergé, c'est-à-dire celles relatives aux situations explorées dans sa pratique actuelle. Et alors et seulement si les étapes précédentes ont eu lieu, conseiller et proposer vos propres façons de faire avec toute l'expertise dont elles sont porteuses.

Il est également important d'aider au positionnement professionnel de l'étudiant stagiaire dans le référentiel de compétences. Cette étape s'apparente à une évaluation du niveau professionnel actuel de l'étudiant. Elle permet de poser une balise professionnelle. Que ce soit pour la suite du stage, si l'entretien a lieu en cours d'année, ou pour sa pratique future quand l'étudiant sera titularisé, si l'entretien a lieu en fin d'année universitaire, cette étape permet aussi de choisir les axes de développement des compétences à privilégier.

L'entretien arrive à sa fin. C'est le moment de faire écrire. La mise à distance par l'étudiant stagiaire de ce qui vient d'être mis à jour dans l'entretien est nécessaire et le passage par l'écriture va favoriser la formalisation des connaissances sur sa pratique, élaborées en cours d'entretien (Snoeckx, 2011). L'écriture a aussi pour but de garder trace de ce qui a été mis à jour, compris et formalisé. C'est un point d'appui auquel se référer et qui garde témoignage du cheminement professionnel.

## **2. Le questionnement pendant l'entretien : questionner comment ? Pour produire quels effets ?**

### **2.1 Une évidence : pendant un entretien, il faut poser des questions à la personne !**

Oui mais quelles questions poser pour aider quelqu'un à analyser sa pratique et faire en sorte que le but de l'entretien soit atteint, c'est-à-dire qu'il produise de façon durable des changements de pratique ?

Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as fait cela ? Nous avons tous expérimenté cette situation où, à la suite de cette question, l'étudiant stagiaire est bien à la peine pour énoncer une explication à sa réussite ou son échec ! Au mieux, il ne dit rien, au pire, il part dans des justifications de toutes sortes pour expliquer son résultat.

P. Vermersch (2006b, 2007) a développé une réflexion approfondie sur les fonctions des questions dans les entretiens et sur ce qu'il a nommé les effets perlocutoires des questions. Rapportée au sujet qui nous occupe, cette réflexion a enrichi ma pratique du questionnement en entretien d'un éclairage théorique emprunté au modèle phénoménologique du fonctionnement de la conscience de Husserl d'une part et au modèle de la prise de conscience de Piaget et sa référence au primat de l'action d'autre part.

La difficulté à dire résulte moins d'une volonté délibérée de ne pas dire que de l'effet produit par la question (Pourquoi ?) qui demande à la personne de formaliser quelque chose qu'il n'est pas sûr qu'elle soit là, maintenant, en mesure de formaliser. En cause, le fonctionnement même de la conscience. En effet, Vermersch s'appuyant sur les travaux de Husserl et de Piaget avance avec eux qu'« il peut y avoir réussite en acte sans pour autant qu'il y ait compréhension de ce qui permet la réussite. La prise de conscience - et donc la conceptualisation du déroulement de l'action, y compris les moyens permettant de réussir - est un travail cognitif de recreation sur un plan d'une réalité existant (ici en acte) vers un autre plan (la représentation, la conceptualisation, la formalisation), elle ne peut pas se faire de manière automatique » (Vermersch, 2006).

C'est pourquoi à cette étape de l'entretien (cf. le temps 3 dans le protocole en Annexe 1), l'effet principal recherché par les questions posées va être de provoquer délibérément le passage du « simplement » agi à la conceptualisation de l'action. Il va être nécessaire de chercher à aider le novice à prendre conscience de ses façons d'agir, à faire émerger le sens d'un résultat obtenu en l'invitant à explorer les procédures qu'il a mobilisées pour y parvenir. C'est à cette condition, par ce patient travail d'exploration, que ce « simplement » agi va se transformer en connaissances sur le faire, connaissances dont l'étudiant stagiaire pourra alors se saisir pour transformer sa pratique dans le quatrième temps de l'entretien.

### **2.2 L'enjeu de ce temps d'analyse de pratique dans l'entretien**

Les questions qui vont permettre ce passage par les étapes qui conduisent à la prise de conscience de son action propre par le sujet vont l'inciter à faire une description détaillée de ses actions, c'est-à-dire à décrire ses prises d'informations et ses prises de décisions.

Deux axes de questionnement s'entrecroisent alors pour accompagner ce processus de prise de conscience :

- L'axe de la chronologie de ce qui s'est passé dans le moment choisi. Cela va permettre de dresser l'historique des étapes successivement réalisées. Sur ce premier axe, les questions vont suivre la chronologie de l'action : Par quoi as-tu commencé ? Et ensuite qu'est-ce que tu as fait ? Et pour continuer qu'as-tu fait ? Et après ? Et pour finir ? As-tu fait autre chose ?
- L'axe de la description des actions, c'est-à-dire des prises d'informations et des prises de décisions à chaque étape du moment. Sur ce second axe, les questions vont chercher à faire décrire comment la personne s'y est pris à chaque étape : D'abord tu as fait x, et quand tu as fait x, comment tu as fait ? Quand tu as fait y, à quoi tu as fait attention ? Quand tu décides de faire z, à quoi tu sais qu'il faut faire cela à ce moment-là ?

Faire émerger des connaissances issues du vécu de l'action et ne pas s'en tenir qu'à la seule analyse du résultat, voilà bien l'enjeu de ce temps d'analyse de pratique dans l'entretien.

### **3. Conclusion**


L'entretien de formation est structuré par différents temps facilitant un patient travail de questionnement. Il cherche à aider l'étudiant stagiaire à prendre conscience de ses façons d'agir en classe. Ce faisant, le formateur l'aura conduit un peu plus loin sur le chemin de la compréhension de sa pratique, lui ouvrant ainsi la possibilité de se saisir de ce qu'il sait déjà faire et de ce qu'il a encore à apprendre à faire. Il pourra alors se nourrir ensuite des apports de connaissances, des outils, des conseils, sélectionnés de façon ajustée à ses besoins, par le formateur et par lui-même.

### **Références bibliographiques**

- Abric, J.-C. (2008). *Psychologie de la communication : Théories et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Lamaurelle, J.-L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Snoeckx, M. (2011). De l'écriture en analyse de pratique : un dispositif en trios. *Expliciter*, 89, 6-14.
- Vermersch, P. (2006a). *L'entretien d'explicitation*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Vermersch, P. (2006b). Les fonctions des questions. *Expliciter*, 65, 1-6.
- Vermersch, P. (2007). Approche des effets perlocutoires. *Expliciter*, 71, 1-23.

## Annexe 1

Le protocole de l'entretien de formation et les formats des questions à chacune des étapes de l'entretien.

<p><b>Temps 0 : Utiliser un lieu propice à un entretien et définir des bornes temporelles pour l'entretien.</b> L'entretien de formation n'est pas une conversation !</p>
<p><b>Temps 1 : Passer un contrat de fonctionnement (éthique, déontologique, social)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendre explicites les modalités de fonctionnement pour chacun des protagonistes. « Voilà ce que nous allons chercher à faire pendant cet entretien... », « Je suis là pour t'aider à ... »,</li> <li>- S'accorder avec le stagiaire. Obtenir son consentement. « Cela te convient ? »</li> </ul>
<p><b>Temps 2 De moment en moment, Entrer par un (des ?) moment(s) de la séance choisi(s) par le stagiaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablir un contrat de communication explicite. « Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de <b>laisser revenir un moment de la séance sur lequel tu souhaites plus particulièrement revenir....</b> »</li> <li>- Vérifier l'accord.</li> </ul> <p><b>Ou/et entrer par un moment repéré par le formateur (ressource et difficulté)</b> « Je te propose si tu veux bien que nous revenions sur le moment où... »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifier l'accord.</li> </ul>
<p><b>Temps 3 Questionner l'activité du stagiaire pendant le moment choisi.</b></p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suivre la chronologie du moment du début à la fin. « Par quoi tu commences ? », « Et ensuite... ? », ...</li> <li>- Faire décrire les prises d'informations du stagiaire et ses prises de décisions « Qu'est ce qui te revient ? », « Qu'est ce que tu vois du côté des élèves ? », « Comment tu fais quand les élèves... ? », ou/et « Qu'est ce que tu fais ? », « A quoi tu sais que... ? », ...</li> </ul> <p>→ Favoriser la prise de conscience par le stagiaire de son action dans la situation et pas seulement la prise de connaissance sur les élèves, sur les contenus proposés, les organisations mises en place...</p> </div> </div>
<p><b>Temps 4 Réguler. Co-construire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire formaliser ce qui a été dévoilé par le questionnement « Finalement qu'est-ce que ça t'apprend ? », « Qu'est-ce que tu retiens de ce que nous venons d'explorer ensemble ? »</li> <li>- Faire élaborer un projet de transformation des façons de faire pour une séance ultérieure « Comment tu t'y prendrais la prochaine fois ? », « Qu'est-ce que tu pourrais changer dans ta façon de faire ? »,</li> <li>- Faire identifier les règles de métier en jeu ou /et les savoirs et les connaissances à prendre en compte qui seront de l'ordre de : la conception des contenus, l'organisation du travail dans la classe, des modalités de guidage de l'apprentissage des élèves, des connaissances disciplinaires, des théories de l'apprentissage, etc....</li> <li>- Faire formaliser à l'écrit cette construction, ces connaissances nouvelles.</li> </ul>
<p><b>Temps 5 Conseiller. Proposer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Suggérer d'autres façons de faire.</li> <li>- Proposer ses propres outils.</li> <li>- Apporter son expérience, ses connaissances.</li> </ul>
<p><b>Temps 6 Evaluer. Aider à se positionner professionnellement.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser le référentiel métier (de la pratique aux compétences).</li> </ul>

Remarques :

1. Le cheminement du temps 2 au temps 5 doit être complet pour chacun des moments clés (à fort enjeu de formation professionnelle) explorés par l'étudiant stagiaire.
2. Nous ne pouvons pas tout aborder dans un entretien de formation au risque de survoler sans rien transformer en profondeur de la pratique du novice. Il y a des priorités à établir en fonction des urgences, des besoins, du moment de l'année scolaire ou du stage ... Savoir s'appuyer sur le positionnement du stagiaire dans le référentiel des compétences du métier permet d'établir des choix de travail avec lui d'entretien en entretien.