

Nadine Faingold  
Maître de conférences en sciences de l'éducation  
Extrait de la thèse de doctorat « Décentration et prise de conscience », Paris X, 1993.

## **L'ENTRETIEN DE FORMATION : ACCOMPAGNEMENT ET EXPLICITATION DES PRATIQUES**

La relation d'accompagnement tutoral dans la formation professionnelle pratique des enseignants implique le suivi individualisé d'un stagiaire et 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.

Cet accompagnement spécifique suppose 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 démuné dans ses préparations de séquences, 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 la question centrale : celle des 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 véritable accompagnement du processus de formation ?

### **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 partiel 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, pour que le tutorat soit un accompagnement, 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.

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 accompagné, 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.

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

L'une des difficultés pour le formateur qui veut accompagner le stagiaire 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. Pour parler véritablement d'accompagnement, il faudrait concevoir le contrat de formation comme un cheminement sur la longue durée, 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, qu'il est sur la défensive, signe que le contrat est rompu, 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, consistant d'abord à 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 (1994) me semble être l'approche 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 de l'accompagnement, 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, 1994).

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 d'accéder de plus près 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, et le caractère strictement individuel et unique de ces processus dans un contexte donné (Vermersch et Maurel, 1997). 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 (Faingold, 1996b). 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 de l'accompagnateur.

### **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, 1995). On retrouve là les différentes étapes de la prise de conscience telles que les décrit Piaget (1974) : du vécu immédiat préréfléchi au vécu représenté puis mis en mots, ce processus de thématisation permettant ensuite une réflexion menant le cas échéant à une conceptualisation.

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. (Faingold, 1996a). Retrouvant la logique interne de son fonctionnement, le stagiaire peut enfin devenir "sujet de son action". Ceci suppose que l'accompagnateur 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, et pouvoir l'accompagner. 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. 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, 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 d'accompagnement en formation.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- FAINGOLD N. (1996a). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in PAQUAY L. et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck .
- FAINGOLD N. (1996b). Pratiques tutorales de maîtres-formateurs du premier degré et formation de formateurs . *Recherche et Formation* n°22, 81-97.
- PIAGET J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- VERMERSCH P. (1989). Expliciter l'expérience. *Education Permanente* 100-101, 123-132.
- VERMERSCH P. (1991). L'entretien d'explicitation. Actes du Colloque National des 6, 7 et 8 juin 1990 'Fonctionnement cognitif et pratiques de remédiation'. *Les Cahiers de Beaumont* n° 52bis-53, 63-70.
- VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (1995). Du faire au dire : l'entretien d'explicitation. *Cahiers Pédagogiques* n° 336.
- VERMERSCH P. et MAUREL M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.