



**HAL**  
open science

## L'entretien formateur-stagiaire peut-il relever d'une coopération ?

Yann Mercier-Brunel, Dominique Bucheton, Françoise Jore, Myriam Mercier,  
Sylviane Passemier, Gisèle Pennec, Pascale Grassineau

### ► To cite this version:

Yann Mercier-Brunel, Dominique Bucheton, Françoise Jore, Myriam Mercier, Sylviane Passemier, et al.. L'entretien formateur-stagiaire peut-il relever d'une coopération?. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles Du mardi 30 juin au vendredi 3 juillet 2015 au Cnam, Conservatoire Nationale des Arts et des Métiers, Jun 2015, Paris, France. hal-01188391

**HAL Id: hal-01188391**

**<https://hal.science/hal-01188391>**

Submitted on 29 Aug 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Communication n°407 – Atelier 2 : Formation et professionnalisation des enseignants

### L'entretien formateur-stagiaire peut-il relever d'une coopération ?

*Yann Mercier-Brunel (membre de l'UMR-Laboratoire Ligérien de Linguistique à l'Université d'Orléans)*

*Dominique Bucheton (Professeures Honoraire des Universités)*

*Françoise Jore (membre de l'équipe CADP, Laboratoire PESSOA, Université Catholique de l'Ouest)*

*Myriam Mercier (Formatrice à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique de Bretagne)*

*Sylviane Passemier (Formatrice à l'Institut Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique des régions Centre Poitou-Charentes)*

*Gisèle Pennec (Formatrice à l'Institut Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique de Bretagne)*

*Pascale Grassineau, chercheur indépendant*

#### Résumé

Dans le cadre de la formation des professeurs stagiaires, des observations de classe suivies d'entretiens à visée formative sont effectuées par des formateurs. La recherche s'interroge sur l'efficacité de ce temps d'entretien. En quoi participe-t-il au développement professionnel du stagiaire (Wittorski, 2009) ?

Notre méthode a consisté à filmer des situations d'entretien réalisées par huit formateurs, à les analyser. Nous nous sommes attachés à conceptualiser les postures et gestes professionnels des formateurs (Jorro, 2002 ; Bucheton, 2008) mobilisés dans les conduites d'entretiens. Leur relecture a permis l'explicitation des logiques profondes qui sous-tendent ces gestes et postures.

La mise à l'épreuve des concepts met en évidence la dynamique de co-développement formateur-stagiaire et nous permet de réinterroger la notion de coopération.

**Mots clés :** postures, gestes professionnels, logiques profondes, développement professionnel, coopération.

#### Can the interview between trainers and trainee teachers rely on cooperation?

##### Summary

When it comes to training teachers, class observations followed by interviews with formative purposes are made by trainers. The research questions the efficiency of the interview time. How can it participate in the professional development of the trainee teacher? (Wittorski, 2009)

Our method has consisted in making videos of interview situations organized by eight trainers and analyzing them. We have tried to conceptualize postures and professional gestures of trainers (Jorro, 2002; Bucheton, 2008) used while conducting the interviews. Thanks to a new analytic approach the explicitness of underlying logic behind these gestures and attitudes has been possible.

The testing of concepts highlights the dynamic of teacher-trainee-trainer co-development and the notion of cooperation can be questioned again.

**Key words:** postures, professional gestures, deep logic, professional development, cooperation.

La description fine des gestes professionnels et des postures de formateurs d'enseignants ainsi que les conceptions et logiques d'arrière-plan qui les animent est l'objet de cette communication. Elle a pour but l'élaboration d'un outil conceptuel pour analyser l'activité des formateurs en situation de conduites d'entretiens.

## **1. Caractéristiques et enjeux de la situation d'entretien entre un formateur et un professeur des écoles stagiaire**

### **1.1. Le contexte de formation**

Nos situations s'inscrivent dans le cadre de la formation initiale des maîtres du premier degré. Des stages en pratique accompagnée puis en responsabilité ponctuent cette formation. Ces professeurs des écoles stagiaires ont ensuite la responsabilité d'une classe au cours de leur année de titularisation. Ils reçoivent pour ce faire un « accompagnement » de la part de formateurs : *la visée étant leur développement professionnel.*

### **1.2. Une situation d'interaction verbale inégale et obligée**

Il s'agit d'une communication duale, inégale : les protagonistes ne sont pas des pairs mais ils appartiennent à la même communauté enseignante, où l'on est « assez semblable pour pouvoir se parler et assez différent pour avoir quelque chose à se dire » (Dubet, 1997). Le stagiaire, observé par le formateur, fait classe puis celui-ci, en situation hiérarchique, dirige l'échange, le conduit et le régule. L'entretien, de 20 minutes à une heure, se déroule dans le cadre de l'établissement.

Le contrat de communication (statut de l'échange) n'est jamais complètement clair entre les deux protagonistes. Il s'agit en effet d'un entretien de formation imposé par la formation. Le formateur a la responsabilité de veiller à ce que la classe se déroule dans des conditions de sécurité morale, physique et intellectuelle pour les élèves comme pour le stagiaire. A ce titre, son rôle est aussi évaluatif.

Les thèmes abordés lors de l'échange relèvent du champ professionnel dans toutes ses dimensions mais ne sont pas négociés ou programmés à l'avance. Ils relèvent de l'ajustement et de la dynamique de l'échange entre les protagonistes en relation avec l'analyse de l'action menée par le stagiaire.

### **1.3. Une tâche difficilement identifiable. On entre ici dans la problématique**

En effet, si l'objectif générique est d'accompagner le stagiaire à entrer progressivement dans le référentiel des compétences attendues du métier, la manière d'y parvenir en situation d'entretien, par le seul travail d'une coopération langagière est très loin d'être aussi évidente. La conduite de l'entretien requiert des gestes professionnels et des postures spécifiques de la formation d'adultes, des gestes pertinents pour l'accompagnement dans un métier particulier : enseigner et éduquer. Elle demande des ajustements complexes et précis aux personnes, aux situations scolaires observées, aux objets enseignés. Or, les formateurs, n'ont généralement reçu qu'une formation très réduite voire inexistante pour les préparer à ce travail d'accompagnement.

Leurs gestes sont-ils efficaces ? Aident-ils ? Bloquent-ils le développement professionnel ? Entrent-ils en synergie avec la formation théorique dispensée en formation ?

Dans le cadre de la formation des professeurs stagiaires, des observations de classe suivies d'entretiens à visée formative sont effectuées par des formateurs. La recherche s'interroge sur l'efficacité de ce temps d'entretien. En quoi participe-t-il au développement professionnel du stagiaire (Wittorski, 2009) ?

## **2. Les hypothèses de travail**

Les objectifs spécifiques attribués à l'entretien peuvent être 2.1 évolutifs, 2.2 très contradictoires selon les formateurs. Ils visent la construction d'une praxis professionnelle selon plusieurs voies :

### **2.1. Le souci de favoriser le développement réflexif du stagiaire sur sa pratique.**

L'objectif vise l'autonomie réflexive jugée nécessaire pour l'ajustement rapide dans l'action et les situations toujours singulières, la capacité à analyser toutes les composantes, paramètres didactiques et pédagogiques, la capacité à observer les élèves et leur activité etc. Cette réflexivité rapide en actes et en action a besoin d'outils et de savoirs professionnels et disciplinaires, de méthodes pour analyser l'activité et permettre la mise en mots de l'expérience, ses apories, difficultés et réussites. L'entretien doit aboutir à la mise à distance, la problématisation, la recherche de solutions alternatives, l'appropriation et la construction de règles professionnelles pour « parler » le métier.

### **2.2. Le souci de modéliser, transmettre des règles d'action et procédures de la profession, d'informer sur des obstacles et des pistes pour les contourner ou les résoudre.**

L'entretien vise alors à faire prendre conscience des écarts avec les normes ou *doxa* professionnelles, à vérifier si elles sont connues, conformes.

Dans ces deux cas de figure, l'entretien vise généralement la construction d'une identité d'enseignant, le sentiment d'appartenance à une communauté.

**La conduite de l'entretien, les postures et gestes professionnels mis en œuvre** dépendent :

- des conceptions du développement professionnel des stagiaires qu'ont les formateurs,
- de leur expérience comme formateurs ou comme enseignants,
- de leur éthique au plan professionnel et personnel,
- de la situation observée,
- de la dynamique de l'entretien,
- de la personnalité du stagiaire et de son développement professionnel

## **3. Méthodologie et histoire d'une recherche action-formation, conduite dans le cadre d'une association**

Le groupe de recherche résulte de la rencontre en 2011 de huit formateurs engagés dans la formation initiale ou continue des futurs enseignants du premier degré de l'Enseignement Catholique avec deux chercheuses en éducation, Anne Jorro et Dominique Bucheton, à l'issue de conférences données par ces dernières respectivement en 2011 et 2010.

Organisatrice de ce travail, Anne Jorro a proposé d'encadrer ce groupe de recherche dans le cadre de l'Afifec<sup>1</sup> sur les gestes professionnels, autour d'une problématique construite à partir des questions et des idées avancées par les formateurs du groupe, chacun devant apporter ses réflexions, interrogations et un ou deux films d'entretien post-visite qu'il avait réalisés avec un étudiant de master ou un stagiaire en formation.

Ce groupe est aujourd'hui encadré par deux chercheurs universitaires : Dominique Bucheton et Yann Mercier-Brunel.

Le premier travail du groupe a consisté à analyser ces vidéos. Il s'agissait de repérer, expliciter, nommer, les gestes professionnels, les postures et les logiques d'arrière-plan à l'œuvre dans les entretiens observés. Un temps important a été consacré à la définition de ces concepts nouveaux construits par et dans ce temps d'analyse collective. Pour décrire ces gestes et postures lors de l'entretien, nous avons soigneusement cherché des termes métaphoriques qui « parlent » aux formateurs. Un second travail a été de les mettre à l'épreuve dans l'analyse d'autres entretiens.

L'interprétation des résultats a été guidée par une interrogation devenue essentielle : rechercher les postures et les gestes professionnels du formateur qui permettent ou empêchent le développement professionnel du stagiaire dans un cadre de coopération et de co-construction d'une professionnalité émergente. Une question impossible à résoudre véritablement sans observation dans la durée ni auto-confrontation des stagiaires, dans le cadre très limité de cette recherche.

**La méthodologie comporte évidemment des limites.** Il s'agit d'une recherche qualitative, dont le corpus est restreint et dont les acteurs appartenant à une même association partagent nombre de valeurs, conceptions et une forte culture commune. Pourtant, si le corpus étudié ne prétend pas être représentatif de la communauté des formateurs, nous avons fait le pari que cette première description pouvait commencer à donner de l'intelligibilité aux processus en jeu dans la coopération formatrice.

#### **4. Cadres théoriques et principaux concepts liminaires convoqués pour l'analyse des vidéos**

##### **4.1. Le geste professionnel**

Nous définissons le geste professionnel comme une action en contexte, consciente, qui implique le sujet dans sa singularité et dans sa corporéité. Le geste professionnel, délimité dans le temps, s'appréhende grâce à différentes caractéristiques (Jorro, 2002). Nous retiendrons particulièrement sa durée, la mobilisation de connaissances, l'*ethos* professionnel qui le sous-tend, son intelligibilité grâce au langage verbal et corporel et l'intentionnalité (Dewey, 1975) qu'il poursuit et qui donne lieu à des ajustements nécessaires (Bucheton et al, 2009).

Le geste professionnel ne peut se réduire à la finitude d'une action rationnelle, conçue comme le moyen d'atteindre un but préalablement défini, mais reste disponible aux moments opportuns (*kairos*), et revêt une cohérence qui se comprend dans la durée en mettant en résonance des observables avec la posture investie par le professionnel qui les met en œuvre. Il est professionnel dans la mesure où il est construit et effectué en contexte professionnel spécifique, il relève d'une culture spécifique dans laquelle il est reconnu et validé. Mais existe-t-il une culture partagée, propre aux formateurs d'enseignants, et se superpose-t-elle à

---

1 Association des Formateurs des Instituts Supérieurs de Formation de l'Enseignement Catholique

la simple culture des enseignants ?

#### **4.2. La posture du formateur**

Nous reprenons à Bucheton (2005) sa définition du terme de posture, comme « des sortes de schèmes-réponses disponibles, cognitifs et langagiers, pré-construits dans l'histoire et l'expérience des sujets, des sortes de « manières d'être » [qui] s'actualise[nt] dans un contexte spécifique [...] ; la posture est relative au sujet, au contexte et aux objets travaillés ».

Les postures s'actualisent selon nous dans un enchaînement de gestes professionnels auxquels elles donnent sens. Ces derniers étant par nature observables, ils permettent d'inférer une ou plusieurs postures du formateur qui vont traverser les entretiens post-séances, s'articuler ou se succéder, et dessiner sa professionnalité.

Le changement de posture traduit la manière de comprendre, de s'ajuster à la dynamique de la situation.

#### **4.3. Les logiques d'arrière-plan (Bucheton, et al, 2009)**

Le jeu et le choix des postures des formateurs sont irrigués par leurs logiques d'arrière-plan. Elles sont constituées des rôles qu'ils s'assignent, ce qu'ils s'autorisent et ce qu'ils s'interdisent, de leur conception du métier enseignants, des savoirs professionnels qu'ils ont acquis, des émotions – souvenirs heureux ou douloureux du métier – et des valeurs qui soutiennent leur engagement dans le métier. Elles sont le substrat de leurs décisions dans l'action. Une hypothèse est alors que le formateur seul est à-même de mettre au jour ses propres logiques d'arrière-plan, dans une vision rétrospective, à l'occasion de la confrontation et discussion avec les pairs. Les analyses vidéo étudiées impliquent donc à chaque fois le formateur filmé.

#### **4.4. Les logiques profondes**

Les logiques profondes relèvent de notre inconscient (Bucheton, 2009). Elles sont enfouies dans l'histoire personnelle, scolaire, sociale, familiale de chacun et déclenchent à notre insu des réactions, décisions parfois surprenantes. Les faire émerger relève de la psychanalyse et non de la tâche d'un formateur. Simplement, il convient de savoir qu'elles sont constitutives de l'identité des personnes.

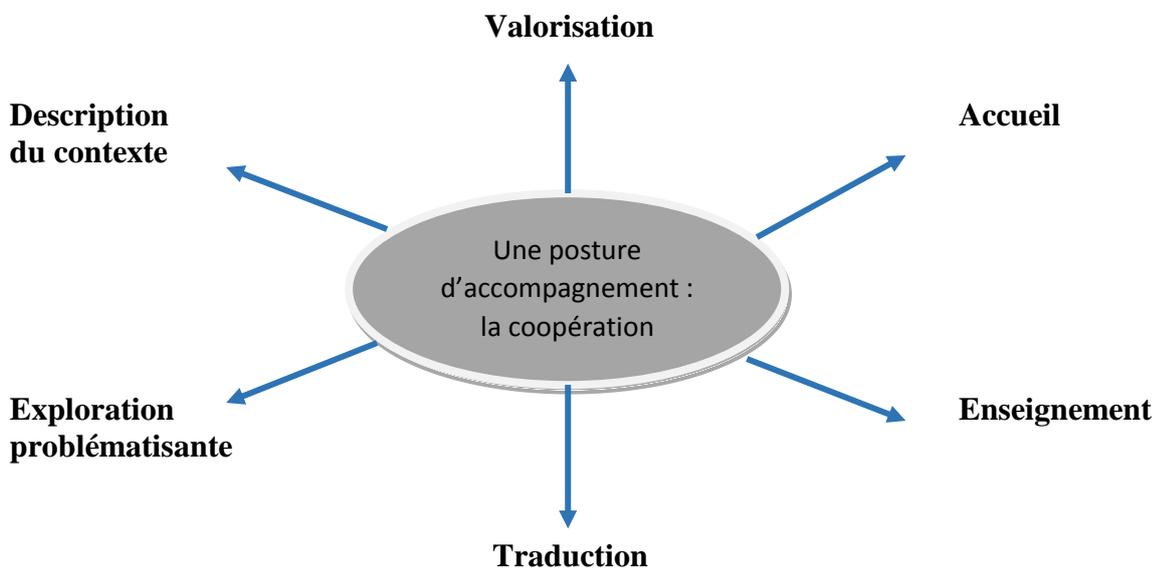
#### **4.5. La coopération : elle est la manifestation d'un accompagnement réussi**

Le terme renvoie aux règles mises en évidence par tous les travaux sur les analyses conversationnelles (Grice, 1979 ; Orecchioni, 1990). Ces règles conversationnelles décrivent les conditions de réussite d'un échange véritable, les rapports de place et la dynamique qui s'instaure dans tout échange. Elles rappellent des règles élémentaires et banales de la politesse (écoute, respect de l'autre, ne pas dire à l'autre ce qu'il sait déjà, etc.). Nous avons choisi le terme de coopération pour qualifier la nature de l'entretien de formation, un entretien visant à instaurer une véritable coopération langagière, cognitive, professionnelle, entre des interlocuteurs pour avancer ensemble dans la compréhension et la résolution de problèmes identifiés dans et par l'entretien.

Une coopération réussie dans l'entretien traduit un cheminement partagé entre les deux protagonistes : c'est le principe même de l'accompagnement, cheminer à côté (Charlier, 2014).

## 5. Principal résultat : une modélisation provisoire du jeu des postures d'accompagnement

Toute recherche – formation, intervention, telle celle que nous avons conduite pendant trois ans, doit produire des instruments de pensée et de travail pour expliciter et transformer vers plus d'efficacité les pratiques ordinaires. Le schéma suivant synthétise l'organisation et la circulation des différentes postures d'accompagnement dans l'entretien. Elles s'actualisent selon les formateurs, leur style, leurs logiques d'arrière-plan, selon la dynamique de l'échange par un certain nombre de micro-gestes professionnels que nous décrirons en prenant des exemples dans les vidéos analysées.



## 6. Les six postures d'accompagnement observées dans les entretiens conduits

### 6.1. La posture d'accueil

Il s'agit d'une posture qui définit l'atmosphère, le climat, la nature et l'objectif de l'entretien : analyse de la situation observée, avec un objectif de formation et non d'évaluation, durée, places et rôles de chacun, contenu et limites de l'échange. La posture d'accueil est importante au début de l'entretien mais perdure tout au long pour permettre au stagiaire d'être dans cet espace de formation, de dire et de se dire. Elle se maintient et s'ajuste par un certain nombre de gestes langagiers et corporels de la part du formateur.

Geste de cadrage. Chez Pascale : il est précis et détaille le déroulé de l'entretien (« *vous parlez de votre activité puis j'interviendrai* », « *nommer les points d'appui et les obstacles* », « *on parlera des élèves également, des apprentissages qu'ils ont pu faire ou*

pas ») et l'objectif (« *comprendre cette situation* »). Myriam, dans cette dimension de cadrage, cherche à amener R à préciser l'objet de sa demande : « *R, pour nous redonner le cadre, pourriez-vous nous redire les raisons pour lesquelles vous souhaitez cette rencontre ?* »

Il se doit d'être rassurant : il a pour but de créer tant par la forme que par le contenu des propos à venir, une situation de communication sereine dans laquelle la stagiaire n'a pas à se sentir ni menacée, ni mise en défaut : Sylviane : « *Pour ce qui me concerne, ce que je viens de voir correspond à ce qu'on peut attendre d'un débutant. J'ai repéré des éléments intéressants qui montrent que vous avez déjà construit des choses. D'autres qui sont à travailler et dont nous pourrions parler. Mais rien de grave.* ».

Geste d'écoute active. Il est identifiable à travers la présence de marqueurs verbaux qui soutiennent la communication : « *oui ; hum hum ; d'accord ; alors...* ». Il faut que l'autre parle pour s'appuyer sur son discours. Pascale donne régulièrement la parole à L. La qualité et l'intensité de son écoute sont visibles par le regard, la position de la tête, les signes d'acquiescement, qui en font une écoute active, attentive, qui invite l'autre à poursuivre.

Geste de dévolution. La parole est explicitement donnée à l'étudiante « *Cela étant, je préférerais que ce soit toi qui commences et qui choisisses les points à aborder.* »

Geste de mise en retrait. Il se traduit par la présence de temps de silence qui ponctuent la parole du novice pour lui permettre de penser. Gisèle se met plusieurs fois physiquement en retrait tout en étant très présente à la parole de H. Ce retrait dans l'espace indique une suspension du jugement. Cela lui permet de saisir au vol un propos de H, saisir le moment opportun. Ce qui suppose un référentiel en arrière-plan, pour faire expliciter, pour que H arrive à formuler elle-même le savoir nécessaire.

## 6.2. La posture de valorisation

Une des visées de l'entretien est d'aider à construire le sentiment d'appartenance à une profession. Cet accompagnement sur le plan identitaire par un « pair » tend à souligner chez le stagiaire tout le chemin déjà parcouru dans son intégration des codes, intérêts et règles de la profession. Il relève au-delà de la bienveillance d'une relation de partage, de compagnonnage.

Myriam rassure R, accueille sa parole, reconnaît son investissement et valorise sa démarche. L'objectif est de la soutenir afin de favoriser le déploiement de sa parole de professionnel en développement « *Votre initiative mérite vraiment attention. Elle témoigne de votre implication dans votre projet...* »

## 6.3. La posture de description du contexte

Il s'agit là de ramener le stagiaire à la situation qui vient de se dérouler, de lui faire repréciser les enjeux et la réalité de ce qui s'est réellement passé. On fait appel à sa **compétence à observer** les élèves dans leurs différences, les difficultés rencontrées et inattendues, la durée de l'attention, la nature des comportements observés.

Remarque : cette description guidée peut être l'opportunité de s'appuyer sur un outil d'analyse s'il est connu des stagiaires et renvoie à des outils proposés en formation.

Geste d'invitation à l'observation. Myriam conduit R à passer d'un discours intuitif de type général à un discours factuel s'appuyant sur les observations. « *Vous dites que ce moment est trop long. Quelle durée précisément...* » « *Qu'est-ce qui vous fait dire que les*

*enfants n'écoutent pas. A quoi le voyez-vous ? A quels moments l'observez-vous ?* » L'objectif est l'identification des leviers possibles pour une exploration réflexive.

Geste de construction d'indicateurs. Son but est de développer chez le stagiaire une réflexivité sur son agir, sa posture et conscientiser ses points d'appui, pour rassurer et entrer sereinement dans l'analyse des choix opérés. « *Pouvez-vous décrire votre posture R dans la conduite de ce temps de rituels ? A quoi faites-vous attention et quels effets cela produit-il sur le groupe ?* »

Geste de pointage de difficultés spécifiques observées : « *Bien, et par exemple, tout à l'heure quelle consigne leur as-tu donnée ?* » Le formateur souhaite revenir à la question de la désignation de l'objet de savoir évoquée rapidement en début d'entretien.

#### **6.4. La posture d'exploration problématisante**

La préoccupation du formateur est alors d'amener le stagiaire à s'interroger sur l'origine de dysfonctionnements factuels observés et clairement identifiés, dans la situation analysée (consigne non comprise, perte d'attention, difficulté du stagiaire à comprendre certains comportements, certaines erreurs des élèves, etc). L'étayage apporté par le formateur est de pointer un ou deux dysfonctionnements qui mettent en péril les apprentissages des élèves et d'aider le stagiaire à imaginer une solution spécifique.

La posture est délicate et demande de percevoir au travers des propos du stagiaire s'il est en état *d'entendre* et comprendre l'enjeu du problème soulevé. (Zone de proche développement de Vygotsky). Cette exploration conjugue avec les gestes d'observation diverses manières très précises pour accompagner la pensée.

Geste d'apostrophe. Ce geste est omniprésent chez Pascale. Il se présente sous la forme de relances très courtes, éventuellement en termes de « comment ? », jamais de « pourquoi ? ». Il s'agit de faire réfléchir L en avançant par petites touches, avec des questions toujours ouvertes « *Qu'est-ce que ça aurait changé si vous aviez mis le 13 ?* », « *Qu'est-ce qui vous fait dire qu'ils ont compris ?* »

Geste de guidage. Gisèle le pratique de proche en proche, il sert à remettre en perspective. A ce moment-là, H ne déplie plus sa pensée. C'est Gisèle qui « prend la main » en prenant appui sur les paroles de H « *Qu'est ce qui se passe ?* » en posant des questions précises et ouvertes : « *Alors quand vous introduisez les étiquettes en écriture cursive, vous voulez travailler quel objectif ?* ».

Geste de déplacement de focale. Il s'agit de déplacer le regard de L qui était centrée sur les élèves pour analyser son activité à elle « *mais de votre côté à vous, puisque là ce qui m'intéresse c'est vous en activité...* ». L va effectivement déplacer son regard de façon durable en le recentrant sur son agir professionnel.

Gestes d'outillage visant à doter R d'un cadre de questionnement : « *Quelles sont, pour vous R, les finalités recherchées pour ce temps de rituels ?... Quelle durée raisonnable servirait ces finalités posées ? ... Quels sont, selon vous, les moments offerts qui servent ces finalités (que nous venons de préciser) et quels sont ceux qui pourraient être différés ?* »

#### **6.5. Posture de traduction**

Une autre préoccupation du formateur est d'amener le stagiaire à tirer lui-même de la situation vécue et analysée une règle professionnelle, verbalisable et transférable à une autre situation. On l'amène à « secondariser », décontextualiser ce qu'il vient de comprendre.

Il s'agit de moments importants qui ont une fonction de développement de la pensée. En partant d'une phase de synthèse « *d'accord donc l'idée c'est de passer à...* », le formateur aide le stagiaire à mettre l'action en mots, à *traduire* sa pratique :

Demande de généralisation ciblée sur des compétences spécifiques (la conduite de classe, la didactique spécifique de l'objet de savoir mis en œuvre, etc). Ainsi Pascale donne la parole à L qui s'en empare dans une longue prise de parole pour raconter ce qui s'est passé pendant la séance, et formuler des règles qu'elle semble construire au fur et à mesure de son discours (*réutiliser les mots nouveaux introduits aux enfants ; s'entraîner, surtout en calcul mental ; noter le travail au tableau ; s'assurer que les élèves ont tout compris dans la consigne*).

Demande d'instruction au sosie : « *Là maintenant si tu devais donner un conseil à un collègue là-dessus, tu lui dirais quoi ?* »

## 6.6. Posture d'enseignement ou de traduction surplombante

La dernière préoccupation du formateur est d'apporter des savoirs théoriques, des modèles, des techniques éprouvées. La question est de choisir le moment, les concepts opportuns.

Les gestes font alors référence à des bibliographies, des instructions officielles, des sites, des revues pour répondre à des questions ou problèmes posés. Les commentaires explicatifs, ou apport de documents, peuvent d'ailleurs être très brefs.

Remarque. Ces six postures et les gestes qui les expriment se succèdent, s'enchaînent ou se superposent très rapidement lors des échanges. Leur ordre n'est pas anodin cependant quant à leurs effets sur l'espace et l'autorisation qui est laissée au stagiaire pour réfléchir sur sa pratique. Le jeu des postures du formateur est aussi dépendant de la nature de l'engagement du stagiaire dans l'entretien : ce que nous n'avons pas pu encore étudier.

## 7. Les logiques d'arrière-plan

Derrières ces gestes multiples, ces postures différentes mobilisées par les formatrices, les logiques d'arrière-plan sont souvent proches comme nous le verrons ci-dessous. Partir de la parole de la stagiaire, questionner l'autre pour l'aider à se construire, reconnaître le professionnel en devenir, s'appuyer sur les ressources du jeune enseignant et le valoriser sont des points communs de ces différentes logiques qui s'appuient sur des postures d'accueil et d'accompagnement, dont nous savons l'importance en formation (Crocé-Spinelli & Mercier-Brunel, 2012).

Pour **Gisèle**, les logiques d'arrière-plan sont doubles. L'accompagnement de la stagiaire, afin de l'aider à s'approprier et à construire les règles professionnelles pour parler le métier, repose sur une reconnaissance de son autonomie d'enseignant débutant pour qu'elle éprouve le sentiment d'un pouvoir d'agir et un sentiment de compétence. Ensuite, la logique de Gisèle s'appuie sur la volonté de contribuer au développement professionnel de la novice, sur du long terme, dans une relation de confiance pour qu'elle puisse se construire en s'appuyant sur ses réussites, en reconnaissant son évolution, en la rejoignant sur des difficultés rencontrées pour l'aider à avancer.

Pour **Myriam**, les logiques dominantes sont celle de la reconnaissance de la professionnelle là où elle en est avec ses ressources et celle de la valorisation. Il s'agit pour la formatrice de rejoindre l'autre dans son questionnement pour l'accompagner dans l'analyse de ses pratiques professionnelles en vue du développement de son agir professionnel.

Pour **Pascale**, les logiques d'arrière-plan sont de deux ordres. Premièrement, l'accompagnement, Pascale chemine à côté de L, pas à pas : elle l'aide à réfléchir par ses questions, toujours brèves, ouvertes, laisse L choisir les chemins, aide à approfondir l'analyse. La stagiaire apprend à douter, à se mettre en questionnement. Elle envisage des solutions, c'est elle qui construit ses réponses. Deuxièmement, la reconnaissance du professionnel en devenir. Pascale aide L à se construire en tant que professionnelle. Il s'agit de questionner l'autre pour l'aider à se construire et de reconnaître les ressources dont il dispose.

Quant à **Sylviane**, ses logiques d'arrière plan s'appuient sur deux principes : c'est en laissant la place à la parole du novice que s'opère la formation, car il faut prendre en compte l'éventuelle fragilité de la personne derrière le professionnel en construction ; pour autant, le rôle de formateur est bien d'aider la novice à progresser, et il ne peut être question que celle-ci reparte de l'entretien sans apports réels.

Nous voyons que, même si ces logiques convergent vers une même visée, un élément majeur les différencie néanmoins : pour aider l'autre à progresser, certaines formatrices cherchent avant tout à permettre à la stagiaire de formuler ses propres analyses et solutions au travers de postures d'exploration guidée quand d'autres visent un apport explicite de la formatrice au travers d'une posture de traduction majorante ou d'étayage par exemple.

## 8. Conclusion et perspectives

Dans les différents entretiens analysés, l'enchaînement des gestes professionnels permet une coopération, le temps de l'entretien, dans le but d'un développement professionnel de la stagiaire. En effet, même si la formatrice avait repéré des éléments qu'elle voulait faire émerger, quelles que soient les difficultés ou les souhaits de la jeune enseignante, rien n'est joué à l'avance. L'échange se construit au fur et à mesure. L'analyse qui émerge dans cet échange n'est pas la seule concaténation des analyses de l'une et de l'autre mais bien le résultat d'un « réfléchir ensemble » qui permet de dépasser une simple collaboration pour vivre une réelle coopération. Le rôle de la formatrice est alors de mettre son expertise et sa disponibilité au service de l'échange pour :

- entrer dans une co-analyse avec une perspective de développement professionnel.
- parcourir un chemin que ni l'une ni l'autre n'avaient décidé en amont. L'idée est que formatrice et formée sont là, ensemble, pour construire à deux quelque chose de plus grand.

Notre étude montre l'importance d'une opération commune (ce que nous appelons coopération) dans laquelle viennent s'articuler du côté du formateur des logiques d'arrière-plan et des logiques profondes toujours liées à une vision du métier et de son propre rôle, avec du côté du stagiaire des demandes, attentes et des réactions. Par l'ajustement des gestes professionnels mais également par des changements de postures, le formateur laisse une place suffisante au novice pour que ce dernier puisse co-construire dans l'échange et ainsi en faire un moment de formation. Il nous semble, à la suite de ces travaux, que deux des conditions nécessaires à la coopération en formation sont que d'une part le formateur adopte dès le départ une posture permettant un réel échange, et que d'autre part il opère des déplacements tout au long des interactions : par la mobilisation de gestes professionnels adaptés et ajustés

(par exemple, comme nous l'avons vu plus haut, en mobilisant alternativement des gestes de réception et des gestes plus tournés vers des propositions) et par le passage de postures relevant de l'accueil et de la bienveillance à des postures permettant d'avancer dans la réflexion. Si notre corpus ne permet pas de généralisation, il montre toutefois que les logiques d'arrière-plan doivent pouvoir permettre de tels gestes et postures, et donc qu'un travail autour des valeurs et des missions du formateur ne saurait être évité.

L'ensemble des analyses et de la matrice conceptuelle, proposés à l'issue de ce travail collaboratif entre chercheurs et formateurs, avec comme financement le soutien d'une association de professionnels, montrent la nécessité et la pertinence d'une telle recherche-action-formation. Ses résultats rejoignent les préoccupations de nombre de chercheurs, français, québécois, belges, pour lesquels l'accompagnement est la pierre angulaire de la nécessaire transformation des pratiques (Gélinas, 2004). Mais conseiller, accompagner, (Vinatier & Robin, 2011) est une tâche dont les ajustements demandent une grande expertise et professionnalité. Elle s'est construite dans l'équipe à l'origine des travaux dans une double conceptualisation : pratique et théorique (Pastré 2009).

## Bibliographie

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-536). Paris : P.U.F.
- Bourgeois, E. (2010). Evaluation et développement professionnel : Un couple impossible (Postface). In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 265-270). Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, 3, 29-48.
- Bucheton, D. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. Actes du colloque international *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, IUFM Nantes, CDROM.
- Bucheton, D. (2008). Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In D. Bucheton & O. Dezutter (Eds), *Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 15-27). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 25-68). Toulouse : Octarès.
- Croce-Spinelli, H. & Mercier-Brunel, Y. (2012). La reconnaissance professionnelle dans l'entretien entre formateurs et professeurs novices : analyse et effets des postures de formateurs dans l'accompagnement du portfolio. *Recherches et éducations*, 7, 11-24.

- Charlier, E. (2014). Accompagnement professionnel. In A. Jorro (ed) Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (pp. 17-20). Bruxelles : De Boeck.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dubet, F. (1997). *Ecole, famille, le malentendu*. Bruxelles : De Boeck.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques. In M. Hostie et L. P. Boucher (eds.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 1-192). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Grice, P. (1979). Logique et conversation. *Communication*, 30, 57-72. Paris : EHESS
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29, 31- 44.
- Jorro, A. (2012). La construction d'une professionnalité en éducation. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle (Ed.). *Recherche & Education*, 7.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-107.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir*. Montréal : Logiques.
- Udave, J.P. (2002). L'accompagnement est un humanisme. *Académie de Montpellier. Accompagner les démarches innovantes* (pp. 71-79). Montpellier : Pratiques innovantes.
- Vinatier, I. & Robin, J.Y. (2011). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (éd.) *Encyclopédie de la formation* (pp. 781-793). Paris : PUF.