

**Sylvie Bonnelle.**

**Formateur PRAG. Site de la Vienne. IUFM de Poitou-Charentes, France.**

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

**1. Le vécu et l'expérience au cœur de la réflexion**

Mes expériences répétées d'entretiens à la suite de visites d'enseignants débutants en stage depuis 1996 et en parallèle ma formation à la démarche d'analyse de pratique mais aussi aux techniques d'aide à l'explicitation m'ont permis d'affiner au fil du temps ma pratique des entretiens et de finaliser un protocole d'entretien dont les effets formateurs 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. Dans les nouvelles maquettes de Master « Spécialité : enseignement et formation » préparant au métier d'enseignant du premier degré comme du second degré à l'IUFM de Poitou-Charentes, les stages, la ou les visites de stage et les heures d'accompagnement encadrant les stages constituent dans la partie professionnelle du Master, le « noyau dur » du développement des compétences professionnelles du métier. (Bulletin Officiel n°29 du 22 Juillet 2010). L'ambition affichée par l'institution de faire en sorte que la démarche d'analyse de pratique réflexive soit au cœur de la formation professionnelle ouvre alors la porte 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'IUFM.

**2. Un entretien de formation ? A quelles conditions ?**

Il existe dans de nombreux domaines des situations où l'entretien duel 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.

Donc un entretien peut servir à beaucoup de choses ! Dans le champ qui nous occupe, à quoi doit-il servir ? A qui doit-il servir de façon prioritaire ? Et surtout il semble prudent de se poser cette dernière question : à quelles conditions va-t-il servir la pratique de l'étudiant, futur enseignant ?

Un entretien de formation c'est donc 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. et qui va l'aider à transformer si possible durablement sa pratique, 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.

### **2.1. Utiliser la démarche d'analyse de pratique dans l'entretien : 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 reste à se poser la question de savoir « qui ? analyse ? la pratique de qui ? et dans quel but ? » (M. Lamy d'après Philippe Perrenoud, Document MAFPEN, 1996). En fonction de la réponse que le formateur qui conduit l'entretien va apporter à cette question en situation, l'entretien ne produira pas les mêmes effets de formation. Il est donc nécessaire que chaque formateur soit au clair sur les différentes postures qu'il peut mobiliser pendant un entretien post visite et les effets qu'elles vont engendrer auprès de l'étudiant stagiaire. Les études issues de la psychologie sociale (Lamaurelle 2010)<sup>1</sup>, mais aussi de la psychologie de la communication (J-C Abric 2008)<sup>2</sup> nous apprennent que dans la pratique des

---

1 Lamaurelle, J.L., 2010. *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Hachette.

2 Abric, J.C., 2008. *Psychologie de la communication. Théories et*

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 puisque à la question « qui analyse la pratique de qui et dans quel but ? », 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.

## **2.2. Les conditions incontournables pour qu'un entretien soit formateur**

En fonction des contextes de formation et des exigences institutionnelles, plusieurs attitudes sont induites. Dans la formation Master Spécialité « Enseignement et formation » à l'IUFM de Poitou-Charentes, pour le premier degré par exemple, une note sur 20 points pour la pratique en classe est attribuée à l'issue de la visite ; elle entre dans la note globale du module de l'unité d'enseignement concernée. 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 sans se sentir jugé. Afin d'éviter ce piège probable, et 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. Des incontournables, j'en repère donc plusieurs :

a) créer les conditions favorables à un entretien de qualité. C'est à dire trouver un lieu « neutre » dédié à l'entretien qui ne soit pas si possible le lieu où a eu lieu la leçon, un temps contraint avec des bornes temporelles

(parfois elles sont posées de fait : le temps de la récréation !) et enfin une installation spatiale du formateur et du formé, la position frontale est à bannir, trop chargée symboliquement.

b) passer un contrat de fonctionnement éthique, déontologique et social explicite entre le formé et le formateur.( P Vermersch)<sup>3</sup> Il s'agit là de préciser avec clarté les buts et modalités de l'entretien. 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 : repréciser 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 !

c) 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 de métier relatifs à des situations métier (exemple : 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, revenir sur des actes posés par l'étudiant dans des moments repérés comme exemplaires de la pratique et à fort enjeu de formation pour lui (exemple : « Quand tu as pris en main la classe tout à l'heure... », ce

---

<sup>3</sup> Vermersch, P., 2006. *L'entretien d'explicitation*. Issy les Moulineaux :E.S.F.

qu'il n'a peut-être pas bien réussi), 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.

d) questionner la pratique de l'étudiant ( ce qu'il a fait et comment il l'a fait). Les questions ne doivent pas seulement 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, auquel cas il s'agira uniquement d'une analyse de séance. Les buts immanents à l'action, poursuivis par l'étudiant et les actes qui ont conduit aux résultats observés tels que : « les élèves ont réussi l'exercice », « la classe a été calme », « les consignes n'ont pas été entendues »... sont à explorer.

e) réguler : aider l'étudiant stagiaire à construire de nouvelles façons de faire en s'appuyant sur les connaissances qui ont émergé, relatives aux situations explorées de 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.

f) aider au positionnement professionnel de l'étudiant stagiaire dans le référentiel de compétences. Cette étape est importante puisqu'elle s'apparente à l'évaluation du niveau professionnel actuel de l'étudiant. Elle permet de poser une balise professionnelle mais aussi de choisir les axes de développement des compétences à privilégier pour la suite du stage si c'est le cas ou pour la pratique future quand l'étudiant sera titularisé. Et pour finir g) 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.<sup>4</sup> L'écriture de type « Portfolio » 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.

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

---

<sup>4</sup> Snoeckx, M., 2011. « De l'écriture en analyse de pratique : un dispositif en trios ». *Revue « Expliciter »*, n°89, p 6-14.

### **3.1. Le fonctionnement de la conscience et le questionnement du vécu de l'action**

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 ? P. Vermersch a développé une réflexion approfondie sur les fonctions des questions dans les entretiens<sup>5</sup> et sur ce qu'il a nommé les effets perlocutoires des questions<sup>6</sup>. 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 d'une part et au modèle de la prise de conscience de Piaget et sa référence au primat de l'action d'autre part<sup>7</sup>. « 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. La difficulté à dire résulte moins d'une volonté délibérée de ne pas dire que de l'effet produit par la question 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, P Vermersch s'appuyant sur les travaux de Piaget sur le primat de l'action et de Husserl sur le fonctionnement de la conscience 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 recréation 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. »<sup>8</sup>. Le

<sup>5</sup> Vermersch, P., 2006. « Les fonctions des questions. ». *Revue « Expliciter »*, n° 65, p 1-6.

<sup>6</sup> Vermersch, P., 2007. « Approche des effets perlocutoires ». *Revue « Expliciter »*, n° 71, p1-23.

<sup>7</sup> Vermersch, P., 2012. *Explicitation et phénoménologie*. P.U.F.

<sup>8</sup> Vermersch, P., 2006. *L'entretien d'explicitation*. Issy Les Moulineaux :

primat de l'action et le modèle du fonctionnement de la conscience en étages : la « conscience en acte » ou conscience directe pour le premier et la « conscience réfléchie » qui manipule les objets de pensée pour le second , nous apprennent donc qu'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 ces « connaissances en acte » vont devenir des connaissances sur le faire dont l'étudiant stagiaire pourra alors se saisir pour transformer sa pratique. C'est pourquoi à cette étape de l'entretien, l'effet principal recherché des questions posées va être de provoquer délibérément le passage du « simplement » agi à la conceptualisation de l'action.

### **3.2 Les étapes de la prise de conscience et les questions qui vont faire émerger les connaissances issues du vécu**

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. 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 mobiliser sa mémoire concrète et inciter à la description détaillée des actions (action au sens donné par Piaget : succession des prises d'informations et prises de décisions du sujet). Deux axes de questionnement s'entrecroisent alors pour accompagner ce processus de prise de conscience : l'axe de la chronologie du moment qui va permettre de dresser l'historique des étapes successives réalisées et 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 le 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 ? Sur le second axe, elles 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 ? ».

Dans ces temps de l'entretien, par ce patient travail de questionnement, nous aurons cherché à aider l'étudiant stagiaire à prendre conscience de ses

façons d’agir en classe et ce faisant nous l’aurons conduit un peu plus loin sur la compréhension de sa pratique, lui ouvrant ainsi la possibilité de se saisir de ce qu’il sait déjà faire, de ce qu’il a encore à apprendre à faire. Il pourra alors ensuite se nourrir des apports de connaissances, des outils, des conseils sélectionnés de façon ajustée à ses besoins, par le formateur et lui-même.

### Annexe 1

#### **Le protocole de l’entretien de formation et les formats des questions à chacune des étapes de l’entretien. S. Bonnelle.**

<p><b>Temps 0 Utiliser un lieu propice à un entretien et définir des bornes temporelles pour l’entretien.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L’entretien de formation n’est pas une conversation !</li> </ul>
<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.</li> <li>« <i>Voilà ce que nous allons chercher à faire pendant cet entretien...</i> »,</li> <li>« <i>Je suis là pour t’aider à ...</i> »,</li> <li>- S’accorder avec le stagiaire. Obtenir son consentement.</li> <li>« <i>Cela te convient ?</i> »</li> </ul>
<p><b>Temps 2 De moment en moment ...</b></p> <p><b>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</li> <li>« <i>Je te propose, si tu en es d’accord, de prendre le temps de <b>laisser revenir</b> un moment de la séance sur lequel tu souhaites plus particulièrement revenir....</i> »</li> <li>- Vérifier l’accord.</li> <li>-</li> </ul> <p><b>Ou/et entrer par un moment repéré par le formateur</b></p>

**(ressource et  
difficulté)**

*« Je te propose si tu veux bien que nous revenions sur le moment*

*où... »*

- Vérifier l'accord.

**Temps 3 Questionner l'activité du stagiaire pendant le moment choisi.**

- Suivre la chronologie du moment du début à la fin  
*« Par quoi tu commences ? », « Et ensuite... ? », ...*
- Faire décrire les prises d'informations du stagiaire et ses prises de décisions (boucle de régulation de l'action, Piaget, 1974)

*« 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... ? », ...*

**→ 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...

**Temps 4 Réguler. Co-construire**

- 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 ? »*
- 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 ? »,*
- 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 :

<p>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....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire formaliser <b>à l'écrit</b> cette construction, ces connaissances nouvelles( Portfolio).</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 clé (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 10 compétences du métier permet d'établir des choix de travail avec lui d'entretien en entretien.