

Les difficultés des stagiaires à travers ce qu'en disent les conseillers pédagogiques

Marc BAILLEUL
Jacqueline DELEVALLÉ

I.U.F.M. de l'Académie de Caen

- I. *Le cadre de cette intervention : une formation de conseillers pédagogiques en 97-98*
- II. *Comment des conseillers pédagogiques caractérisent-ils le « fonctionnement » de leur stagiaire ?*
- III. *Difficultés du stagiaire / difficultés du conseiller pédagogique*

Le cadre de cette intervention : une formation de conseillers pédagogiques en 97-98

A la fin de l'année scolaire 96-97, l'Inspection Pédagogique Régionale de Mathématiques a lancé auprès de tous les enseignants de cette discipline dans l'académie de Caen une sorte d'appel à candidatures en leur demandant s'ils accepteraient, voire souhaiteraient, d'accueillir un stagiaire dans leurs classes. Il était évoqué dans cette lettre une possible formation. Il faut noter ici que cette procédure est relativement nouvelle puisqu'auparavant les conseillers pédagogiques étaient choisis par l'Inspection et mis en fonction sans formation préalable. Environ 150 professeurs ont répondu favorablement parmi lesquels certains exercent cette fonction depuis de longues années, d'autres depuis peu et les derniers sont des conseillers potentiels.

Une commande de formation a donc été proposée à l'équipe de formateurs de l'I.U.F.M. en début d'année 97-98. Ceci semble cohérent dans la mesure où les conseillers effectifs sont considérés comme des formateurs et relèvent donc de la compétence de l'I.U.F.M.. Nous sommes là devant une action de formation des formateurs de terrain en collège et lycée.

Deux principes furent arrêtés :

1- ne refuser aucune des 150 personnes qui s'étaient portées candidates, même si cela représentait un effectif relativement important et difficile à prendre en compte avec les moyens disponibles en formateurs ;

2- s'installer dans une certaine durée (trois journées de travail réparties dans l'année) en essayant de se rapprocher des enseignants demandeurs (deux des réunions ont lieu « localement », au chef lieu de département et non au centre régional).

Que s'est-il passé pendant ces trois journées de travail ? (Nous n'avons pas voulu employer d'emblée l'expression « formation des conseillers pédagogiques » dans la mesure où certains le sont depuis plus de vingt ans ! L'idée d'une formation continue dans cette fonction doit d'abord s'installer.)

La première journée a été l'occasion d'une prise de contact et d'échanges. La matinée était organisée autour de trois questions initialisant une réflexion sur le rôle de conseiller pédagogique

- Q1 : Essayer de caractériser ce qu'est un stagiaire « qui fonctionne bien » et un stagiaire « qui fonctionne mal ».
- Q2 : Dans chacun de ces deux états, répondre aux questions suivantes :
 - a) par rapport à quoi avez-vous pris cette position ?
 - b) que faites-vous ?
- Q3 : Dans mon rôle de conseiller pédagogique,
 - a) sur quoi puis-je m'appuyer ?
 - b) que me manque-t-il ?

L'après-midi étant consacrée à l'analyse de l'enregistrement vidéo d'une leçon d'un stagiaire (Consigne : vous êtes le conseiller pédagogique de ce stagiaire, vous aurez à vous entretenir avec lui après le cours. Préparez cet entretien.).

Cette journée a permis de faire apparaître des besoins de formation, en particulier sur l'observation et l'entretien, et de très sérieuses différences d'appréciation quant à la notion d'activité des élèves (quand peut-on réellement dire qu'un élève fait, étudie des mathématiques ?).

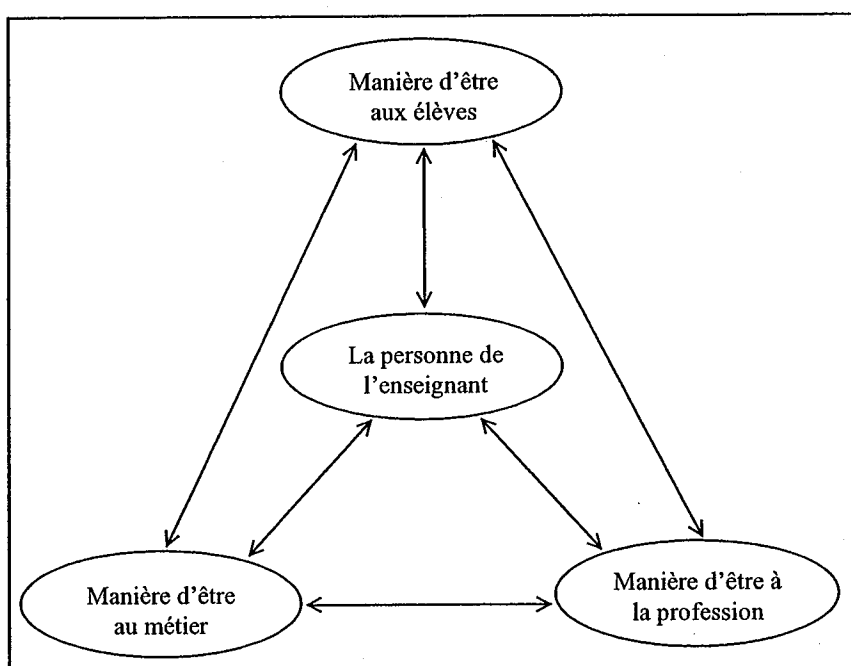
La deuxième journée a donc été centrée sur l'observation en matinée (élaboration d'outils d'observation, mise en œuvre sur une vidéo et critique de l'efficacité de l'outil) et sur l'entretien en après-midi (détermination du style personnel spontané en entretien et analyse des transcriptions de deux entretiens).

Toute la matinée de la troisième journée eut pour thème l'activité des élèves selon les modalités suivantes : une conférence débat suivie d'ateliers de présentation de scénarios réalisés en classe. L'après-midi a été consacrée, à travers des ateliers, à un retour sur la fonction de conseiller pédagogique et s'est voulue à la fois synthèse des trois journées mais aussi début d'une nouvelle phase de cette formation dont les modalités seront probablement des petits groupes d'étude sur des sujets choisis par les participants les engageant dans une démarche de formalisation de leur pratique de conseiller.

Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux réponses des participants à la question Q1 (Essayer de caractériser ce qu'est un stagiaire « qui fonctionne bien » et un stagiaire « qui fonctionne mal ») de la première journée pour essayer de cerner la notion de difficultés chez le stagiaire.

Comment des conseillers pédagogiques caractérisent-ils le « fonctionnement » de leur stagiaire ?

Pour organiser les réponses à cette question Q1, nous avons dégagé quatre pôles représentés dans la figure ci-dessous.



Nous entendons par « manière d'être aux élèves » tout ce qui se rapporte aux relations entre l'enseignant et les élèves, par « manière d'être au métier » ce qui concerne la maîtrise technique de la transmission des connaissances et par « manière d'être à la profession » les liens entre l'enseignant et l'institution dans laquelle il évolue, formée tant par ses collègues que par l'administration dont il dépend.

Illustrons par des extraits des affiches élaborées pour répondre à la question.

	stagiaire « qui fonctionne bien »	stagiaire « qui fonctionne mal »
Manière d'être aux élèves chez le stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> * se met facilement à la portée des élèves tout en gardant une certaine distance * s'intéresse à la personne de l'élève * capacité à utiliser le matériel (tableau, rétro) 	<ul style="list-style-type: none"> * ne pas être à l'écoute des élèves et ne pas maîtriser la classe * absence de communication avec les élèves * ne sait pas placer les élèves dans la classe * non respect de l'élève en tant qu'individu
Manière d'être au métier chez le stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> * s'adapte bien au niveau qui lui est confié * intégrer la leçon dans une continuité de cours * maîtrise du contenu et des objectifs du programme * équilibrer cours théorique et exemples 	<ul style="list-style-type: none"> * surévaluation des contrôles * « vole trop haut ; vole trop bas » * croit que le savoir le dispense de préparation
Manière d'être à la profession chez le stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> * cherche à s'intégrer à l'équipe de profs et à l'établissement * dialogue avec les collègues * attentif aux conseils en défendant ses idées * envie d'enseigner 	<ul style="list-style-type: none"> * « conflit de génération » * fuite : non présence en salle des profs * non respect des horaires, des délais de correction * dilettantisme
Personne du stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> * être motivé * être indépendant, savoir prendre des initiatives * celui qui se pose des questions * animation (dynamisme) * stagiaire dont on voit une évolution dans l'année 	<ul style="list-style-type: none"> * sentiment d'infériorité, timidité * manque d'autorité naturelle, de rayonnement * ne se remet pas en question * considère la discipline comme négative * le « look »

Intéressons-nous aux occurrences des items relevant des quatre pôles, en positif ou en négatif. Elles figurent dans le tableau ci-dessous.

	Manière d'être aux élèves	Manière d'être au métier	Manière d'être à la profession	Personne de l'enseignant
Occurrence	56	62	42	57

Nous voyons qu'il y a quasiment équirépartition entre les quatre composantes (la légère sous-représentation de la manière d'être à la profession est due à sa nette sous-représentation dans un des centres alors que ce phénomène n'existait pas dans les trois autres centres).

Il est clair que chacune de ces composantes peut se décliner de plusieurs façons en fonction des individus, mais notre objectif n'est pas ici de créer une typologie des enseignants de mathématiques en distinguant plusieurs catégories dans chaque pôle et en examinant les différentes combinaisons possibles. Nous avons ici essayé de dégager **les lignes de force organisatrices des formes identitaires** (Dubar, 1991) chez les enseignants. Nous ne spécifions pas de mathématiques car il nous semble que ces composantes dépassent l'aspect disciplinaire, hypothèse qu'il conviendrait peut-être de vérifier.

Nous avons, pour chacune de ces lignes de force, des indicateurs qui peuvent chacun se percevoir en positif ou en négatif. Lorsqu'ils sont envisagés en négatif, nous pouvons considérer que nous avons là, explicités, mais peut-être pas de façon exhaustive, les critères de la « difficulté » chez le stagiaire. Mais, comme pour les élèves, il ne faut pas assimiler « difficultés pour le stagiaire » et « stagiaire en difficulté ». Nous touchons là une épineuse question d'évaluation : s'agirait-il d'une sorte de « moyenne » des positions attribuées par le conseiller à son stagiaire relativement à chacun des indicateurs (sur une échelle à cinq modalités par exemple) qui pourrait le faire basculer, à un certain seuil, vers le statut « en difficulté » ou existe-t-il des indicateurs pour lesquels un trop faible score s'avérerait réhibitoire ?

Cette question de l'évaluation du « degré de difficulté » qui serait celui du stagiaire pose inmanquablement la question de l'évaluateur : se pourrait-il qu'un stagiaire qui, pour un conseiller pédagogique aurait seulement des difficultés, soit en difficulté pour un autre ? Rapportons ici une anecdote survenue lors d'une des journées évoquées plus haut. A la suite du visionnement de l'enregistrement vidéo de la leçon d'un stagiaire, certains collègues conseillers estimaient que les élèves n'avaient pas fait du tout de mathématiques alors que d'autres avait vu une classe « qui tourne ».

Relativement aux difficultés qu'éprouve le stagiaire face à sa nouvelle fonction, un autre facteur va intervenir pour évaluer sa position sur une échelle dont les extrémités pourraient être « aucune difficulté » et « en difficulté ». Il s'agit de son degré de conscience de ses difficultés et de sa volonté à les dépasser.

Comment vont être « traitées » ces difficultés dans la relations conseiller / stagiaire ? Nous avons dégagé trois logiques d'interaction (Bailleul, 1998) : la logique de la conformité, celle de la compétence professionnelle et celle de l'identité professionnelle. Elles peuvent générer plusieurs types de rapports entre conseillers et stagiaire : le rapport d'autorité, le rapport d'initiateur à initié, le rapport de maître d'apprentissage à apprenti, le rapport de collègue à collègue, le rapport du « professionnel averti » au « professionnel débutant ».

La logique de la conformité peut engendrer l'établissement

- de rapports d'autorité :

Quand un stagiaire « fonctionne mal », *« on devient directif et on essaie de limiter les dégâts au niveau des élèves »*¹, *« on impose avec tact notre aide »*, et

¹ Les italiques sont employées pour marquer les citations extraites des affiches élaborées lors de la première journée

« si mauvaise volonté : 3615 I.U.F.M. ». On peut aussi « convoquer les élèves les plus rebelles devant le groupe pour discuter de leurs problèmes » et même « intervenir dans la classe si nécessaire ».

- ou d'initiateur à initié :

« on intègre le stagiaire dans une équipe, disciplinaire ou pluridisciplinaire », « on le fait adhérer à l'APM ».

La logique de la compétence professionnelle va s'actualiser dans des interactions dans lesquelles les rapports entre stagiaire et conseiller seront, la plupart du temps des rapports de maître d'apprentissage à apprenti, basés sur la « monstration » :

Pour donner des conseils, on se base *« sur notre expérience personnelle », « sur nos propres cours »*. On peut aussi procéder *« par comparaison des réactions et des résultats des élèves du conseiller et du stagiaire »*.

Nous avons aussi rencontré des réactions de conseillers qui laissent entrevoir un autre type de rapport entre stagiaire et conseiller : celui de collègue à collègue, qu'on peut aussi renvoyer, d'une certaine façon, à la logique de la compétence professionnelle. Ainsi, suite au visionnement d'un enregistrement vidéo d'une leçon de stagiaire, un conseiller a pris la parole, avant même que ne débute toute discussion pour affirmer : *« après avoir vu cette vidéo, je tiens d'abord à dire que ce que j'ai vu est bien »*. Ne peut-on pas déceler ici, chez ce conseiller, une défense, par anticipation, de sa propre compétence professionnelle qui risque d'être mise à mal par les critiques qu'on va lui demander de formuler à l'égard de ce qu'il vient de voir et qui n'est, finalement, peut-être pas si éloigné de sa propre pratique ? L'exercice critique n'est pas pris ici au sens d'un exercice de distanciation permettant une analyse mais en tant qu'exercice d'évaluation sommative visant à formuler un jugement plus ou moins définitif.

On perçoit dans cette dernière remarque le pas qui reste à faire pour passer de la logique de la compétence à celle de l'identité professionnelle et des rapports de maître à apprenti ou de collègue à collègue à des rapports de professionnel averti à professionnel débutant basés sur le questionnement. On trouve aussi, dans les discours affichés des conseillers, des traces de cette ambition.

Pour *« inciter le stagiaire à se poser des questions », « on peut s'appuyer sur le cadre théorique de la didactique »*. Le cadre de référence est ici clairement explicité et la volonté de prise de distance prise en charge par le détour théorique. La position est plus ambiguë dans le cas suivant : *« On peut utiliser certaines publications relatant des expériences pédagogiques (publications des IREM) »* : prendra-t-on ces expériences en tant que témoignages, voire en tant que « recettes », ou prendra-t-on le soin de positionner ces publications dans l'environnement où elles ont été élaborées ?

La question en jeu ici est de savoir quelle approche épistémologique des savoirs de l'expérience va être proposée aux stagiaires à travers les interactions stagiaire-conseiller.

Difficultés du stagiaire / difficultés du conseiller pédagogique

La réflexion ci-dessus nous oblige à nous pencher sur la question Q3b qui était posée aux conseillers : « Dans mon rôle de conseiller pédagogique, que me manque-t-il ? », autrement dit regarder, en miroir, les difficultés qui apparaissent chez le conseiller conséquemment à celles identifiées chez le stagiaire. Nous obtenons à cette question des réponses relevant des trois logiques d'interaction évoquées plus haut.

Ainsi sont demandés « *un outil efficace d'intervention au sujet du manque de discipline dans la classe* », « *des méthodes pour observer un cours : grilles d'observation, listes d'objectifs, ...* », « *un référentiel d'évaluation* ». Nous pensons qu'il est possible de considérer ces demandes comme l'expression d'un manque d'« outillage » pour mettre en œuvre des actions construites dans la logique de la conformité.

Certains conseillers expriment des demandes qui s'inscrivent plus dans le cadre de la logique de la compétence professionnelle : « *la connaissance d'autres pratiques* », « *la gestion de l'hétérogénéité et des classes à profil* », « *la connaissance et la maîtrise d'autres outils d'apprentissage, en ce qui concerne la remédiation* ». Il faut noter que ces demandes sont les moins nombreuses : la compétence professionnelle des conseillers est du domaine de l'acquis puisque légitimée par leur désignation dans cette fonction.

Mais, devant « *des difficultés d'analyse individuelle* », en l'absence de « *critiques de notre enseignement* », d'autres souhaits se manifestent : « *des contacts avec d'autres conseillers* », « *être intégré aux activités et aux cours de l'I.U.F.M.* », « *une formation à la conduite d'entretien* », « *une formation psychopédagogique* », « *une formation à la communication et à l'écoute* ». On peut distinguer deux directions dans cette série de demandes : l'une que nous qualifierons de pédagogique et qui touche aux rapports qui se construisent entre stagiaire et conseiller, en particulier à travers l'entretien, l'autre de didactique, qui touche au contenu même dudit entretien et qui renverra le conseiller à sa propre pratique. Nous sommes, à notre avis, très clairement ici dans la troisième logique, celle de la construction d'une identité professionnelle, tant pour le stagiaire que pour le conseiller.

Nous pouvons donc sans ambiguïté identifier des traces des trois logiques de formation que nous avons utilisées pour modéliser l'interaction stagiaire -conseiller dans les demandes de formation de ces mêmes conseillers pédagogiques de mathématiques.

Nous avons perçu, au cours des journées de travail avec les conseillers, une demande forte, même si elle n'était pas toujours clairement explicitée, dans cette troisième direction, celle de la personne du stagiaire et donc, en écho, la propre personne du conseiller en tant qu'enseignant.

« *Puis-je faire évoluer un individu de 25 ans ou plus ?* » nous a dit un collègue conseiller. Découragement, défaitisme, interrogation déontologique ? En tout cas interrogation qui concerne les personnes : celle du stagiaire et celle du conseiller.

A travers cette question, nous touchons une autre dimension de la notion que nous cherchons à cerner ici, celle de stagiaire en difficulté. La formulation employée met l'accent sur la relation duale conseiller / stagiaire : une personne face à une autre

personne. Dans la classe, le professeur fait face à 25 voire 35 élèves et la (ou les) difficulté(s) ressentie(s) par certains se trouve(nt) « compensée(s) » par les réussites des autres. Où est le seuil de tolérance à l'échec ? La formulation « peut-on faire évoluer un individu de 25 ans ou plus ? » aurait peut-être dénoté le souhait d'un partage de la responsabilité de quelque chose qui pourrait être ressenti comme un échec par le conseiller pédagogique. Conseil pédagogique à deux, meilleure collaboration avec les formateurs de l'I.U.F.M. ?

Conclusion

Nous avons l'impression, tant dans le diagnostic que pour ce qui concerne le « traitement », que le principal lieu de dysfonctionnement qui peut faire basculer un stagiaire vers le statut de « stagiaire en difficulté », pour les conseillers pédagogiques, est la personne même du stagiaire. Il est clair que cela les renvoie, eux aussi, à leur propre personne et à leur fonctionnement en tant qu'enseignant et en tant que formateur. Peut-on ici se permettre une suggestion de lecture (mais la lecture ne fait pas tout) ? Jacques Nimier a écrit un livre qui s'intitule « La formation psychologique des enseignants »...

Bibliographie

BAILLEUL; M., 1998. *La formation des conseillers pédagogiques des professeurs de mathématiques de lycée et collège, entre un pragmatisme/norme et une utopie/identité*, in Actes du Colloque International AECSE 98, Strasbourg.

DUBAR, C., 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 2^e éd., 1995, Paris.

NIMIER, J., 1996. *La formation psychologique des enseignants*, Coll. Formation permanente en Sciences Humaines, ESF éditeur, Paris.