

L'INDIVIDUALISATION DE LA FORMATION ET L'ACCOMPAGNEMENT : une prise en compte différenciée de la personne en formation initiale

Jean-Yves BODERGAT¹

Introduction

L'évolution du stagiaire qu'implique toute formation initiale qui s'exerce dans un cadre institutionnel expose à une ambivalence possible : d'un côté susciter une adhésion véritable, condition de l'appropriation, de l'autre s'inscrire dans ce cadre, préalablement défini et non négociable qui impose l'acquisition d'un certain nombre de compétences pour pouvoir exercer l'activité professionnelle choisie. Comment tenir ensemble ces deux pôles ? Nous tenterons de montrer que l'individualisation de la formation et l'accompagnement, prenant tous les deux en compte la personne, sont requis mais que si le second registre implique le premier, la réciproque n'est pas vraie : il n'y a pas d'équivalence entre les deux. C'est alors par une stratégie s'appuyant essentiellement sur l'analyse des pratiques par le stagiaire lui-même qu'on peut espérer passer du premier au second registre.

Une individualisation de la formation qui peut être hors de l'accompagnement

Aussi bien dans l'individualisation de la formation que dans l'accompagnement, la personne est en jeu. Dans le premier cas, on tient compte des particularités et du profil de chacun : ses difficultés et ses points à travailler plus spécifiquement. Dans le second cas, l'accompagnement est centré sur une personne qui s'engage délibérément dans une démarche qui lui permettra d'être davantage elle-même dans le cadre de la profession qu'elle a choisie. Mais il n'y a pas d'équivalence car dans le premier cas, les particularités du stagiaire peuvent être justement le refus d'évoluer ou la volonté de limiter son engagement alors que dans le second cas, la personne recherche des satisfactions liées à son implication personnelle dans l'exercice de la profession.

S'il y a refus d'évoluer, on parlera d'individualisation et la formation partira de celle-ci alors que dans l'accompagnement, on parlera de personnalité professionnelle que le stagiaire construit et cherche à affirmer. Dans le premier cas, les formateurs vont se demander comment amener le stagiaire à évoluer pour qu'il se décide à prendre en compte les dimensions jugées constitutives de la profession. Dans l'autre posture, la question porte sur la manière d'aider la personne dans l'évolution qu'elle souhaite pour s'approprier justement ces dimensions.

L'accompagnement nous semble être la posture la plus appropriée à la personne dans la construction de sa professionnalité puisqu'il conjugue d'un côté la prise en compte de ce qu'elle veut être et de ce qu'elle veut faire et d'un autre côté le souci des compétences requises par l'activité professionnelle telle qu'elle s'exerce dans un cadre institutionnel donné. L'individualisation de la formation ne relève donc pas nécessairement de l'accompagnement : elle peut constituer le moyen choisi par les seuls formateurs pour traiter des cas particuliers, souvent critiques, mais ce moyen ne sera à notre sens pertinent que s'il permet d'amener le stagiaire à cette logique d'accompagnement dans laquelle il ne s'inscrivait pas initialement.

Une individualisation au sein du groupe et pour le groupe

¹ PIUFM, IUFM de Basse-Normandie. Ce texte porte sur les pratiques de formation d'une équipe de dix formateurs auquel nous appartenons (et que nous animons). Les analyses développées s'inscrivent dans le cadre des orientations théoriques que nous avons développées dans un texte précédent : « Quel accompagnement pour que les enseignants stagiaires puissent s'affirmer comme acteurs reconnus dans l'institution ? », *L'analyse de pratiques professionnelles en formation d'enseignants : des intentions aux effets*, Colloque IUFM de Rouen, 12-13 novembre 2003.

Les dispositifs au sein du groupe

Nous exposons ici ce que nous avons mis en place dans notre groupe.

C'est d'abord les séances d'analyse de pratiques, conduites en effectifs restreints au centre de formation et portant sur un enjeu préalablement déterminé d'une situation d'enseignement-apprentissage assurée auprès des élèves. Ces séances s'inscrivent dans le cadre d'un tutorat : chaque petit groupe est pris en charge par un Maître-formateur, avec lequel il noue une relation privilégiée dès le début de l'année, à l'occasion de travaux dirigés réalisés dans la classe de ce Maître-formateur, lequel va ensuite les suivre pendant toute la première partie de la formation. Les visites alors effectuées ultérieurement en pratique accompagnée, chez des Maîtres d'accueil temporaires, et lors des deux premiers stages en responsabilité donnent lieu bien sûr à chaque fois à un entretien.

Selon les problèmes rencontrés, d'autres entretiens peuvent avoir lieu sur le site de formation, sur l'initiative des formateurs ou à la demande des stagiaires. En cas de difficulté avérée sur le terrain, des visites complémentaires sont organisées.

L'ensemble de ce dispositif débouche sur un contrat de stage, en vue de la première validation du second stage en responsabilité, contrat passé entre chaque stagiaire et les formateurs (le Professeur d'IUFM tuteur du groupe et le Maître-formateur de référence) : ce contrat détermine en commun les compétences qui sont les plus importantes à travailler par le stagiaire à ce moment donné de la formation et c'est sur le constat de progrès sensibles sur ces points bien déterminés que se fera essentiellement la validation.

Individuation, mutualisation : vers des savoirs stratégiques pour le groupe

Ce dispositif est complété, dès que l'occasion se présente, par la mise en valeur des travaux, des avancées et des réussites des uns et des autres dans une perspective de mutualisation. Deux démarches peuvent être suivies, à partir des pratiques des stagiaires et des travaux écrits qu'ils ont produits pour conduire leur projet et qui leur ont été demandés pour leur retour au centre de formation.

Ce peut être un projet pensé avec rigueur et conduit selon une réelle logique de pertinence : la stagiaire sera invitée à en parler dans son groupe d'analyse de pratiques. Les formateurs comptent ainsi rendre communicatif l'intérêt que le ou la stagiaire a pris à un tel travail ; dans un cas précis, ils espèrent même rendre contagieuse la ferveur avec laquelle telle stagiaire va en rendre compte, ferveur qui tient tant à l'adhésion des élèves au projet que des transformations opérées au cours des séances (grâce au dispositif didactique retenu et à la stratégie pédagogique déployée) ainsi que de la production finale des élèves, indicatrice d'une compétence (celle qui avait été visée initialement) en bonne voie de construction. Comme dans le cas évoqué ci-dessus la séance d'analyse de pratiques (dans un groupe de huit à dix stagiaires) s'est révélée concluante, alors un travail en groupe-classe sur le projet a été envisagé et réellement conduit². Mais il a été soumis à trois conditions : la première a été la visite d'une IMF, Maître-formateur, qui pouvait attester de la pertinence du projet dans la classe et qui avait contribué aussi à le faire évoluer ; il a ensuite été soumis au retour de stage au professeur qui enseigne la discipline concernée par le projet (notamment pour s'assurer de certaines caractéristiques du savoir de référence qui peuvent faire problème et qui font débat, même pour les spécialistes) ; enfin le coordonnateur du groupe a repris ce travail en procédant à des modifications de formulation pour harmoniser les termes et contribuer à la culture commune du groupe ; il a apporté aussi des éclairages didactiques nouveaux et mobilisé sur cet exemple des ressources théoriques pour mieux souligner la pertinence du projet et pour aider les stagiaires à acquérir, sur ce travail réel en mesure de leur parler et de leur servir, des « savoirs stratégiques »³.

Ce peut être aussi un écrit sur le traitement de l'hétérogénéité dans la classe que les stagiaires ont eu à produire ; ils peuvent être sollicités en séance pour faire part de la démarche mise en œuvre, en mesure d'intéresser leurs pairs par la manière dont ils ont su identifier une difficulté et la transformer en problème dûment posé puis suffisamment bien construit pour mettre au point une solution. Cette démarche comportera deux phases. La première est assurée par le stagiaire, c'est la phase de « procéduralisation »⁴. Elle permet la prise de conscience de l'enchaînement de ses actions et constitue un premier

² Précisons que si l'analyse de la pratique de la stagiaire en petit groupe a été très bien reçue, la reprise du projet soumis à l'examen de l'ensemble des sous-groupes a suscité quelques réticences d'un ou deux stagiaires

³ J. M. Van Der Maren, 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 2^{ème} édition, p. 48

⁴ F. Cros, 2000, « La recherche professionnelle : épistémologie et écriture », in M. P. Mackiewicz, *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan. F. Cros reprend la définition de G. Malglaive : « Procéduraliser, c'est prendre conscience

pas vers la formalisation ; elle contribue au passage entre les savoirs de la praxis, qui se mettent en œuvre en situation d'action et les savoirs stratégiques. La seconde phase consiste justement en une formalisation assurée par un formateur, qui propose une modélisation tenant compte, dans le cas plus particulier de l'hétérogénéité, du rôle des pairs dans les apprentissages et déterminant à quelles conditions la confrontation de chacun avec des réponses ou des procédures différentes favorise la prise de conscience des siennes propres et peut tendre (si le maître sait bien piloter cette phase éminemment difficile) à un accord raisonné entre les différents élèves de la classe.

Enfin des bilans, en cours de formation et en fin d'année, sont réalisés. La procédure choisie tient compte de notre double positionnement, à la fois accompagnateur et évaluateur : chacun de ces bilans est rédigé individuellement mais aussi anonymement et le dernier est écrit après toutes les validations pour garantir la liberté d'expression la plus complète, dissiper dans l'esprit des stagiaires toute crainte de représailles et les assurer contre tout risque d'intimidation. A vrai dire, ces dispositions valent plus dans notre esprit comme propositions pour l'institution car la liberté d'expression nous semble essentielle dans une formation d'adultes, capables d'entendre les exigences de la formation mais aussi de se faire entendre, et donc de dialoguer, toutes attitudes nécessaires à des personnes à qui est déjà confiée en partie la responsabilité du devenir des jeunes. Prendre en compte la dignité de chaque adulte en formation est évidemment la première condition pour que ces nouveaux enseignants se soucient de la dignité de leurs élèves, c'est-à-dire non seulement ne les humilient pas mais considèrent toujours en eux la capacité à se construire comme êtres humains et à développer des qualités qui leur garantiront l'estime d'eux-mêmes.

Ces différents dispositifs d'individualisation relèvent de deux cas de figure : une individualisation de la formation en vue de l'accompagnement et celle qui s'opère au sein de l'accompagnement.

Une individualisation de la formation en vue de l'accompagnement

La plupart des stagiaires adhèrent au contrat didactique de formation : la qualité de leur formation dépendra alors des compétences des formateurs et de l'exigence que ceux-ci manifestent tant à l'égard des formés qu'à l'égard de leurs propres pratiques.

Mais nous pouvons rencontrer des personnes qui ne veulent pas entendre parler d'un processus de formation, qui n'en voient pas la nécessité ou se la représentent tout autrement que les formateurs. Est-il possible alors de les convaincre de s'engager dans un tel processus ? Les formateurs que nous sommes peuvent en effet estimer que les pratiques et les conceptions initiales de tel ou tel stagiaire constituent une très forte entrave à la réussite (optimale) des apprentissages des élèves, font obstacle à la mobilisation cognitive et empêchent l'appropriation des savoirs : par des exercices dépourvus de sens et par la chute souvent fatale dans l'occupationnel ou l'activité mécanique, ils éteignent l'esprit des élèves et les réduisent à n'être que des « tâcherons ». Mais si les formateurs se refusent à instituer un rapport de soumission, ce qu'ils pourraient faire en imposant leur projet de formation sans tenir compte des réactions des stagiaires, comment peuvent-ils alors échapper à un tel dilemme ?

Nous évoquerons trois cas de figure rencontrés dans le cadre des modules d'analyse de pratiques professionnelles et qui ont donné lieu à des stratégies différentes appropriées à des résistances spécifiques : une fixation sur le « pratico-pratique » qui dispense d'analyses probablement jugées trop difficiles, un ancrage dans une conception transmissive de l'apprentissage qui n'exclut pas la recherche de gains escomptés de la formation mais en refusant d'envisager un changement de conception, un réglage conformiste sur les conceptions dominantes des collègues de l'école mais avec des pratiques de la part d'un stagiaire inexpérimenté qui se révèlent catastrophiques.

Une fixation sur le « pratico-pratique »

Dans la première forme de résistance, le stagiaire se persuade qu'il dispose d'atouts qui lui permettront de « s'en sortir » : d'une part des routines acquises l'année précédente en tant que P.E.N.R⁵, d'autre part une relation plutôt bonne aux élèves. Mais il ne parvient pas à définir les compétences à acquérir ni à dégager les objectifs d'apprentissage et à

de l'organisation de l'action et l'explicité dans un langage adéquat, l'exprimer de manière telle que la procédure soit reproductible par autrui : dire ce que l'on fait en disant ce qu'il faut faire ».

⁵ Professeur des Ecoles nouvellement recruté : candidat au concours PE reçu sur la liste complémentaire et envoyé directement sur le terrain au lieu de disposer de l'année de formation à l'IUFM. Il deviendra PE2 l'année suivante.

concevoir dans cette perspective les situations sollicitant nécessairement les apprentissages requis.⁶ Plus grave, il ne tente même pas de le faire et ne fournit aucune fiche de préparation ! Les formateurs choisiront, bien sûr, de signifier avec le plus de clarté possible leur désaccord, c'est un premier point essentiel mais ils s'efforceront de rendre sensible le stagiaire à leur propre inquiétude ; en effet si celle-ci est partagée, alors la formation peut réellement commencer puisqu'elle suppose un engagement de la personne elle-même et un désir d'acquérir des compétences appréhendées comme source de satisfactions professionnelles. Le choix de l'expression de cette inquiétude est lui-même déterminant ; il s'est porté en l'occurrence sur la proposition d'une aide ciblée : en mobilisant les ressources de l'institution par une visite complémentaire sur le lieu de stage, en sollicitant une rencontre solennelle où les formateurs invitent la personne à faire le point elle-même et à confronter son point de vue au leur. Ceci suppose une disponibilité dont on peut espérer qu'elle sera appréciée par son bénéficiaire et qu'elle le conduira à honorer cette attente. Enfin, un entretien sollicité par le stagiaire lui-même a conduit à rechercher ensemble ce qui constituait la difficulté majeure, en l'occurrence la capacité à définir l'objectif d'apprentissage de la séance.

Un ancrage dans une conception transmissive de l'apprentissage

Dans la deuxième forme, l'évolution sera attendue des pratiques conduites par le stagiaire lui-même, acceptant de se prêter (de bonne grâce) au jeu de la formation dans des conditions particulièrement favorables : un projet limité dans le temps, construit avec les pairs, discuté avec le formateur et mis en œuvre dans la classe de celui-ci. La stratégie consiste alors à engager le stagiaire dans l'analyse de sa réussite, pour qu'il se fasse juge lui-même de la pertinence d'une telle démarche, soit ainsi en mesure de se l'approprier et que lui apparaisse alors plus nettement l'intérêt de reproduire et de conforter une telle pratique. L'invitation à développer cette analyse devant le groupe-classe est aussi une manière de construire une culture commune et de réélaborer son identité professionnelle⁷.

L'objectif est que le stagiaire s'engage alors dans un travail théorique lui permettant de comprendre les raisons fondamentales de sa propre pratique et d'en évaluer la portée, en prenant connaissance des travaux sur la conduite des apprentissages qui montrent l'intérêt d'une démarche socio-constructiviste. Il s'agit aussi d'engager la personne tout au long de la formation à bien prendre conscience des conditions qui rendent cette démarche non seulement intéressante en soi mais surtout efficiente : un travail de préparation plus conséquent, le choix des moments-clefs pour la mettre en œuvre, la prise en compte de toutes les dimensions, d'ordre diachronique et synchronique, constitutives des situations d'enseignement-apprentissage.

Il convient en effet de choisir nettement le type de ressources théoriques à mobiliser en priorité lors de cette deuxième année, en distinguant, à la suite de Van Der Maren, la recherche sur l'éducation qui relève de disciplines contributives à l'éducation et la recherche pour l'éducation soucieuse, elle, de fonder des théories pédagogiques portant sur la situation éducative et de produire des outils permettant « d'agir sur le terrain »⁸. Ces dernières théories supposent non seulement l'observation des situations réelles de classe mais un travail de construction avec des praticiens expérimentés, et elles doivent elles-mêmes servir à la mise en place par le praticien novice d'une stratégie pédagogique animée par « une logique de la pertinence »⁹.

Un alignement sur les réflexes du milieu

Dans la troisième forme, la stagiaire essuie un échec patent qui la conduit à adopter des attitudes incohérentes et humiliantes à l'égard des élèves mais elle se dérobe aux premières aides qui lui sont proposées, reprenant à son compte les discours de certains collègues de l'école, où elle fait son stage, qui stigmatisent certains élèves et dénigrent la formation. La tentation d'un jugement sans appel et d'une sommation à suivre les injonctions des formateurs traverse alors l'esprit de ces derniers ! Comment procéder autrement qu'en demandant à la personne d'obtempérer ? Comment éviter la soumission qui n'engendre au mieux que la résignation et fait alors espérer le moment où on sera enfin « délivré de la formation », qui

⁶ C'est le cœur de la formation que nous voulons assurer : faire en sorte que le stagiaire saisisse que tout apprentissage réussi requiert de la part de chaque élève une mobilisation cognitive et qu'il soit alors capable de mettre en œuvre des situations qui déclenchent et entretiennent cette mobilisation cognitive.

⁷ Bouyssières (2002)

⁸ J. M. Van Der Maren, op. cit. , p. 22

⁹ Clerc (1998), p. 158

pourrait alors être vécue comme une année pénible et tout simplement gâchée ? La première étape est un préalable : c'est de faire le pari de la formation en postulant que la personne peut se décider à changer, au lieu de faire peser dès le début la menace de la non-validation et de disqualifier d'emblée la personne elle-même.

La seconde étape est de mettre en œuvre notre protocole d'entretien qui comporte cinq phases : « De l'expressivité à l'inventivité ».¹⁰

Le premier temps est de laisser de la personne dire son désarroi et sa souffrance mais aussi son ressentiment à l'égard des élèves. Cette phase nous semble nécessaire pour qu'il y ait possibilité de « congruence », au sens de Carl Rogers, c'est à dire correspondance entre ce que la personne ressent réellement et ce dont elle a conscience et correspondance aussi entre ce dont elle a conscience et ce qu'elle communique¹¹. En cas de non-congruence, la personne restera, comme le souligne Rogers, sur une attitude défensive ou manifestera un refus de prise de conscience. Et si elle ne perçoit pas une attitude suffisamment empathique de la part du formateur, la non-congruence entre la conscience et la communication conduira à la duplicité et à la tromperie¹².

Ensuite le formateur lui propose de restituer le plus exactement possible ce qui s'est passé pendant la séance pour qu'elle prenne conscience de ce qu'elle a fait et de ce qu'elle a dit ; quand les choses se passent mal, la personne a tendance à oublier les faits les plus pénibles, les attitudes disqualifiantes de la part des élèves eux-mêmes ainsi que ses propres réactions qui altèrent l'image de soi. Cette phase est peu gratifiante mais si la personne a donné son accord sur le protocole¹³ et si le formateur montre son souci d'aider, alors elle peut être assumée par la stagiaire qui voit bien qu'il lui faut affronter cette réalité.

Le troisième temps consiste à lui demander d'identifier les écarts entre ce qui était prévu et ce qui s'est produit, en évaluant les résultats obtenus.

Ceci la conduit à analyser ses propres attitudes et à en mesurer les effets ; la stagiaire peut en effet imputer l'échec aux élèves, comme ce fut le cas ici : les élèves sont « mal élevés, inintéressés, insolents ». Le rôle des formateurs est d'amener la stagiaire à identifier ce qui dans sa propre manière de se positionner et d'enseigner provoque des conduites indésirables de la part des élèves. La tendance d'un débutant est de substantiver des réactions produites dans un contexte déterminé pour en faire des propriétés constitutives de la personnalité, relevant alors, selon l'expression de Sartre, de « la transcendance de l'ego »¹⁴ ; il s'agit de conduire la personne à envisager elle-même l'impact de ses propres paroles et attitudes, une fois celles-ci remémorées par elle-même ou restituées par l'observateur, sur les élèves. L'objectif est que la personne opère elle-même le jugement plutôt que de le recevoir. C'est un enjeu majeur qui peut constituer le tournant tant souhaité car apprécier soi-même les conséquences de ses actes sur les élèves est une façon de retrouver la maîtrise de soi-même, selon un processus analogue à celui qui permet à l'enfant, dans le jeu, de convertir en activité le dommage qu'il a subi précédemment dans la réalité¹⁵.

Enfin le formateur détermine avec la stagiaire l'intérêt que présentaient ses intentions et ses propositions pédagogiques et ils cherchent alors ensemble comment elle aurait pu les mettre en œuvre de manière satisfaisante. Il s'agit de repartir de l'idée qu'avait la stagiaire et ce pour trois raisons : cette idée a germé en elle, elle a donc du sens pour elle ; c'est une façon de se réapproprier son expérience et de reconstituer le lien, même s'il est encore pour l'instant virtuel, entre soi et le réel et c'est enfin une manière de lui montrer les potentialités dont elle dispose puisque à partir de son idée elle peut trouver elle-même une mise en œuvre judicieuse.

A ce titre, l'entretien portant sur les pratiques du stagiaire lui-même constitue un « espace potentiel »,¹⁶ disposant d'abord d'une valeur expressive et assurant une fonction de réélaboration, permettant de se réapproprier son passé immédiat et de se projeter dans le futur proche en tant qu'acteur. A condition que la confiance soit établie, de tels entretiens

¹⁰ J. Y. Bodergat, op. cit.

¹¹ C. R. Rogers, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1970, p. 238.

¹² C'est pourquoi il ne faut pas « tout attendre de l'analyse de pratiques en formation », comme le souligne Marc Bru : le dispositif technique ne garantit pas des effets fructueux par lui-même. Plusieurs facteurs interviennent, notamment la disposition et l'attitude du formateur pendant l'entretien, qui sont décisives : tout discours est fonction de la situation d'énonciation et de la perception qu'a le locuteur du destinataire.

¹³ P. Vermersch, 1993, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur.

¹⁴ J. P. Sartre, 1937, *La Transcendance de l'Ego*, Paris, Vrin.

¹⁵ S. Freud, 1967, *Au-delà du principe de plaisir*, in *Essais de Psychanalyse*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, trad. fr., p.15-19.

¹⁶ D. W. Winnicott, 1975, *Jeu et réalité, L'espace potentiel*, [1971] Paris, INRF, Gallimard, Connaissance de l'inconscient, trad. fr.

revêtent une importance décisive pour les stagiaires puisqu'ils sont centrés sur ce qui pour eux est le cœur de leur profession, leurs pratiques dans la classe¹⁷.

La troisième étape a été de favoriser un changement d'attitude de la stagiaire à l'égard de la formation proposée, en essayant de faire saisir l'intérêt de pratiques que les formateurs tiennent pour nettement plus efficaces, en valorisant devant les pairs ce que la personne avait pu (néanmoins) réussir dans telle autre discipline et qui prenait davantage en compte les préoccupations pédagogiques et didactiques. Ce changement ne s'est pas opéré tout de suite mais en ce qui concerne ce cas, nous disposons d'une observatrice extérieure qui a assisté à plusieurs séances d'analyse des pratiques sur le site de formation, juste après le stage calamiteux puis trois mois plus tard¹⁸.

L'individualisation au sein de l'accompagnement

La réussite de la formation n'est possible, à notre sens, que si une logique d'accompagnement peut se mettre en place. Alors l'individualisation ne consistera pas seulement ni essentiellement à remédier à de graves lacunes, à tenter de « sauver » un stagiaire parfois en perdition ou en dernier recours à le contraindre à un travail auquel il rechigne. Elle reste nécessaire pour la formation de tout stagiaire, pour trois raisons notamment : la prise en compte de la problématique personnelle en tant qu'elle investit le champ de la professionnalité, la dimension relationnelle, enfin l'émergence et l'affirmation d'un style propre au-delà des compétences professionnelles communes à acquérir.

La problématique personnelle

L'accompagnement peut affronter des problèmes dont l'origine est ailleurs et dont le traitement thérapeutique, au cas où la personne en éprouverait le besoin, requerrait des compétences différentes dans d'autres lieux.

Néanmoins dans la mesure où ces problèmes interviennent directement dans l'exercice même de la profession, l'accompagnement peut les aborder dans le cadre professionnel.

Prenons l'exemple d'une personne excessivement anxieuse, craignant toujours d'être invalidée et de voir son rêve de devenir enseignante, si longtemps différé, se briser finalement au dernier moment. Comment prendre en compte cette peur qui compromet la confiance que l'enseignante a besoin de ressentir et de montrer dans la conduite même de la classe et dans sa relation aux élèves ?

D'abord proposer, comme à tous les autres, des conditions favorables pour que se construisent des compétences essentielles. Ensuite, au gré des échanges, suggérer des lectures professionnelles en rapport avec cette anxiété et que la personne pourrait effectuer « au cas où ». Puis, lors du contrat, signifier à la personne que le travail de préparation est sérieux et lui demander de travailler son positionnement en classe, en veillant à être plus disponible à l'égard des élèves, moins centrée et moins crispée sur le seul dispositif qu'elle a conçu et mis en place.

Cette demande ne singularise pas le cas : les stagiaires ont déjà eu l'occasion de travailler tous sur cet instrument que nous avons mis au point, à l'aide duquel ils sont invités à se situer dans leur parcours professionnel, en s'efforçant de passer de l'égocentrisme initial (fixation sur soi avec tendance à imputer ses échecs aux élèves), à une crispation soit sur le dispositif didactique préalablement mis au point et à appliquer coûte que coûte soit sur la « bonne relation » aux élèves (« cela se passe bien » mais on ne sait pas ce qui est appris et si des apprentissages ont lieu, ils sont incidents mais non pas pensés et construits) pour tenter d'arriver à une stratégie pédagogique prenant en compte le profil des élèves ainsi que leurs réactions au sein même des séances pour réguler les différentes interventions.

¹⁷ Cette fonction ressort nettement lorsque des formateurs sont eux-mêmes invités à analyser leurs pratiques. Dans une recherche que nous conduisons actuellement en Suisse sur la direction du mémoire professionnel, les formateurs nous ont remercié alors que c'est nous qui les sollicitons. Devant notre étonnement, l'un d'eux a notamment précisé : « C'est l'occasion de faire le point. J'ai peut-être pensé à des choses que je n'aurais pas pensées. C'est la même réflexion que les étudiants m'ont faite », *Entretiens avec des directeurs de mémoire de la Suisse romande*, à paraître.

¹⁸ Nous nous permettons de citer une observatrice : « Le formateur devra veiller au « concept d'attribution d'étiquetage » pour ne pas enfermer l'individu dans une catégorie et lui permettre d'évoluer. Vivre ainsi sa formation permettra de plus, je l'espère, au nouvel enseignant de reproduire cette même attitude positive face à ses élèves. J'illustrerai mon propos par le cas d'une stagiaire PE2 sur qui l'équipe de formateurs a parié et à qui elle a donné les moyens d'évoluer. M. [était] en grande difficulté en début d'année. Le pari a été gagné. Elle va sans doute continuer correctement son année de formation alors qu'elle semblait destinée à échouer à la fin de son premier stage en responsabilité. » M. F. Lévêque, 2003, *L'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré*, Mémoire Master, p. 28

Accompagnement et dimension relationnelle

L'un des facteurs qui permet à l'accompagnement de favoriser la construction professionnelle est la dimension relationnelle telle qu'elle se met en place dans le travail de formation lui-même. Deux points sont ici déterminants : la confiance dans les formateurs d'un côté et de l'autre l'estime que le formateur peut porter au formé. Les deux sont liés. La confiance est une condition pour que le stagiaire s'engage résolument dans le travail de formation demandé, elle l'incite alors à construire ses projets. L'estime n'est ni l'admiration ni même l'étonnement, qui se produit quelquefois, devant une réalisation en elle-même remarquable du stagiaire, c'est la reconnaissance des qualités que celui-ci manifeste dans la construction de ses compétences et de ses projets et de manière concomitante de sa personnalité professionnelle.

Un style à trouver

Le rôle de l'individualisation est double. Il consiste d'abord à permettre à chacun de construire des compétences communes, mais en tenant compte de ses difficultés spécifiques et en apportant les aides appropriées ou en formulant des exigences spécifiques. Il permet ensuite d'offrir à chacun la possibilité de décliner ces compétences professionnelles nécessaires selon ses préoccupations les plus fortes, ses convictions qui constituent des moteurs puissants d'adhésion et d'implication et selon sa manière d'être qui permet d'être réellement présent dans la classe, d'y être « en personne ». Il s'agit de pouvoir habiter son rôle d'enseignant - c'est bien un rôle qui est confié par l'institution et dont les règles fondamentales doivent être acceptées comme telles mais que chacun est appelé à jouer avec ses propres ressources et à interpréter avec sa créativité.

Alors chacun, dans sa singularité, est en mesure de trouver son style¹⁹ propre. Ainsi tel stagiaire accordera une importance décisive à l'écoute mutuelle pour conduire une réflexion critique sur les rôles sociaux et les valeurs qui fondent le vouloir-vivre commun : pour ce faire, il s'emploiera à former les élèves au débat collectif. Tel autre, passionné de littérature et soucieux de rendre accessibles de grands textes littéraires, choisira des extraits ambitieux mettant en scène la peur d'un personnage (Cervantes, Hugo, Baudelaire !) mais en mesure de parler aux enfants de CM2 et les aidant à produire un récit qui leur permettra alors de mieux exprimer leurs propres sentiments. Toute la préoccupation des formateurs est de s'assurer que les apprentissages sont bien pensés et que les élèves acquièrent les compétences visées en termes de productions d'écrit mais à cette condition ils ne peuvent que se réjouir du plaisir que l'enseignant sait communiquer à ses élèves, en considérant qu'un tel plaisir est dynamogène et qu'il est l'indice d'une curiosité éveillée pour les ressources que recèle la langue.

La personnalité professionnelle au cœur de la formation

Prendre en compte la personne, ce n'est pas, dans le cadre des analyses de pratiques professionnelles, assurer un suivi psychologique déconnecté d'une formation technique. Cette manière de traiter la question relèverait d'une pensée de la complication qui ajoute des actions indépendantes les unes des autres : un stagiaire devrait « souffrir » pour acquérir des compétences dans le domaine de la didactique et un soutien moral extérieur viendrait apaiser les souffrances. A ce schéma dichotomique de la complication, qui sépare puis superpose, nous opposons un paradigme de la complexité²⁰. Prendre en compte la personne est au cœur de la formation professionnelle à la fois pour le processus d'acquisition des compétences et en raison des capacités à attendre d'un enseignant : être capable d'affronter des situations complexes et inédites, être en mesure de problématiser pour transformer les difficultés judicieusement identifiées en problèmes bien posés et dûment construits, faire preuve d'inventivité pour concevoir des situations d'apprentissage appropriées et mobilisatrices, pouvoir réguler en fonction des réactions des élèves et savoir prendre des décisions dans l'urgence de l'action, enfin être suffisamment assuré tout en se décentrant pour faire preuve de sollicitude²¹ (réelle) à l'égard des élèves, même et surtout de ceux qui font problème à un titre ou à un autre. Et pour tendre vers cela, il faut, dans le processus même de formation, donner confiance aux stagiaires, souligner (aussi) leurs avancées et leurs réussites²², les conforter dans leur projet

¹⁹ La distinction entre genre, commun, et style personnel, fait partie des concepts fondamentaux de la psychodynamique du travail.

²⁰ E. Morin, 1990, *Penser la complexité, Science avec conscience*, Paris, Fayard.

²¹ Ricoeur (1990) p. 212 et p. 226.

²² Point fondamental du Projet d'établissement 2004-2007 de l'IUFM de Basse-Normandie, que les délégués PE2 rencontrés lors de l'élaboration de ce projet ont tenu pour le point le plus important à leurs yeux. Ce projet, plusieurs fois soumis à l'examen de toutes

professionnel en construction, parvenir à les convaincre que les compétences qu'on leur propose d'acquérir et que les orientations qu'on souhaite leur faire partager les aideront à mieux réussir les apprentissages des élèves.

Conclusion

Les stagiaires s'engagent dans une longue carrière : aux formateurs d'être particulièrement attentifs aux conditions d'acceptation de leurs dispositifs et d'appropriation par les stagiaires afin que les découvertes et les acquis de la formation, loin d'être délaissés par les stagiaires eux-mêmes ou compromis plus ou moins à leur insu par les normes, les pratiques, voire les routines que le milieu peut parfois imposer, s'éprouvent et se confortent au contact d'une classe à l'année.

Bibliographie

- ARDOINO J., 2000, De l'« accompagnement » en tant que paradigme, *Pratiques de formation-Analyses*, n°40.
- ARENDT H., 1994, *Condition de l'Homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, Coll. Agora.
- ASTOLFI J.-P., 1992, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.
- ASTOLFI J.-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
- BEILLEROT J., 1996, « L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 346.
- BODERGAT J.-Y., 2001, « La problématisation, démarche constitutive du mémoire professionnel, Le mémoire professionnel en IUFM », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 34, n° 4, 2001, CERSE, Université de Caen, p.147-161.
- BODERGAT J.-Y., 2003, « Le travail du formateur d'enseignant : quel rapport avec ses recherches, avec la recherche ? », *Cahiers de la MRSH-Caen*, N° spécial, juin 2003, p.87-95.
- BODERGAT J.-Y., 2003, *Quel accompagnement pour que les enseignants stagiaires puissent s'affirmer comme acteurs reconnus dans l'institution ?* Actes du Colloque IUFM de Rouen, novembre 2003.
- BOUVIER A., OBIN J.-P. (coord.), 1998, *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette Education, p.117-133.
- BOUYSSIERES P., 2002, « Nouvelles compétences de formateurs et accompagnement des groupes en formation », *Congrès international de l'AFIRSE*, Pau, 9-10-11 mai 2002.
- BRU M., 2002, « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars 2002.
- CIFALI M., 1994, *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.
- CLERC F., 1998, « Former des praticiens-formateurs », in : Bouvier A. et Obin J.-P. (coord.), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette Education.
- CLERC F., 2003, « Tentative de caractérisation d'une transformation professionnelle et de son accompagnement : le cas des professions de l'enseignement et de l'éducation scolaire », *L'accompagnement et ses paradoxes*, Colloque international Abbaye de Fontevraud, 22, 23, 24 mai 2003.
- DEMOL J.-M., 2002, « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université », *Education permanente*, n°153, p.129-143.
- DEVELAY M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur.
- DEVELAY M., 1994, *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF éditeur.
- DEVELAY M., 1996, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- FABRE M., 1999, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.
- FABRE M., LANG V., 2000, « Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? », *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, p.43-58.
- FERRY G., 1983, *Le trajet de la formation*, Paris, Ed. Dunod.
- IMBERT F., 1987, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice.
- IMBERT F., 2001, *L'Inconscient dans la classe*, Paris, ESF éditeur.
- LE BOUEDEC G. et al., 2001, *L'accompagnement en éducation et formation ; Un projet impossible ?* Paris, L'Harmattan.
- MARCEL J.-F., OLRÉ P., ROTHIER-BAUTZER E., SONATE M., 2002, « Les pratiques comme objet d'analyse, Note de Synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, janvier-février-mars 2002, p.135-170.
- NADOT S., 1998, « L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p.253-274.
- LEVINAS E., 1961, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, The Hague, Martinus Nijhoff Publishers.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (ed.), 1998, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 2^{ème} édition.
- PELPEL P., 1993, *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- PELPEL P., 1995, *Guide de la fonction tutorale*, Paris, les Ed. d'Organisation.

- PERRENOUD P., 1996, *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- PERRENOUD P., 1996, « Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 346, p.14-16.
- PERRENOUD P., 1998, « Le rôle des formateurs de terrain », in : Bouvier A. et Obin J.-P. (coord.), *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.
- PRAIRIAT E., 2001, « L'éthique éducative : entre déontologisme et conséquentialisme », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, oct. -nov. 2001, p.37-46.
- RICOEUR P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- VERMERSCH P., 1993, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur.