

Extraits de « Comme un goût d'inachevé » in Walther E. (2013). *Formateur d'enseignants. Vies en dialogue* (vol.1). Le Mont-sur Lausanne : Editions Ouverture.

Essai d'analyse de pratiques en formation initiale

Tout avait commencé de manière simple. Je m'intéressais depuis quelques mois à ce qu'on appelle "l'analyse de pratiques". Ce que je lisais était stimulant et les perspectives que semblaient offrir de tels moments de formation ne me laissaient pas indifférent. Pourtant une chose me frappa un jour : mes lectures ne semblaient rendre compte que de rencontres vécues dans le cadre de la formation continue avec des enseignants titulaires d'une classe. A ma connaissance, aucune ne parlait d'expériences vécues en formation initiale avec des étudiants. Résultat du choix hasardeux des textes lus ou approche jugée non pertinente lors de ces premiers pas hésitants dans la profession ? Pouvions-nous la rendre obligatoire ou devons-nous la proposer comme une possibilité parmi d'autres ? Comment le savoir ? Les collègues interpellés ne purent me répondre.

Et si j'essayais ? J'en fis part à une collègue de l'Université de Genève, Mireille Snoeckx (1), qui accepta de m'accompagner dans mon projet. Son enthousiasme fut sans doute déterminant.

Voici quelques extraits des traces rédigées lors de cette première expérience.

Premier cours (consignes)

Je rappelle l'esprit dans lequel je souhaite que se passent ces temps d'analyse, en m'appuyant sur le texte remis en début d'année scolaire :

- Vous l'avez sans doute déjà vécu : lorsque nous sommes devant la classe, tout se passe à un rythme soutenu. A peine prenons-nous conscience que notre action pédagogique ou éducative n'est pas optimale (maladresse, erreur, incompréhension) que nous sommes déjà projetés dans la problématique suivante. Ce n'est donc souvent *qu'après-coup* que nous pouvons essayer d'analyser et de comprendre ce qui s'est passé. *L'atelier* est un cours où chacun de vous pourra bénéficier d'un temps pour reprendre et analyser avec ses camarades une situation vécue lors de ses stages. Vous formerez, lors du séminaire, une *communauté réfléchissante*, et tenterez, ensemble, de découvrir comment mieux répondre aux exigences de la profession.

Lors de ces séminaires, les interventions iront donc dans le sens *d'une recherche de compréhension de l'expérience présentée*. La critique, les jugements, les conseils seront à éviter. Un pari est tenté : faire découvrir que *tout vécu (y compris les difficultés, les erreurs, les échecs) est source d'apprentissage et de développement au niveau professionnel*.

(...)

(1) Mireille Snoeckx était Chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève. Membre fondateur d'Antenne Suisse Explicitation, elle en assume la présidence depuis sa création et participe, actuellement, à divers projets de formation et de recherche.

Extraits de mon journal de bord (notes prises dans le feu de l'action) :

... Lors de la première rencontre, j'ai attiré l'attention des étudiants sur ce qui est en jeu lorsqu'un camarade remet son texte entre leurs mains. Comment vont-ils l'accueillir ? Geste inscrit dans la banalité de notre quotidien scolaire -recevoir le texte d'un élève- qui mérite une grande attention. L'Atelier offrira-t-il la possibilité de vérifier combien la qualité du « recevoir » peut être importante pour l'auteur du texte et pour stimuler l'exploration commune qui suivra ?

... Disposition des tables peu heureuse. Même en U, je reste la personne centrale. Ils *me* parlent ; ils peinent à *se* parler. Mettre la personne qui présente sa situation à mes côtés ?

... L'étudiant lit le texte qu'il a rédigé. En tant que formateur, j'écoute le plus attentivement possible : le choix des mots et la charge émotionnelle qui colorent certains passages sont pour moi de premières indications, souvent importantes. Ses camarades paraissent peu sensibles à ces éléments. Pour eux, les mots « cahier », « organisation », « culpabilité » semblent au même niveau.

... En entendant le récit d'un camarade, il arrive qu'un étudiant l'associe à une expérience qu'il a lui-même vécue et souhaite la raconter. J'ai dû interrompre Sylvain et insister : « Chaque situation est unique ; on ne peut pas analyser deux expériences en même temps ». Je suis intransigeant sur ce point parce que je pense que c'est une des origines de la lassitude éprouvée par certains enseignants : l'un d'eux évoque en salle des maîtres un événement qu'il vient de vivre, un collègue – parfois plusieurs - entre en écho et rapporte une expérience « semblable » qu'il a lui-même vécue. La discussion se poursuit sans que l'on ne sache plus de quelle situation on parle ; lorsque l'échange se termine, aucun des interlocuteurs n'a été au bénéfice d'une *écoute de qualité*. Et, à longueur d'année, on ne fait que ressasser « les mêmes histoires » sur le ton de la plainte, sans pouvoir réellement progresser dans sa pratique professionnelle.

... J'ai fait l'erreur de croire que le savoir allait jaillir, presque spontanément, dès qu'une situation réelle était évoquée. Y avait-il en moi aussi, inconsciemment, l'idée que « c'est sur le terrain qu'on apprend le plus » ? Non. Mais je pensais qu'on pourrait aller plus loin lors de l'analyse en salle, à ce moment de leur formation. Dans le choix de la méthode, il y avait le désir de ne pas imposer ma vision, d'accueillir « leur » regard sur la situation évoquée. Je réalise que les interventions restent limitées et souvent stéréotypées : les parents de l'élève sont-ils divorcés ? Quel est son milieu socioculturel ? Les parents travaillent-ils ? La maman ne le couve-t-elle pas trop ? La maîtresse a-t-elle pu voir les parents ? L'enfant a-t-il été suivi par un psychologue ?

Nous avons abordé brièvement ce problème avec les étudiants en fin de séminaire aujourd'hui : « Lorsqu'un collègue rencontre des difficultés avec sa classe ou avec un élève, et qu'il vient en parler, nous avons finalement peu de choses à dire spontanément. Est-ce pour cela que nous recherchons souvent l'origine de la difficulté rencontrée en dehors de la classe ? ». Ils ont paru surpris par ma question.

Ils semblent pourtant conscients que l'on est vite démuni devant la difficulté du mandat confié à l'enseignant. Comme devant les difficultés de la vie.

Une fois encore, j'en profite pour les encourager à lire : « Une théorie offre un autre point de vue, déplace nos questions, ouvre parfois de nouveaux espaces pour comprendre une situation complexe et mieux accompagner un élève en difficulté. ». Intérieurement, je me sens relié à tous ceux qui m'ont ouvert la voie d'une lecture professionnelle régulière...

Je dois aussi accepter le temps nécessaire pour que « mes » étudiants développent peu à peu des compétences que j'ai mis parfois des années à construire.

... Après quelques séminaires, les étudiants paraissent essouffés. Effets de la répétition de l'exercice ? Fin de l'année ? Je mets beaucoup d'énergie pour les stimuler, pour relancer l'exploration. J'interviens trop, à mon avis, contrairement à ce que j'avais annoncé.

Un doute, ce soir : mes cours habituels n'étaient-ils pas plus intéressants ?

... Qu'il est difficile de passer de la théorie à la pratique et de la pratique à la théorie. Même les cours donnés lors des trois premiers semestres de formation semblent oubliés alors qu'ils auraient pu apporter un éclairage intéressant sur plusieurs situations évoquées.

... Eviter les jugements, préférer les questions aux solutions ou aux conseils trop hâtivement formulés. Frustrer (un peu) pour donner envie de lire, de poursuivre la réflexion. Ce sont les intentions implicites à la base de mon projet. Tous n'apprécient pas cette retenue : « J'ai fait le parcours toute seule. Aujourd'hui je n'ai rien appris. Ce moment d'analyse m'a montré que mes questions étaient bonnes mais je n'ai pas obtenu de réponses nouvelles. Pour moi le problème demeure ! », déclare Hélène sur un ton de reproche qui traduit sa déception. Puis, sous forme d'interrogation : « Peut-être que le fait d'écrire un texte m'a déjà mise en route dans la réflexion ? J'ai beaucoup réfléchi en écrivant... ».

Quand commence le travail d'analyse ? Quand se termine-t-il ?

... Y a-t-il en moi - en chaque formateur ? – la pensée que je vais pouvoir faire gagner du temps aux étudiants, leur permettre d'éviter de faire les erreurs que j'ai faites ? Peut-être. Même si je sais que c'est impossible. Même si je n'ignore pas qu'ils en feront d'autres, qu'ils devront avoir le courage de les reconnaître et de les affronter.

Il y a peu de raccourcis pour préparer aux professions de l'humain. Offrir un peu de temps au temps...

... Sarah s'est énervée lors de l'analyse de la situation présentée par Emilie : « La discipline, c'est quand même important. On pourrait prendre un moment pour en parler ».

Oui, c'est un thème important. Mais est-ce la même chose de parler de la discipline en général que d'essayer de comprendre comment Emilie s'y est prise (ou aurait souhaité s'y prendre) pour régler un problème de discipline avec la classe réelle qui l'a accueillie, et de nommer les émotions qu'elle a ressenties en cette occasion ? Comment tenir compte de la demande de Sarah ?

Je décide de noter sur une feuille tous les thèmes que les étudiants souhaiteraient reprendre *après* les semaines prévues pour l'analyse de pratique. Un temps y sera consacré à la fin de chaque séminaire. (...)

Dernier cours : Florence réagit !

La dernière « tranche de vie professionnelle » a été présentée par Bernard. Nous ressortons de l'analyse ; l'Atelier est donc terminé pour cette classe. Avant que j'aie pu dire quoi que ce soit, le cri-soupir d'une étudiante :

- Pfff... Toutes ces théories... En tout cas moi j'suis d'accord avec mon maître : ce qui compte c'est la qualité de la personne !

De quoi parlait-elle ? De quel maître ? Je suis désarçonné : nous venions de consacrer huit cours à ne parler que d'expériences concrètes, de leur vécu, de leur quotidien, très peu d'allusions à de la théorie :

- Je suis d'accord avec vous Florence, et avec votre maître de stage, ce qui compte c'est la qualité de la personne. Mais comment devient-on un maître, une maîtresse de qualité ? La théorie ne pourrait-elle pas avoir une place, apporter une contribution même modeste à la formation d'un maître de qualité ?

Je ne sais pas pourquoi j'ai dit cela. Son haussement d'épaule montre qu'elle n'est guère convaincue. C'est en tout cas comme cela que je l'interprète. Le cours est terminé depuis deux minutes et les serviettes se ferment pour me le rappeler.

Ce soir je suis encore sous le choc. Ce que nous avons fait lors de ces séances d'analyse était-il en cause ? Etudiante atypique de l'école, connue pour son franc-parler, elle m'avait plusieurs fois étonné par sa capacité à mettre le doigt sur les points sensibles de la formation. Qu'avait-elle voulu dire exactement ? J'ai envie de comprendre.

Une dizaine de jours passent avant que je puisse la rencontrer :

- Florence, j'aurais envie de mieux comprendre votre réaction à la fin de l'Atelier. Je vous avoue que j'ai été surpris. J'ai cru un moment que vous remettiez en cause ce que nous avons vécu lors de ces cours. Etait-ce le cas ?

- Oh ! Non... je voulais dire... non c'est pas ça, c'est... voilà... on parle de nous en tant que futurs enseignants, jamais en tant qu'enseignés. Or notre expérience d'enseignés nous marque. Et l'autre jour, en entendant Bernard parler de cette fille de quinze ans qui avait tellement de peine à exister dans le monde de l'école, j'ai repensé à ma propre scolarité, à mon adolescence spécialement difficile, j'ai revu dans ma tête certains maîtres. Et je me suis dit : « Ceux-là, quinze ans de pédagogie ou de théorie ne les feraient pas changer ! ».

Silence. Elle n'a pas fini, je le sens bien. Je me tais.

- Vous savez, chaque situation évoquée, c'est comme une baffe. On la reçoit dans son histoire. Si on se tait, on n'est pas absent pour autant !

Ainsi, lors de cette évocation d'une tranche de vie professionnelle, Florence s'était identifiée à l'élève. Comme elle s'était déjà identifiée à un élève qu'elle avait côtoyé lors d'un de ses stages, situation qu'elle avait choisi d'évoquer pour l'Atelier. Sortant de ma réserve ce jour-là, j'avais dit : « J'ai l'impression que Florence, future institutrice, se demande comment elle réagirait face à Florence adolescente ». Elle n'avait pas réagi.

Répétition. Quelque chose barre le chemin. Profond désir de se repérer dans son histoire d'élève (qu'avait-elle vécu ?), dans son aventure d'étudiante et dans son rôle futur : comment, en tant qu'enseignante, accompagner des élèves hors normes ?
- Vous rappelez-vous de la remarque que vous m'aviez faite lorsque j'ai présenté ma situation ? A leur âge je leur ressemblais. J'ai demandé à mon maître de stage comment il aurait réagi s'il m'avait eue dans sa classe. Il m'a répondu : « Des élèves comme ça, je leur fais ... ».

Elle me regarde. Attend ma réaction. Je suis atterré par la violence des propos. Je préfère ne rien dire. Elle sait que je ne cautionne pas une telle réponse. Je baisse les yeux. Elle sait aussi que je n'ai pas de formule magique à offrir pour accompagner les élèves différents.

- Que pensez-vous faire lorsque vous aurez votre brevet d'enseignante ?

- Je ne sais pas si je vais enseigner tout de suite. Je ne me sens pas prête actuellement.

Lucidité. Courage. Honnêteté. Je note ces qualités dans un coin de ma tête. Il n'y a pas de formulaire officiel pour ça. (...)