

LE TUTORAT COLLECTIF MEDIATISE COMME COMPLEMENT A UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE TRADITIONNELLE « LA VISITE DE CLASSE »

Arnauld Séjourné

Université de Nantes
IUFM des Pays de la Loire, LIUM
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Lucie.Mottier@unige.ch

Mots-clés : tutorat, discussion synchrone, fonctions du tuteur.

Résumé. De nombreuses recherches se sont intéressées aux pratiques de tutorat dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Cette situation d'aide rencontre certaines limites comme de ne pas partir des besoins du formé, de prescrire au lieu de favoriser la réflexion sur l'action. Les recherches sur le tutorat mettent en avant l'intérêt de renforcer à la fois la collaboration entre le tuteur et les enseignants en formation et entre ces derniers. La présente étude s'inscrit dans cette problématique du tutorat collaboratif dont la visée est le développement de compétences. Nous nous intéressons spécifiquement aux échanges entre des Professeurs des Ecoles stagiaires (PE2) et un Professeur Maître Formateur tuteur (PEIMF) dans le cadre d'une situation de formation collaborative médiatisée via un outil de communication synchrone le « CHAT ». Nous cherchons à apporter un éclairage sur cette situation collaborative notamment par l'analyse des interactions Tuteur-Stagiaires.

1. Introduction

De nombreuses recherches se sont intéressées aux pratiques de tutorat dans le cadre de la formation initiale des enseignants sur différents aspects dont les rôles du tuteur, les entretiens post-leçon (voir en particulier la synthèse de Chaliès et Durand 2000). Le tuteur est celui qui aide afin de favoriser le développement de compétences chez le formé et de le rendre autonome. Néanmoins, pour être efficace, le tuteur a besoin de repérer ce que le formé ne comprend pas. L'aide apportée doit être ajustée et donc située dans la Zone Proximale de Développement (Vygotski 1934/1985), ce qui correspond à la situation optimale du tutorat. Au-delà de cette zone l'aide porte sur des éléments soit déjà connus, soit impossibles à apprendre du fait du développement de l'individu. Cette aide rejoint la notion d'étayage développée par Bruner (1983). Elle peut porter sur des objets comme l'observation de classe, la conception de séances de classe, la connaissance des élèves, l'interprétation de phénomènes de classe, etc. Cependant, cette situation d'aide rencontre certaines limites comme de ne pas partir des besoins du formé, de prescrire au lieu de favoriser la réflexion sur l'action. Les tuteurs, éprouvant des sentiments de culpabilité et de compassion et devant faire face à des sollicitations urgentes des enseignants en formation, privilégient la prescription de solutions toutes faites au profit d'un engagement réflexif (Chaliès & al. 2009). Cela rend compte de contraintes externes qui peuvent jouer dans la relation d'accompagnement et donne lieu à réinterroger les objectifs de la situation d'aide en termes d'« aider à enseigner » ou « aider à apprendre à enseigner ? ».

Afin de favoriser ce dernier objectif, les recherches sur le tutorat mettent en avant l'intérêt de renforcer à la fois *la collaboration entre le tuteur et les enseignants en formation et entre ces derniers* (Chalies et al. 2007). Cette situation de formation constitue un moyen pour réfléchir ensemble tout en favorisant l'expression personnelle sur différentes facettes du métier d'enseignant. La collaboration n'est donc pas seulement prise dans sa modalité de travail, mais aussi du point de vue de l'apprentissage au regard des approches socio-cognitive et socioculturelle : « *avant tout, c'est en interagissant avec les autres, coordonnant leur approche face à la réalité avec les autres, que les individus maîtrisent de nouvelles approches* » (Doise, 1990) lesquelles ne sont pas simplement intégrées par l'individu mais nécessitent une transformation de sa pensée. Les échanges verbaux ont pour vocation de devenir des « instruments » psychologiques de l'activité du formateur et des formés (Vinatier 2009). Ils visent dans notre cas à transformer les pratiques de ces derniers. Comme le souligne Chalies (2009), ces situations encouragent l'implication des enseignants en formation dans la prise de risque en situation de classe, la construction collective d'objets de réflexion à partir des préoccupations des enseignants (Durand 1996, Barnier 2001), une démarche active de réflexion sur sa pratique de classe et la mise en place d'aides adaptées aux besoins des enseignants.

La présente étude s'inscrit dans cette problématique du tutorat collaboratif dont la visée est le développement de compétences professionnelles. Nous nous intéressons spécifiquement aux échanges entre des Professeurs des Ecoles stagiaires (PE2) et un Professeur Maître Formateur tuteur (PEIMF) dans le cadre d'une situation de formation collaborative médiatisée *via* un outil de communication synchrone le « CHAT ». Comme nous le verrons par la suite, ce moment de formation « Tutorat médiatisé à visée professionnalisant » vient en complément de celui traditionnellement mis en place dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) qui est *la visite de classe ou l'entretien-conseil* post séance de classe au cours du stage en responsabilité des PE2. La création de cette situation se justifie pour plusieurs raisons : 1) il n'y a pas de moment formatif institué en dehors de la visite de classe qui se termine par une évaluation formative sous la forme d'un rapport, 2) il semble nécessaire au regard des travaux de recherche actuels de favoriser l'entrée des échanges par les besoins des PE2 et non par des problématiques choisies par le formateur (Jamet 2007, Chalies 2009) et donc de parvenir à les faire émerger en amont de la visite de classe, 3) les outils de communication synchrone contribuent à un rapprochement des individus lorsque ces derniers sont isolés et à élaborer un liant entre les moments de formation – situation de formation dans l'école et à distance, 4) la trace écrite co-élaborée au cours du CHAT constitue une représentation de la réflexion collective des stagiaires sur leurs pratiques professionnelles. Cela offre au PEIMF un support supplémentaire pour se représenter la construction professionnelle des PE2, 6) c'est une situation innovante dans la formation d'enseignant pour laquelle la compétence professionnelle liée au TICE est à construire ; 7) c'est une situation qui participe à l'expression d'une communauté de pratique déjà constituée (Wenger 1998).

Nous cherchons à apporter un éclairage sur cette situation collaborative notamment par l'analyse des interactions Tuteur-Stagiaire afin de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les principaux rôles pris par le tuteur dans cette situation de tutorat collaboratif ? Dans quelle mesure le tuteur et les professeurs stagiaires placés dans cette situation de tutorat collaboratif sont impliqués dans une démarche d'analyse de leur pratique ? Pour cela, nous identifierons les rôles du tuteur et des PE2 dans ce dispositif et nous nous appuierons sur un exemple d'analyse d'interaction.

2. Méthodologie

2.1 Terrain et participants : Le stage en responsabilité massé du mois de Janvier

Cette recherche en cours se déroule à l'IUFM des Pays de la Loire sur le site du Mans. Les publics impliqués sont 4 professeurs des écoles maîtres-formateurs (PEIMF) qui sont des enseignants expérimentés du primaire et 10 Professeurs des écoles stagiaires (PE2). Les PEIMF, enseignant tuteur, encadre toute l'année les mêmes PE2. Durant leur année de formation par alternance, il est proposé trois stages en responsabilité, dans la mesure du possible, sur les trois cycles de l'école primaire. Tout d'abord, un stage dit filé, qui débute dès la rentrée scolaire et s'étale sur toute l'année, avec une périodicité d'une journée par semaine dans la classe. Ensuite, 2 stages massés en responsabilité d'une durée de trois semaines se déroulant au mois de Janvier et de Mai. Notre étude porte sur le stage massé de Janvier. Durant ces stages en responsabilité, le PE2 assume, à part entière, la charge de la classe qui lui est confiée. Le maître formateur référent (PEIMF) désigné par l'institution, IUFM, est garant du bon déroulement du stage, et partage les éléments du suivi (fiches de visite conseil) avec le Responsable du Groupe, en charge de la formation du PE2. Chaque PEIMF suit durant leur année de formation entre deux à quatre PE2. Dans le cadre du stage en responsabilité massé, l'accompagnement du PEIMF porte globalement sur trois aspects :

- En amont du stage, dans l'élaboration de ses progressions et ses programmations ;
- Durant le stage, par une visite-conseil ;
- Après le stage, pour élaborer un bilan qui croise les fiches de visite et la réflexion du PE2 sur sa pratique.

2.2 Données récoltées

Le schéma ci-dessous présente la nouvelle organisation du suivi du stagiaire dans le cadre du stage Massé de Janvier. Nous y trouvons deux visites-conseils (PEIMF et autre formateur) ainsi que, pour chacune des semaines, une session de discussion synchrone entre le PEIMF et ses stagiaires. Les sessions de discussion ont été prévues avant les vacances de Noël. Ces sessions de discussion médiatisées durent environ 45' chacune.

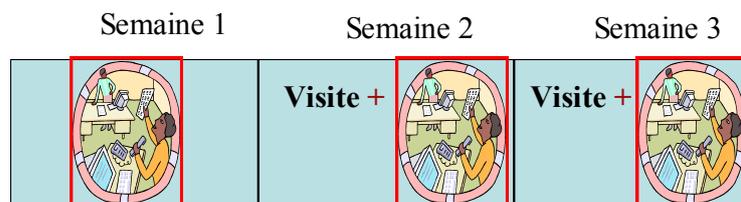


Figure 1. L'organisation du suivi du stagiaire durant le stage massé

Les données récoltées sont les interactions verbales écrites issues des situations de discussions synchrones médiatisées par CHAT. Nous nous focalisons dans cet article uniquement sur la première session de la première semaine puisque nous ne cherchons pas pour l'instant à identifier l'effet possible de cette situation dans la durée.

3. Méthodologie d'analyse

Pour analyser la situation de tutorat collaboratif, nous avons élaboré une grille construite à partir de différents travaux de recherche (Chalies et al. 2009, Dugal et Amade Escot 2004, Jamet 2007). Cette grille est adaptée au dispositif de formation des IUFM dont l'un des objectifs est d'engager le PE2 dans une démarche active d'analyse de sa pratique de classe. Il s'agit d'identifier la réflexivité initiée par le tuteur et les PE2.

Notre analyse s'est déroulée en deux temps :

1. Identifier la construction des différentes interactions dont la forme est la suivante :

- Salutation collective,
- Question du tuteur sur leurs impressions en début de stage,
- Enonciation de leurs préoccupations catégorisées selon les compétences professionnelles,
- Discussions sur chacune des préoccupations,
- Proposition d'une prochaine rencontre et salutation.

2. Partir des situations de résolution de problème issues des préoccupations pour catégoriser les rôles du formateur et des PE2,

Rôle	Adressé par qui	Signification	Exemple	Codage
Evaluer	Adressé par le tuteur	Porter un jugement sur la réponse, la solution, une proposition,	C'est satisfaisant, c'est bien,	Tev
	Adressé par un autre PE2			APE2ev
Suggérer	Adressé par le tuteur	Suggérer une solution	As-tu essayé de ...	Ti
	Adressé par un PE2			APE2i
Prescrire	Adressé par le tuteur	Donner une solution au problème	Tu devrais, il faut, ...	Tp
Evoquer sa propre expérience	Adressé par le tuteur	Evoquer son expérience professionnelle	Dans ma classe, j'ai aussi fait ...	Tev
	Adressé par un autre PE2			APE2ev
Soutenir (socio-affectif)	Adressé par tuteur	Encourager, rassurer, consoler, féliciter, motiver	Je te comprends, Allez courage, ...	Ts
	Adressé par autre PE2			APE2s

Favoriser la réflexion	Adressé par tuteur et/ou un autre PE2	Aider à analyser, à formuler en questionnant (la situation de classe, le contexte, ...),.	Est-ce que tu as essayé de discuter avec tes collègues de ce qui s'est passé ?	Tr/APE2 r
		Aider à prendre conscience des limites de ses actions.	Comment ont réagi les élèves ? Qu'as tu fait ensuite ?	
		Aider en approfondissant la réflexion sur la solution proposée.	Comment en es-tu arrivé à leur proposer cette situation ?	
		Aider à réfléchir sur la portée d'une solution proposée	As-tu déjà essayé ce que tu proposes ? Comment cela va se passer durant la séance ?	
		Aider en renvoyant une question au groupe	Est-ce que certains d'entre vous ont déjà rencontré cette même situation ?	

Tableau 1 : Catégories d'analyse de la situation de tutorat collaboratif

4. Analyse du corpus

Les rôles des formateurs, du groupe de stagiaire et du PE2 dans la situation de tutorat
Le tableau 2 suivant regroupe les résultats des analyses des quatre interactions CHAT.

		Groupe Gustave	Groupe Val	Groupe solène	Groupe Sidonie
TUTEUR	fonctions	Nbre de fois	Nbre de fois	Nbre de fois	Nbre de fois
	Evaluer	2		1	
	Suggérer	7	18	5	11
	Prescrire				1
	Evoquer				1
	Soutenir		7	2	
	Favoriser réflexion	3	12	4	4
	Autres	5	22	13	27
	Nbre total de tdp tuteur	17	59	25	44
Groupe PE2	Evaluer	3			
	Suggérer		3		4
	Prescrire				
	Evoquer	3	6	2	

Soutenir	2	8		2
Favoriser réflexion	1	4		1
Autres	24	116		109
Nbre total tdp PE2	35	137	54	116

Tableau 2 : Fonctions mises en oeuvre par les tuteurs et le groupe de PE2

L'analyse du tableau 3 montre les éléments suivants concernant la situation de tutorat collaboratif :

En ce qui concerne le Tuteur :

- Les fonctions les plus mises en oeuvre durant les discussions sont « Suggérer une solution » et « Favoriser la réflexion du PE2 » ;
- Les fonctions « Evaluer » et « Prescrire » sont pas ou peu mobilisées ;
- La fonction « Evaluer » est mise en oeuvre principalement par Gustave puisque ce dernier évalue la solution proposée par le stagiaire « Oui la suggestion de « » à propos des exercices est très pertinente » ;
- La fonction Evoquer n'est pas mobilisée.

En ce qui concerne le groupe PE2 :

- Les fréquences sont très faibles par rapport au nombre de tour de parole (Tdp) ;
- Les fonctions les plus mobilisées, même si les fréquences sont très faibles, sont « Soutenir », « Evoquer » « Favoriser la réflexion » et « Suggérer ». Les fonctions « Evaluer », « Prescrire » sont absentes ;

5. Discussion et conclusion

A partir de l'analyse des quatre discussions Chat, nous avons montré, tout d'abord, que le tutorat collectif médiatisé, complément à la visite de classe, donne lieu à la mobilisation de différentes fonctions tutorales chez le tuteur qui ne sont ni la prescription ni l'évaluation mais plutôt la « Suggestion de solution » et « la réflexion sur la solution, la pratique, ... ». En effet, du fait que les discussions soient découpées en différentes situations de résolution de problème issues des préoccupations des stagiaires, les résultats mettent en lumière que le groupe (tuteur-PE2) se situe dans une situation collaborative de recherche de solutions avec le PE2 où chacun des partenaires joue un rôle essentiel dans sa conduite. L'aide, d'une part, apportée par le tuteur est plus de l'ordre du questionnement et de la proposition de solutions à partir desquels le PE2 est amené à préciser son fonctionnement, à prendre de la distance (critique) par rapport à ses actions, sa posture. D'autre part, celle fournie par les collègues PE2 joue le rôle de soutien pour motiver, encourager leur collègue et aussi de « réassurance » par le partage d'expériences de classe liées à une même préoccupation.

Ensuite, cette étude a permis de mettre en lumière que l'objectif du tuteur et du groupe n'est pas de trouver principalement une solution pour le problème rencontré même si c'est la demande implicite du professeur stagiaire. Il s'agit plutôt pour le formateur d'amener le PE2 au cours de l'interaction à construire s'il le peut à ce moment de l'année une représentation autre de ce qu'est enseigné.

Enfin, cette situation de formation semble favoriser l'apprendre à apprendre à enseigner (Chalies 2009) du fait que le tuteur se place principalement en « énonciateur » et non en prescripteur de solutions liées aux savoirs professionnels. Nous l'illustrons ci-dessous au cours d'un échange entre Léon (PE2L) et Gustave (PEIMFG). La discussion entre Gustave et Léon montre comment le tuteur, Gustave, à partir d'une question de nature réflexive (TR) amène le stagiaire à exprimer autrement sa préoccupation initiale. Il y a un « glissement » de la nature de la difficulté, médié par les interactions avec le tuteur, de la gestion de l'hétérogénéité (tdp1) à la gestion du rythme de

travail des élèves de (TPT 3). La solution (Ti) de « contrat multiple » suggérée par Gustave donne lieu à différents échanges au cours desquels le PE2 met en lumière sa représentation de l'enseignement (tdp 6) et sa difficulté à s'approprier la proposition de son tuteur autrement que pour l'appliquer (tdp 5, 9, 10) ; c'est-à-dire sans prendre en compte la raison pédagogique associée « l'essentiel c'est que la notion travaillée soit dans tous les exercices » (tdp 4 et 12).

Tdp	Tps	locuteur	Interaction	Thème discuté	Rôle tuteur et PE2
1.	10:38	PE2L	c'est pas facile de trouver des activités de leur niveau	Concevoir des activités prenant en compte la différence de niveau des élèves	APE2ex/ APE2s
2.	10:40	PEIMFG	sur quoi cela te pose pb de trouver des activités a leur niveau?		Tr
3.	10:41	PE2L	des élèves font une activité en deux minutes quand d'autres la font en une demi heure	Gérer le rythme de travail	APE2ex
4.	10:48	PEIMFG	PE2L, as-tu essayé de proposer des exercices "ouverts", cad des contrats multiples/ Sur une notion, tu fais six exercices et tu le demandes d'en faire le plus possible... Cela te permettra de mieux réguler leurs rythmes de travail ...	Rythme de travail et contrats multiples	Tr
5.	10:50	PE2L	Je vais essayer cela		
6.	10 :51	PE2L	plus ils avancent plus les exercices doivent être difficiles ?	Gérer le rythme de travail par une graduation de la difficulté des exercices	
7.	10 :52	PEIMFG	PE2L, Ce n'est pas toujours nécessaire de graduer la difficulté		Tr
8.	10 :53	PE2L	oui mais j'ai l'impression que les meilleurs ne sont pas confrontés à des difficultés si je leurs donne les mêmes exercices	Gérer le rythme de travail par une graduation de la difficulté des exercices	
9.	10:54	PE2H	PE2L : es-tu obligé de donner les mêmes exercices à tout le monde	Rythme de travail et contrats multiples	APE2r
10.	10:55	PE2L	il faut quand même que je garde une partie commune	Gérer le rythme de travail par une graduation de la difficulté des exercices	
11.	10:55	PEIMFG	Oui la suggestion de PE2H a propos des exercices est très pertinente.		Tev
12.	10:57	PEIMFG	L'essentiel est que la notion travaillée soit dans tous les exercices. peu importe s'ils ne font pas les mêmes ? Le problème est après de corriger tout cela. Voilà pourquoi un minimum d'exercices communs reste souhaitable...	Rythme de travail et contrats multiples par rapport à une même notion	Tr

Cette étude montre que ce chat doit avoir une continuité avec la formation sur le site de formation afin que l'échange soit analysé en lui-même. Il doit permettre à professeur en formation de prendre conscience à la fois de sa représentation de l'enseignement dans une visée de différenciation et de l'enjeu pédagogique de la solution proposée par son tuteur.

6. Références et bibliographie

- Barnier, G. (2001). Le tutorat dans l'enseignement et la formation, éd. L'Harmattan
- Bruner, J.S. (1983). Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire., Paris : PUF.
- Chaliès, S., Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Recherche et Formation, 35, 145-180. 97-116. Paris. INRP.
- Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. In actes du colloques EJRIEPS.
- Chalies. S, Cartaut, S., Escalie, G., et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. Recherche et formation, 2009, n° 61, p. 85-129,
- Doise, W. (1990). The development of individual competencies through social interaction. In H.C. Foot, M.J. Morgan et R.H. Shute (Eds) Children helping children. (pp 46) Chichester : J. Wiley et sons.
- Dugal, J.P. & Amade-Escot, C. (2004) Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. Paris. Revue Recherche et Formation 46, 97-116.
- Jamet, J.C (2007). L'introduction d'un nouveau dispositif dans une formation par alternance : quelles incidences dans l'activité d'entretien de conseil entre maîtres formateurs et enseignants en formation ?. Mémoire de master Professionnel FFAST Métier de l'enseignement et de la formation Université de Nantes.
- Vinatier (2009), Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. PU Rennes.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). Pensée et langage, trad. F. Sève, 3e édition, La dispute. Paris.