



## Le travail de formateur Apprendre à observer au-delà de ce qui est visible

Pascale Billerey

Beaucoup d'enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés à conduire la classe. Certains ont le sentiment de n'apprendre leur métier que quand ils sont en situation concrète d'exercice, sur le terrain de la pratique. A quelle conception du métier, rêve éducatif, cette attente correspond-elle ?

Au-delà du plaisir de transmettre, de rencontrer des élèves et des équipes éducatives, cette insatisfaction relève-t-elle du problème de l'alternance entre le terrain et les cours dispensés en formation, de l'articulation entre la théorie et la pratique ?

Agir suffit-il pour modifier sa pratique d'enseignant ? Plus de concret où l'on va engager, avec fougue souvent, toutes les ressources physiques, intellectuelles et émotionnelles dans la gestion de la classe permet certes d'agir, mais cela suffit-il à trouver le temps d'analyser qui permet le recul nécessaire ?

Peut-on « penser la classe » justement en la faisant trop ! Des risques existent de réduire la formation en alternance à du tutorat (comme dans la formation des professeurs du second degré) ou à du compagnonnage, sorte de transmission mimétique de gestes professionnels.

Ne pourrait-on pas poser autrement les enjeux de la formation ?

Penser autrement les enjeux de la formation peut permettre de faire autrement...

Les valeurs d'égalité « Faites en vos égaux afin qu'ils le deviennent » n'existent que dans les pratiques qui les construisent. Mais des pratiques en rupture avec les pratiques dominantes peuvent à leur tour modifier les valeurs.

Comment permettre à de jeunes enseignants d'être

confrontés à ces pratiques en rupture ?

Comment leur montrer que la manière dont on conçoit l'activité, la relation aux élèves et entre élèves peut renvoyer à des valeurs d'égalité, de solidarité ou au contraire, à des valeurs d'individualisme, de compétition ?

C'est ce que j'ai tenté de faire lors d'un suivi de tutorat de mémoire d'une stagiaire professeur des écoles.

### Comment sortir de cet enfermement entre trop de pratiques et pas assez de théorie ou l'inverse ?

Jusque là, cet accompagnement consistait à aider l'étudiante à creuser une problématique de réflexion sur un thème disciplinaire ou interdisciplinaire qu'elle essayait d'étayer de pratiques durant ses stages. Ainsi, souvent le mémoire se finalisait par une partie théorique distincte d'une partie pratique.

Cela ne me satisfaisait pas car ce mémoire renforçait cette dichotomie entre l'action et la réflexion, alors qu'il aurait dû permettre une analyse réflexive issue de lectures théoriques et d'expérimentation sur le terrain.

Mais même en poussant cette réflexion pédagogique et malgré une liberté pédagogique reconnue aux enseignants, aux formateurs, cette soi-disant liberté produit des pratiques massivement semblables, les mêmes savoirs dispensés ou à peu près et débouche sur quasi les mêmes formes d'enseignement.

Sortir des cadres mentaux habituels est une piste d'action que j'ai découverte au GFEN : penser autrement la question de la théorie contre la pratique ou de la primauté de la pratique sur la théorie. Autrement dit, créer une rupture dans la manière de concevoir l'alternance entre la théorie et la pratique.

Confronter cette stagiaire à une pratique inhabituelle peut la déstabiliser et ainsi lui permettre de modifier ses représentations habituelles du rôle de l'enseignant, de l'activité des élèves, de la conception du savoir et ainsi susciter, provoquer l'envie de lire d'autres approches théoriques et pratiques. Lire, réfléchir pour de vrai, à partir de questions préalables.

C'est pourquoi je décide d'animer, parfois seule, parfois avec elle, une démarche d'auto-socio-construction sur la numération<sup>1</sup> pour accompagner son mémoire intitulé : « L'hétérogénéité dans la classe : obstacle ou atout pour les apprentissages. Comment la gérer ? », dans une classe de CP.

J'ai choisi cette démarche car elle me semble porteuse de vraies ruptures épistémiques pour contrer des évidences :

« Des élèves de CP, ça ne peut pas encore conceptualiser. »,

« Le savoir mathématique, ça ne s'invente pas, ça s'applique. »

« Il faut faire des groupes homogènes pour aider ceux qui ont des difficultés. ».

Huit séances seront consacrées à l'animation de cette démarche. Le fonctionnement collectif et hétérogène sera privilégié, démontrant l'importance de la confrontation des productions individuelles face à une situation complexe : « Comment les hommes ont-ils inventé la numération de position ? ».

Une seule séance sera menée avec un groupe d'élèves où subsistent quelques difficultés pour conceptualiser le passage d'une unité à une unité supérieure.

Peu d'aide individuelle, mais beaucoup d'échanges dans le travail de groupe ou lors des confrontations collectives. Beaucoup de productions écrites, traces historiques des inventions humaines mathématiques qui seront comparées à des documents historiques.

En parallèle, plusieurs rencontres avec la stagiaire porteront sur l'analyse de ces séances (il aurait fallu encore plus de temps pour l'analyse) et des échanges autour de textes,<sup>2</sup> sur les enjeux d'une culture commune ou d'un socle commun, sur la démarche.

Ces échanges et lectures enrichiront progressivement le mémoire.

## Percevoir l'invisible

Un entretien d'explicitation avec la stagiaire va me permettre de mesurer les effets de cette pratique, cela lui a-

t-il permis de modifier ses représentations sur le thème de son mémoire et transformer sa manière d'enseigner ? Elle regrette de ne pas avoir pu animer seule cette démarche sur la numération. Je lui explique que cela faisait partie de ma manière de l'accompagner dans son mémoire.

Lui apprendre à observer au-delà de ce qui est visible dans le concret de la classe toutes les compétences professionnelles et éthiques qui sont en jeu : le travail réel... Donner les consignes, gérer la communication, le respect des règles : ça ne suffit pas pour que les élèves rentrent et comprennent réellement le sens de l'activité. Je ne donne jamais les réponses, je n'aide pas systématiquement, dès qu'il y a obstacle. Mais on apprend d'abord à chercher ensemble, faire des essais, observer, débattre avant de valider des productions.

Effectivement, elle a pris conscience que trop d'aide empêche de réfléchir et qu'il y a nécessité à proposer des situations complexes pour faire progresser toute la classe. L'aide n'est pas de donner ou d'inciter à trouver les bonnes réponses, mais de favoriser un cheminement mental, des processus de conscientisation, issus de la confrontation avec une situation complexe, menée par une enseignante convaincue des capacités de conceptualisation insoupçonnées au départ, mais vite révélées des élèves (même en ZEP).

Susciter le désir de l'enfant, c'est leur proposer de résoudre des énigmes, leur lancer un défi : comprendre l'origine historique de la numération.

Mais toute seule face au livre d'O. Bassis, elle n'aurait pas tout compris et n'aurait pas eu l'audace pour mener cette démarche.

Ma présence, notre co-animation lui ont redonné confiance et elle espère que cette expérience la renforcera dans de nouveaux défis. Elle tentera d'animer seule cette démarche avec sa première classe...

Elle a des difficultés à gérer un groupe, se sent vite débordée quand le niveau sonore s'élève ou face à l'analyse de la production variée des élèves. Elle cadre trop ou pas assez et a peur de se laisser déborder par des réponses inhabituelles.

Elle a pu observer mes relances : sur le pôle cognitif et langagier où les concepts d'unité naissent des réflexions issues de l'action sur les objets et des inter-actions entre pairs, sur le pôle identitaire avec mon enthousiasme à leur faire vivre en accéléré ce « chapitre de l'histoire de l'humanité » qui leur donne envie de conquérir cette connaissance... Se sentir reliés aux autres humains, c'est

1 Démarche inventée par O. Bassis, *Concepts clés et situations problèmes en mathématiques*, tome 1, « Première partie : la Numération », Hachette Education.

2 O. Bassis, « Apprendre ensemble ? Oui mais... » in *Dialogue* n° 118, *Apprendre ensemble, réussir ensemble*, sept. 2005, et C. Passerieux, « Les effets de l'individualisation des apprentissages en maternelle » in *Dialogue* n° 118, op. cit.

participer à cette recherche ouverte, se sentir l'un des maillons de cette culture universelle...

Il y a nécessité d'articuler sans cesse des temps où l'on agit, réfléchit seul, en groupes ou avec la classe.

Sur le pôle de la gestion du groupe classe : ramener sans cesse l'attention, la prise en compte de toutes les idées, rassurer, encourager, mais aussi pousser les exigences, déstabiliser certaines vérités.

Mais en fait, ce qui lui paraît le plus difficile à mener, ce n'est pas que la relation aux élèves, ou la conduite de l'activité, mais le travail sur les contenus de savoir et notamment l'épistémologie.

Elle ne se sent pas encore capable de cerner les contenus cachés derrière tout savoir : historiques, scientifiques, anthropologiques et mesure totalement son insuffisante formation.

Je la rassure en l'incitant à lire les nombreux livres du GFEN consacrés à la question de la construction des savoirs dans toutes les disciplines et à participer à nos groupes de travail.

Les lectures, notamment celle de C. Passerieux, l'ont aidée à se positionner sur la culture commune et elle dit « s'être construite une vision politique » où elle rejette l'idée d'un cloisonnement dans les classes entre les bons et les mauvais élèves et où elle affirme la nécessité d'un enrichissement mutuel, de coopération.

Elle commence à percevoir que cette dimension politique des pratiques n'est pas neutre.

Préparer sa classe, c'est articuler finalités / contenus / méthodes.

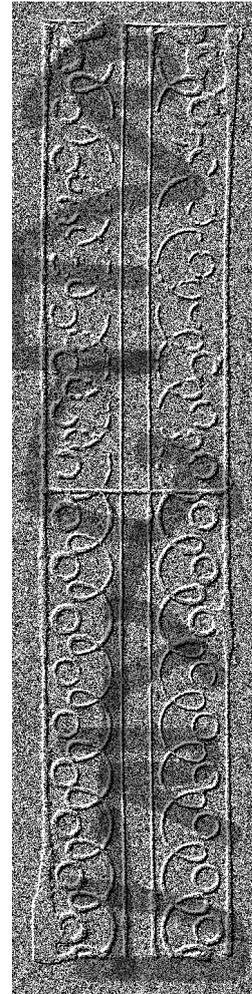
Elaborer des pratiques solidaires dans un monde qui ne l'est pas encore... c'est une utopie au quotidien comme moteur de son engagement professionnel.

Ce travail d'élucidation est nécessaire pour ne pas réduire la pédagogie à une question aseptisée et encadrée par une méthode : saisir en quoi et par quelles pratiques les fonctions de formateurs peuvent être leviers de transformation de notre société.

« Quand la recherche sur l'école pourrait devenir non pas seulement l'examen de ce qu'il faut savoir et savoir faire, mais bien plutôt ce qu'il y a à comprendre et à construire comme esprit critique pour savoir et agir. Où l'utilité et l'immédiateté du « comment » prendrait une autre place par rapport à la signification émancipatrice du « pourquoi... »<sup>3</sup> ■

*Liés à nos frères par un but commun et qui se situe en dehors de nous, alors seulement nous respirons et l'expérience nous montre qu'aimer ce n'est point nous regarder l'un l'autre, mais regarder ensemble dans la même direction. Il n'est de camarades que s'ils s'unissent dans la même cordée vers le même sommet en quoi ils se retrouvent. Sinon pourquoi, au siècle même du confort éprouverions nous une joie si pleine à partager nos derniers vivres dans le désert ?*

*Antoine de Saint-Exupéry, Terre des hommes*



*Puis, petite et toute nichée  
Dans les lilas  
Noirs et frais : la vitre cachée,  
Qui rit là-bas...*

*Tu viendras, tu viendras, je t'aime !  
Ce sera beau.  
Tu viendras, n'est-ce pas, et même...*

*ELLE. – Et mon bureau ?*

*Arthur Rimbaud*

<sup>3</sup> O.Bassis, « Construire ou conditionner ? Quand la pédagogie devient question sociale. Obscurantisme ou émancipation ? » in *Dialogue* n°120, *Le savoir ça se construit, l'émancipation aussi*, avril 2006.