



HAL
open science

Tutorat collectif et renversement de la logique de formation.

Michel Floro, Maria Vincenza Raso

► To cite this version:

Michel Floro, Maria Vincenza Raso. Tutorat collectif et renversement de la logique de formation. : Le tutorat : quelles pratiques pour quels enjeux . Éducation permanente, 2016, Le tutorat quelles pratiques pour quels enjeux ?, 2016/1 (206). hal-01440537

HAL Id: hal-01440537

<https://amu.hal.science/hal-01440537>

Submitted on 19 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Tutorat collectif et renversement de la logique de formation

Le tutorat est-il un allant-de-soi ? Cette forme de travail porte en elle des contradictions qui lui sont intrinsèques. Elle met dans les mains d'acteurs assimilés à des non-experts, des processus d'aide qui eux, en revanche, requièrent de l'expertise. Pour autant, le tutorat n'est pas dénué d'avantages, notamment parce qu'il fait appel à la pratique et à la coopération. Une des orientations récentes en formation réhabilite l'expérience pratique (Etienne *et al.*, 2009), comme une des conditions de la professionnalisation des enseignants (Bollough et Young, 2003). L'expérience pratique, entendue comme un processus d'évolution de la participation dans la communauté de pratique enseignante (Wenger, 1998), offre la possibilité de construire un lien entre théorie et pratique ; et d'intégrer les dimensions culturelles et sociales des expériences singulières, comme des atouts majeurs (Durand *et al.*, 2006). Le dispositif présenté ici s'appuie sur une forme de tutorat qui ouvre la voie à une autre modalité de formation, dans laquelle le groupe devient à la fois objet et sujet, dans le sens où il joue le double rôle de tuteur et de tuteur collectif. Une évaluation par les acteurs de la formation fait ressortir des éléments de discussion.

Le dispositif de formation du Val d'Aoste

Mis en place depuis sept ans dans le Val d'Aoste¹, le dispositif que nous présentons ici intervient au cours de l'année de titularisation des enseignants. Il fait suite à un agrément passé en 2007 entre l'IUFM² d'Aix-en-Provence et l'*Assessorato Istruzione e Cultura* de la région, qui avait fixé dans son cahier des charges une formation à l'analyse réflexive.

Les stagiaires sont des enseignants en année de titularisation, qui ont une pratique de la classe et, pour certains, déjà de nombreuses années d'expérience. La population varie, selon les années, de trente à soixante stagiaires enseignants, âgés

MICHEL FLORO, maître de conférences à l'ESPE d'Aix-Marseille Université, membre du laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation, formation (ADEF) EA 4671 (michel.floro@univ-amu.fr).

MARIA VINCENZA RASO, doctorante à l'ESPE d'Aix-Marseille Université, membre du laboratoire Apprentissage, didactique, évaluation, formation (ADEF) EA 4671 (rasoenza@yahoo.it).

1. Région à statut autonome du nord-ouest de l'Italie, le Val d'Aoste compte 130 000 habitants.
2. Institut universitaire de formation des maîtres, devenu école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE).

de 25 à 60 ans, et issus de tous les niveaux de formation initiale. Une figure d'accompagnement est assignée à chaque stagiaire : un « référent-enseignant », qui n'a pas le statut de formateur et travaille dans le même établissement que le stagiaire, avec la fonction de le soutenir professionnellement dans son parcours. Entre 2007 et 2010, un cahier des charges de la formation a été attribué à l'équipe française : bâtir et suivre directement la formation des stagiaires ; participer à la constitution d'une équipe d'animateurs valdôtains, constituée par des stagiaires qui ont suivi la formation. Ce second objectif a été poursuivi à travers des stages spécifiques organisés en France et par un travail binôme entre les deux équipes. En 2010, un dispositif de coanimation a conduit à la prise en charge complète de la formation par le groupe valdôtain. La supervision du dispositif est réalisée par un enseignant-chercheur français et un superviseur italien, inspecteur de l'Education nationale, représentant de l'Assessorat du Val d'Aoste et responsable direct de l'organisation du parcours formatif.

La durée de la formation est de quarante heures réparties sur l'année scolaire, dont la moitié est destinée au module sur la pratique réflexive. Celle-ci s'articule en trois phases : des séances plénières en grands groupes, des temps de mise en œuvre autonome sur le terrain, et des séances en petits groupes, accompagnés par un animateur. Les référents sont invités à participer aux rencontres. La supervision est effectuée tout au long de la formation, de la phase de projet à celle du bilan final. Le superviseur italien introduit, conclut et fait un bilan global de la formation.

Un des éléments essentiels du dispositif est celui de la production de situations éducatives de travail, aux multiples dimensions : pédagogique, didactique, psychologique. La démarche est initiée par la problématisation d'un fait de classe, comme projet d'action scénarisé, qui sera mis à l'épreuve des réalités. La tâche prescrite demande de l'interroger, d'en proposer une approche sous forme scénarisée, de le filmer et de le présenter au groupe pour le discuter. Le scénario a déjà été utilisé en formation comme système d'échange de ressources scénarisées et comme activité de formalisation (Mahlaoui, 2010). En revanche, dans le dispositif présenté, le sujet le construit en amont de son activité comme canevas d'action. Ce travail suppose un double guidage par l'animateur : individuel et collectif. D'un côté, il y a le pilotage vers la conscientisation de l'action éducative du sujet (l'animateur stimule chacun dans le groupe, l'engage à l'échange expérientiel, présente un modèle d'analyse, transmet les instruments pour une réflexion à la fois autonome et partagée) ; de l'autre, il y a la constitution d'une communauté de pratique (Wenger, 1998), comme lieu d'apprentissage et de coconstruction de savoirs professionnels, où chacun peut exprimer sa professionnalité sans jugement, et développer sa pratique à travers une confrontation à parité entre collègues.



Conceptualiser à partir de l'agir professionnel

Le tutorat s'articule autour de la communauté de pratiques, de la scénarisation pédagogique et de la production de situations.

Lors de la première séance, le travail se focalise sur la création du groupe, en tant qu'ensemble de sujets visant un même but formatif. A travers le partage de pratiques, le collectif devient l'instrument pour l'atteindre (Wenger, 1998). Pour enrichir la confrontation, les critères de choix des groupes reposent sur l'hétérogénéité des expériences professionnelles. Une série d'activités est proposée afin de favoriser la connaissance réciproque et de créer un climat propice à la discussion entre pairs, où l'évaluation n'est ni un contrôle ni un jugement personnel. Dans cette logique communautaire, l'animateur³ est un pair qui a suivi la formation et qui partage cette pratique formative avec le groupe.

Le scénario, clé de voûte de la deuxième étape, devient un outil de formation, qui associe la pensée, l'écrit, l'action, l'image. Sa fonction est de guider l'activité enseignante à travers l'évocation d'une action, son cadre, son décor, ses conditions, selon une forme écrite. Comment le stagiaire, devenu metteur en scène, pense-t-il les acteurs, les histoires, les situations, avant de les filmer ? Comment articule-t-il l'ensemble des actions en une séquence cohérente par rapport aux objectifs visés, organisant le temps, l'espace, les accessoires ou le matériel ?

Cette activité conduit le formé à partager sa réflexion dans une double perspective : pratique, pour construire des situations où il doit se penser comme sujet acteur ; analytique, comme sujet transmetteur d'une expérience. Par sa fonction anticipatrice, le scénario est un moyen supplémentaire d'accéder à la conscience de sa propre action, de développer une expérience professionnelle, qui en accroît son pouvoir d'agir (Clot, 2008).

L'étape suivante se passe sur le terrain, hors du regard du groupe et de l'animateur. Il s'agit de la mise en œuvre du scénario, filmée, qui amène le stagiaire à confronter sa solution à la réalité de la classe, et en tester la pertinence. Une première forme de prise de conscience et de réflexion commence dans le déroulement de l'action elle-même. Le stagiaire conduit l'activité, calibre ses gestes et ses interventions selon le canevas fixé. La complexité des situations éducatives, avec les acteurs pluriels, leurs interactions, leurs réactions et les imprévus, débouche sur la construction d'une séance nouvelle, différente de celle qui a été projetée.

La quatrième étape correspond à l'exposition de l'activité filmée. De retour devant le groupe, le stagiaire présente son travail. Interrogé par l'animateur et par le collectif, il en fait une description précise et réalise une première analyse indi-

3. Le choix de désigner cette figure comme « animateur » ou « conducteur de groupe », et non pas comme « formateur », s'inscrit précisément dans cette logique de formation non hiérarchisée.

viduelle de son activité. Cette démarche cherche à révéler la complexité de ses gestes professionnels, qui ne se réduisent pas au réalisé, mais renvoient au réalisable et à l'irréalisable (Clot, 2008). Durant cette phase, le guidage du tuteur demande une double visée, individuelle et collective. D'une part, il pilote le sujet-formé pour qu'il saisisse et mette en mots les éléments implicites de son activité ; il lui propose des outils pour analyser et expliciter les situations éducatives, à travers leurs éléments verbaux et non verbaux, selon l'organisation temporelle et spatiale de l'activité, la gestion des dispositifs et des savoirs impliqués, les dynamiques relationnelles, entre élèves et entre élèves et enseignant. D'autre part, l'animateur agit sur le sujet-groupe ; il l'invite à s'engager dans la confrontation des expériences professionnelles, et l'entraîne dans une démarche d'analyse réflexive qui, appliquée au travail personnel, se transpose progressivement à celui des collègues. Le groupe joue le rôle de miroir, renvoyant au stagiaire les zones d'ombre de sa propre activité, et de tuteur, à partir des questions et des réflexions issues du débat collectif. Les sujets engagés examinent, généralisent, reconstruisent les situations éducatives présentées, les adaptent à d'autres contextes et créent de nouveaux scénarios.

La conceptualisation s'opère ainsi à partir de l'agir professionnel analysé collectivement. Après avoir dévoilé, conscientisé et régulé son action, le stagiaire essaie d'expérimenter des solutions coconstruites ou d'autres formes d'activité. Cependant, l'accommodation de l'action éducative n'est qu'un premier pas vers une dynamique d'analyse et d'interrogation continues des situations éducatives. Il s'agira donc, pour le stagiaire, de s'approprier une démarche réflexive, fondée sur la confrontation, pour faire évoluer de façon autonome son agir professionnel.

L'évaluation du dispositif par les acteurs

Le module sur la pratique réflexive se conclut avec l'évaluation par les stagiaires de la pertinence de l'expérience formative. L'outil d'évaluation, élaboré par l'équipe des animateurs sous le pilotage du superviseur italien, est un questionnaire, anonyme. Lors de la dernière séance plénière, qui regroupe tous les acteurs engagés dans la formation, les résultats issus du questionnaire sont présentés et discutés collectivement.

La lecture des derniers résultats relevés (2012-2013), portant sur un échantillon de 31 sujets, fait apparaître les éléments suivants.

La réflexion sur l'action didactique et pédagogique en classe a satisfait les attentes des stagiaires à 70 %. L'expérience a eu un effet sur les processus d'enseignement ; elle a permis à 62 % d'entre eux de se poser de nouvelles questions sur la façon d'enseigner, surtout au niveau de dynamiques relationnelles entre enseignant et élèves (32 %) et d'outils didactiques adoptés (26 %). Ils pensent que cette formation a permis un renouvellement de leur pratique d'enseignement.



La confrontation avec des collègues de niveaux scolaires différents a été valorisée par 84 % des stagiaires. Les commentaires rédigés se centrent sur une série de prises de conscience du travail fait dans les autres niveaux scolaires, qui favorisent une vision complète du parcours scolaire et une collaboration plus immédiate en vue d'une continuité didactique ; des problématiques et des difficultés communes à la profession enseignante. L'hétérogénéité des expériences, des situations éducatives et des profils professionnels, est reconnue comme un point d'appui du développement des pratiques enseignantes.

Le travail collectif en petits groupes est estimé comme positif par la quasi-totalité des sujets interrogés. Ils soulignent le climat favorable à l'expression personnelle et à la participation active de chacun, à l'échange et au partage des points de vue, des pratiques et des expériences professionnelles.

Pour huit stagiaires sur dix, se voir en action est utile dans un cadre de formation. Les intérêts sont liés à la conscientisation des gestes professionnels. Cependant, la moitié des sujets avouent une gêne vécue par l'utilisation de la caméra. L'embarras tient à la fois à la situation, qui met au jour son activité face à un public dont on craint un jugement personnel, et aux compétences techniques requises. Trois stagiaires sur quatre déclarent néanmoins se sentir prêts à répéter cette expérience.

La plupart des stagiaires manifestent leur intérêt à suivre des formations ultérieures fondées sur les techniques réflexives et la coopération. Les points d'appui sont relatifs à l'efficacité de l'action éducative du groupe enseignant. Presque tous estiment qu'il est utile de transposer cette pratique dans leur école, en vue d'une amélioration du travail en équipe, dans une optique de tutorat réciproque.

À la fin de chaque séance l'équipe des animateurs se réunit, en présence du superviseur italien, pour se confronter sur le fonctionnement du dispositif.

Ce qui ressort chaque année, de façon invariable lors de la première rencontre, renvoie à la préoccupation des stagiaires concernant la vidéo. D'un côté, il s'agit de sa gestion technique ; de l'autre, c'est une démarche qui leur demande de se montrer dans leur activité. De ce fait, le premier but des animateurs est d'explicitier les finalités et les modalités du dispositif, et de créer un climat de groupe qui favorise la confiance et le respect réciproque. Cependant, l'abandon d'une vision évaluative du parcours formatif n'est pas immédiat. Quelques stagiaires, pour ne pas prendre trop de risques et pour rechercher le consensus du groupe, construisent leurs activités autour de questions qui ne sont pas prégnantes dans leur contexte de travail. Ils exposent ainsi des situations éducatives trop bien bâties ou trop parfaites. Dans ce cas, un écueil se présente pour les animateurs : tomber sur une situation modèle qui empêcherait de discerner les spécificités de l'expérience présentée ; trouver d'autres voies comme éléments de réflexion à partager ; se laisser aller à une valorisation non critique des activités observées, décalée avec la logique formative. Par ailleurs, les animateurs signalent les évolu-



tions du groupe tout au long du stage, qui témoignent des niveaux progressifs d'acquisition d'autonomie dans cette pratique formative. D'une approche méfiante, les sujets-formés prennent confiance avec les autres membres de la communauté d'apprentissage ; ils entrent graduellement dans la logique du dispositif, en se laissant guider dans l'analyse de leurs situations de travail ; pour enfin, appliquer cette démarche réflexive aux autres expériences présentées, en alimentant la discussion avec leurs apports professionnels.

Le tutorat comme levier du développement

■ Le rôle du collectif dans la formation

Plusieurs auteurs (Bollough et Young, 2003 ; Rodgers et Keil, 2007) ont présenté des modèles de tutorat développant l'idée d'un trio tuteur/tutoré/superviseur, en s'appuyant sur différentes formes d'apprentissage social. En revanche, dans cette expérience, le collectif, considéré comme un tout composé de sujets autonomes, est à la fois objet de formation et formateur lui-même. Il devient un moyen de développement des individualités qui le constituent. Des études (Bertone *et al.*, 2006 ; Méard et Bruno, 2009) ont mis en évidence des effets de ce caractère collectif : l'amélioration de la pratique réflexive des stagiaires et le développement de leurs connaissances professionnelles sur l'activité d'enseignement ; la réappropriation subjective et la négociation des règles du métier ; la trace des interactions passées.

Dans le domaine professionnel, Oddone *et al.* (1981) avaient déjà initié des communautés scientifiques élargies, considérant que c'est dans la confrontation entre l'expérience du travail et les concepts scientifiques que s'élaborent de nouvelles connaissances de métier. De cette confrontation naît un langage conceptuel pour parler de sa propre activité qui, de ce fait, enrichit le langage lui-même. Le formé joue tour à tour le rôle de chercheur et celui de formateur ; inversement, le formateur apprend à la fois du formé, sujet singulier, et du collectif. Cette pluralité des places a pour but de rendre visible, aux yeux du stagiaire comme aux autres membres du groupe dont le formateur fait partie, ce qui ne se voit pas de l'activité.

■ La notion d'aide comme fonction globale et partagée

Le tutorat collectif se caractérise par la coopération. La conception de l'aide y est vue non pas comme une substitution de l'un à l'autre, ni comme une simple transmission de bonne pratique enseignante, mais comme un accompagnement fondé sur la lecture des décalages entre ce qui est dit et ce que l'on pense faire, entre ce que l'on voulait faire et ce qui est réellement fait. Cela a pour effet de



renverser la relation de formation. Dans le trio formateur/formé/collectif, si chacun des éléments est un chercheur, il est aussi médiateur de ses propres processus de développement. Chacun gagne en efficience en participant à la formation de ses pairs. Un des objectifs du dispositif est d'amener à produire une activité d'enseignement dans une perspective de transmission. Cependant, l'action formatrice ne se limite pas à la mise en commun et au partage d'expériences ; c'est dans la confrontation entre pairs, dans une coconstruction démocratique de savoirs, que le groupe exprime et réalise sa fonction d'aide. Cette aide permet à chacun de prendre conscience des éléments pertinents de son activité, pour en extraire des savoirs d'expérience qu'il analysera. L'aide prend le statut d'outil pour surmonter et gérer les ruptures, les décalages ou les conflits. Sa fonction d'attribution de sens aux difficultés rencontrées agit sur l'activité consciente du sujet et devient source d'un processus heuristique.

■ Une transformation de la relation éducative

Ce mode de formation basé sur la confrontation, la coopération entre pairs et l'accompagnement réciproque entre l'unité et le tout, conduit à une transformation de la relation éducative. Entraîné à des pratiques formatives démocratiques et collaboratives, le groupe déclenche ses potentialités tutorales ; la limite entre formateur et formé perd de sa netteté, et les savoirs professionnels singuliers, valorisés, deviennent source de débat ; les enseignants transposent la démarche éducative acquise et ses principes à leur classe, en renouvelant leur mode d'enseigner. D'un côté, ils reproduiront des situations dans lesquelles le processus d'apprentissage passe par la mutualisation, le partage, la valorisation des savoirs endogènes – les objectifs éducatifs transversaux de coopération et de dialogue tissent ainsi les fondements de la construction du savoir ; de l'autre côté, en adoptant une démarche d'autoformation à la pratique réflexive et en l'élargissant à l'équipe enseignante dans laquelle ils travaillent, ils deviendront les modèles et les vecteurs d'une éducation démocratique et solidaire.

Entre potentialités et limites

■ Un tutorat complexe qui opère sur trois niveaux

Ce qui ressort de ce travail, c'est la complexité de la relation tutorale qui s'exprime à différents niveaux d'interaction. Elle se réalise entre le superviseur et les animateurs, comme fonction de pilotage ; ensuite, elle s'accomplit dans les échanges entre l'animateur et le stagiaire, mais aussi entre l'animateur et le groupe ; enfin, elle met en relation le groupe avec lui-même, où chaque élément de l'ensemble interagit avec les autres. C'est le niveau du groupe tuteur, à la fois

sujet et objet de formation, outil et matière. Il apparaît que le mode réflexif de ce travail collectif participe à l'évolution des sujets singuliers, qui acquièrent une autonomie formative et développent une professionnalité déjà existante et reconnue comme légitime.

■ Essaimage, formation permanente et logique durable

La finalité de cette formation ne se limite pas à la régularisation et à l'enrichissement de l'action professionnelle des sujets engagés, elle vise la construction d'outils transmissibles dans le temps et dans l'espace, favorisant une logique d'essaimage. La méthode, portée par le formé sur son lieu de travail, peut alors se démultiplier de façon autonome vers d'autres lieux, non pas de formation mais de pratique. Un processus d'autoformation émerge ; il développe une autonomie du sujet, qui se forme en transmettant la méthode dans des situations non formelles, dans les écoles où il travaille. Il s'insère ainsi dans une réelle perspective de formation permanente, qui répond à des questions professionnelles. Si l'éducation des générations futures est une responsabilité de l'école, penser la formation de ses professionnels présente une urgence éducative. Le mode tutoral collectif de formation, fondé sur des valeurs sociales et visant l'acquisition d'une autonomie formative, est une solution pertinente parmi d'autres, dans une perspective durable.

Limites et perspectives

Cependant, de nombreuses questions se posent. Celle de l'évaluation de l'institution par exemple, qui ignore les risques pris dans une démarche réflexive, face à la complexité de la tâche, dans laquelle les animateurs ne se sentent pas toujours aptes à s'engager. Leur accompagnement porte sur un ensemble de compétences aux interactions spécifiques : communiquer, travailler en groupe, s'adapter, faire une analyse réflexive, gérer l'imprévu ; mais aussi repérer la pertinence des expériences présentées, pour atteindre la généralisation des pratiques et leur conceptualisation. Si la supervision constante tout au long du dispositif reste un support important, la question du recrutement des tuteurs et de leur formation est un incontournable qui exige des approfondissements ultérieurs.

Enfin, dans cette logique d'essaimage, une série de bénéfices se profile : en termes économiques pour l'administration ; en termes de ressources humaines, avec les générations de formés constituant le réseau des futurs formateurs, et des formateurs de formateurs. Il reste à faire en sorte que cette démarche non formelle ne se substitue pas à une formation organisée. ◆



Bibliographie

- BERTONE, S. ; CHARLIÈS, S. ; CLARKE, A. ; MÉARD, J. 2006. « The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity ». *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 34, p. 245-264.
- BOLLOUGH, R.-V. ; YOUNG, J. 2003. « Teaching with a peer : a comparison of two models of student ». *Teaching and Teacher Education*. Vol 19, p. 57-73.
- CLOT, Y. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, Puf.
- DURAND, M. ; SAINT-GEORGES, Y. de ; MEUWLY-BONTE, M. 2006. « Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche orientée-activité ». *Raisons éducatives*. N° 10, p. 185-202.
- ETIENNE, R. ; MÉARD, J. ; MOUSSAY, S. 2009. « Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*. N° 166, p. 59-69.
- GOODLAD, S. ; HIRST, B. 1990. *Explorations in Peer Tutoring*. New York, Basil Blackwell.
- MAHLAOU, S. 2010. « L'analyse de scénarisation pédagogique. Quand des formateurs formalisent leurs pratiques pédagogiques ». *Recherche et formation*. N° 63, p. 77-90.
- MÉARD, J. ; BRUNO, F. 2009. *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse, Octarès.
- ODDONE, I. ; REY, A. ; BRIANTE, G. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris, Editions sociales.
- RODGERS, A. ; KEIL, V.-L. 2007. « Restructuring a traditional student teacher supervision model ». *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23, p. 63-80.
- WENGER, E. 1998. *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. New York, Cambridge University Press.

