

L'identification des difficultés des stagiaires à travers les pratiques de soutien

Michel HENRY

I.U.F.M. de Franche-Comté
IREM de Besançon

Tous les stagiaires ne sont pas en difficulté, tous ont des difficultés quand ils prennent une classe en charge pour la première fois. Certains réussissent fort bien ce passage initiatique : une jeune stagiaire que je suivais cette année avait une classe de Troisième plutôt turbulente dans un collège d'une campagne proche de Besançon. Ma première visite m'a réservé une surprise : les élèves sont entrés en silence dans la classe, sont restés debout à côté de leurs tables et après quelques instants de calme, ma stagiaire leur dit de sa petite voix : "maintenant vous pouvez vous asseoir". Cette entrée était devenue rituelle depuis que, par jeu, elle la leur avait proposée. Ce cérémonial s'est poursuivi toute l'année.

Pourquoi ? Je crois qu'elle avait obtenu de ses élèves une très grande confiance, aussi bien pour la clarté de son travail en mathématiques que pour l'affection qu'elle portait à chacun d'eux. Un stagiaire qui réussit peut nous en apprendre beaucoup pour comprendre les difficultés d'autres stagiaires et peut être pour eux une personne ressource dans le cadre d'un soutien en formation.

Repérer les stagiaires en difficulté

Dans les conditions de démarrage de la deuxième année d'I.U.F.M., les stagiaires sont peu préparés à leur prise de fonctions. Ils appréhendent le premier contact avec leur classe, sans le laisser toujours paraître. Les indications qui leur ont été données relèvent dans l'urgence de quelques principes généraux et de "trucs" ponctuels. Leur attitude en classe est surtout guidée par leur expérience d'anciens lycéens, prenant pour exemples les comportements des enseignants qu'ils ont appréciés, sans avoir pour autant pu analyser les ressorts de leur réussite.

Dans ce contexte, les stagiaires ne sont pas à l'abri de bévues momentanées qui pourront être corrigées rapidement, ni d'erreurs plus profondes sur les plans pédagogiques et didactiques qui laisseront des traces d'autant plus difficiles à redresser qu'elles seront prises en charge tardivement. Le facteur temps est en début d'année un paramètre important de la formation quand un stagiaire, sans toujours en être très conscient, développe une pratique le conduisant vers un dysfonctionnement de son stage. Les premières semaines de septembre et octobre sont donc déterminantes.

Chaque stagiaire est suivi par au moins deux formateurs : son conseiller pédagogique (tuteur dans l'établissement d'accueil) et un conseiller - formateur de l'I.U.F.M.. Il me semble important que le suivi des stagiaires par l'I.U.F.M. puisse être individualisé, de manière à créer des relations interpersonnelles de confiance. C'est en tout cas une condition essentielle pour pouvoir repérer assez tôt les difficultés de fond que les

stagiaires peuvent rencontrer. Cela suppose que les deux conseillers chargés du suivi d'un stagiaire puissent être en liaisons (téléphoniques) régulières. L'observation hebdomadaire du stagiaire dans sa classe par son conseiller pédagogique permet à ce dernier de repérer très tôt les maladresses comme les erreurs apparentes. L'information du formateur permet alors que s'enclenche un travail d'équipe en profondeur, mobilisant ces trois acteurs de la formation.

Pour aboutir à cette situation, des conditions sont requises.

- Il faut que les formateurs de l'I.U.F.M. constituent une équipe bien identifiée, reconnue par les conseillers pédagogiques.
- Il convient de constituer avant la rentrée scolaire les couples stagiaire - formateur, un formateur ne pouvant suivre raisonnablement plus de 2 ou 3 stagiaires en parallèle.
- Il faut aussi institutionnaliser les relations entre conseillers pédagogiques et formateurs. Ceci suppose des rencontres épisodiques, au cours de réunions d'informations réciproques notamment, permettant d'explicitier en commun le cahier des charges de l'encadrement des stagiaires.
- Le rôle du formateur doit être clairement défini, pour ne pas être redondant avec celui du conseiller pédagogique. Le statut des visites de classe également : ni inspections, ni conseils pédagogiques : accompagnées d'entretiens approfondis, elles doivent être le moment privilégié de l'articulation théorie -pratique dans les domaines didactiques et éducatifs.

Analyser les difficultés

a) Maladresses pédagogiques

Évoquons d'abord brièvement les maladresses de débutants. Les techniques de la classe, les "trucs pédagogiques" indispensables pour créer les bons réflexes, sont du ressort des conseillers pédagogiques. Ils savent mettre à profit les hésitations des stagiaires, leurs questions spontanées ou préparées pour transmettre leur expérience professionnelle au travers de points de vues que les stagiaires décodent et adaptent à leurs propres conceptions.

Cela suppose une présence régulière, surtout au cours du premier trimestre, du conseiller dans la classe du stagiaire, ainsi qu'une présence régulière du stagiaire dans les classes de son conseiller pédagogique. Certains stagiaires y sont réticents. Peut-être pour des questions de gestion de temps, mais le plus souvent par désir d'autonomie ou parce qu'ils minimisent la nécessité de la formation. Il faut être très net : les visites de classes réciproques sont très importantes et font partie des obligations de la formation. Elles seront les seules à pouvoir révéler assez tôt les difficultés : celles qui n'appellent que des adaptations qui s'intégreront naturellement dans la pratique du stagiaire, mais aussi celles qui, à son insu, sont porteuses d'échec à plus longue échéance. Ces difficultés nécessitent une analyse sérieuse de la pratique que seuls les conseillers, pédagogique et formateur, sont en mesure de mener.

b) Travail insuffisant

Une grande partie des difficultés rencontrées par un nombre non négligeable de stagiaires avec leurs élèves relèvent d'un travail insuffisant, en quantité comme en

qualité. Ils ont généralement des connaissances mathématiques suffisantes et une solide personnalité qui ne les conduit pas à la remise en questions permanente. Ce profil peut être un atout au début, mais risque de conduire au dysfonctionnement si le stagiaire est trop sûr de lui. Des préparations insuffisantes conduisent à des hésitations et à l'à-peu-près que les élèves détectent vite. Surtout, le rapport aux mathématiques ne se situe pas au niveau du questionnement ni de l'intérêt pour l'approfondissement. Il tourne assez vite au dogmatisme désincarné qui démobilise les élèves. La rupture avec la classe prend ses racines dans ce désintérêt, quelque soit le contrat didactique, laxiste ou artificiellement autoritaire, que le stagiaire tente alors d'installer. Les attentes vis à vis du travail des élèves sont de plus en plus difficiles à satisfaire, et devant cette résistance les consignes de travail sont de moins en moins précises. La gestion du temps didactique s'en ressent, jusqu'à compromettre la progression.

Cette évolution, avec toutes les variantes que la réalité complexe de la classe va induire, est bien connue des conseillers pédagogiques. Certains nous demandent comment ils peuvent obtenir plus de travail de leur stagiaire, jusqu'à quel point ils peuvent être exigeants. Dans ce domaine, il faut faire de la prévention. Un document produit par l'I.U.F.M. devrait cadrer le travail des stagiaires. Ce document donnerait au conseillers pédagogiques une sorte de charte dont ils pourraient se réclamer, ils pourraient notamment demander la communication préalable des préparations écrites permettant un travail d'analyse didactique : objectifs, formulations, attentes, tâches des élèves ..., et une analyse a posteriori sur pièces.

L'insuffisance du travail préparatoire ne se manifeste pas seulement dans le volume des préparations. Elle réside plus profondément dans la qualité du questionnement didactique. Les choix des activités introductives, la place qui y est laissée aux élèves, les formulations institutionnalisées, les exemples typiques, les exercices d'applications sont autant de variables que le stagiaire aura à déterminer délibérément. Il n'est pas possible ici de faire le tour des questions didactiques qui peuvent faire l'objet d'un travail avec le conseiller pédagogique dans le cadre d'analyses a priori. On peut souligner leur importance dans la mise en place d'une riche relation entre le stagiaire et sa classe.

Beaucoup de stagiaires comprennent vite qu'enseigner les mathématiques demande plus de travail qu'ils n'imaginaient, et s'y mettent de bon gré. Certains, même bien intentionnés, ne le perçoivent pas. On peut alors pronostiquer l'échec du stage, si des mesures contraignantes ne sont pas rapidement mises en place. Le conseiller pédagogique ne peut qu'essayer de faire comprendre au stagiaire réticent ou désinvolte l'importance de l'enjeu et lui donner quelques directives de travail. Il revient au conseiller formateur de lui rappeler ses obligations, en les justifiant par la mise en évidence de ses difficultés en relation avec le travail qu'il consent. Le responsable P.L.C.2 maths peut être appelé à exprimer l'exigence de la formation, la direction de l'I.U.F.M. celle de l'institution. Ces diverses mises au point, éventuellement répétées, interviennent alors assez tôt pour qu'un travail de remédiation puisse s'engager et donner ses fruits. Des visites supplémentaires du formateur I.U.F.M. peuvent être programmées et donner lieu à des comptes rendus écrits indiquant les objectifs de travail. Elles prennent aussi date, dès le début du deuxième trimestre, pour que soit constatée une évolution positive, ou une dérive qui conduira sans surprise à un ajournement lors de l'E.Q.P.

c) Comportements incompatibles avec l'acte éducatif

Il arrive, très rarement, que des stagiaires n'aient pas compris ce que veut dire enseigner. Il s'agit là plus d'éthique que de connaissances ou de formation. Un

comportement désinvolte vis à vis des élèves comme de l'administration, un mépris affiché ou paré d'ironie envers les élèves ou certains d'entre eux, une pratique systématiquement autoritaire et répressive, voire brutale, aux gestes incontrôlés, ou encore une attitude misogyne envers les élèves comme envers les collègues... De tels stagiaires ne peuvent être acceptés. Un rappel à l'ordre très ferme doit être rapidement adressé au stagiaire par le tandem des conseillers, l'échec du stage envisagé, sans redoublement. Les élèves savent se défendre. Mais une attitude très autoritaire risque de masquer pour un temps les difficultés engendrées par ces comportements. Le conseiller pédagogique doit donc user de perspicacité pour relever les indices de ce type de transgression du contrat moral inhérent à l'enseignement. Il lui revient de tirer le signal d'alarme.

d) Difficultés dans la gestion de la classe

Elles peuvent relever d'une grande variété de raisons, qui ne tiennent pas toutes au stagiaire : classe spécialement difficile, établissement dont la direction manque de fermeté, absence d'équipes pédagogiques... Mais le stagiaire a son rôle à jouer dans ces conditions.

Son profil physique (corpulence, voix), ses postures (présence, mouvement, occupation de l'espace), son profil psychologique (assurance ou doute de soi, personnalité), ses qualités relationnelles (autorité, ouverture d'esprit, capacité d'écoute), ses conceptions éducatives (dogmatisme, formalisme, pragmatisme, constructivisme) peuvent jouer un rôle personnel important dans la genèse des difficultés rencontrées avec la classe.

L'analyse en profondeur des raisons de ces difficultés est nécessaire, au-delà de leur constatation par le conseiller pédagogique ou par le stagiaire lui-même, désireux d'y remédier. Le conseiller formateur doit être armé d'une grille d'analyse comprenant notamment les rubriques que j'ai évoquées, pour les examiner avec le stagiaire et son conseiller pédagogique. Le travail de remédiation doit alors être progressif et ciblé : chaque semaine, le stagiaire sera attentif à telle ou telle modification dans sa manière de travailler avec sa classe, ainsi qu'avec chaque élève en particulier. Ses décisions pédagogiques, ses réactions à chaud devant l'imprévu comme ses attentes générales implicites dans ses contrats pédagogique et didactique, peuvent faire l'objet d'explicitations et de conseils.

Mais, souvent, ces difficultés de gestion de la classe résultent à la fois de ces origines pédagogiques ou psychologiques et d'erreurs ou incompréhensions de nature didactique. Il n'est pas toujours aisé de faire la part de chaque composante. J'ai le sentiment qu'on a plutôt tendance à minimiser le didactique pour mettre en avant le pédagogique. C'est une question à mettre en débat, qui peut déboucher sur des travaux à l'intention des formateurs. Examinons la un peu plus à fond.

La composante didactique dans les difficultés des stagiaires

a) La discipline

Si l'on prend par exemple la question du désordre et du bruit dans la classe, de la discipline en général, on remarque que les élèves sont surtout attentifs quand ils ont une tâche précise à réaliser, qu'ils ont bien comprise et dont ils partagent les objectifs. La classe est d'autant plus coopérative quand il y a un enjeu fort pour les élèves, de trouver

une réponse à une question ouverte ou de clarifier une nouvelle connaissance, de pendre en charge des énoncés précis. Tous les enseignants savent qu'il y a des moments où "ça se passe bien" et d'autres où malgré de nombreux rappels à l'ordre, voire des punitions, le calme et la mobilisation des élèves ne reviennent pas. Les professionnels chevronnés savent les ramener par divers artifices pédagogiques. Mais le problème n'est-il pas au fond de nature didactique ? Avant d'acquérir cette maîtrise pédagogique, un stagiaire en difficulté peut travailler sur cette composante didactique.

b) La gestion du temps

Un élève peut-il être à l'écoute 6 ou 7 heures par jour ? Je connais peu d'enseignants qui en sont capables, vu les bavardages lors des stages de formation continue. Un élève dont l'intelligence n'est pas sollicitée durant toute l'heure de maths peut-il faire autre chose que de tomber dans l'indifférence ? oui, s'agiter, bavarder avec le voisin ... La gestion du temps didactique est une question difficile pour tous et encore plus pour les stagiaires. J'observe qu'en général, le temps de l'enseignement est dominant et laisse peu de place au temps de l'apprentissage. Le professeur accapare la parole, de peur de ne pas boucler son programme ou son activité. Le temps imparti aux élèves pour réfléchir, se représenter, faire appel à leur mémoire, pour expérimenter, se tromper, est très limité voire inexistant chez certains stagiaires. Un travail sur le temps, aussi bien dans l'heure de classe que dans la semaine ou l'année peut être efficace, confronté aux objectifs éducatifs et aux connaissances à mettre en place dans le cadre du programme.

c) Les contenus

L'analyse didactique des contenus de savoir est essentielle, surtout pour les stagiaires en difficulté. Savoir relativiser ce qui est important de ce qui est secondaire, savoir pourquoi on enseigne telle notion, repérer les articulations entre objets mathématiques et méthodes de résolution de problèmes, connaître l'efficacité d'une technique, jouer sur les exemples pour donner du sens, expliciter une progression dans les connaissances des élèves, permettent de mettre l'enseignement en relief, autorisent les remarques sur les notions en jeu comme sur les objectifs poursuivis, qui sont autant de moments où l'attention des élèves est capturée, où ils entrent en connivence avec l'enseignant. Bien évidemment, cette maîtrise didactique demande des années de pratique. Mais il faut engager les stagiaires en formation dans cette voie. La prise de recul sur les savoirs en jeu, un petit discours "méta", des remarques historiques peuvent apporter beaucoup pour surmonter certaines difficultés rencontrées par les stagiaires.

d) La gestion de la relation didactique

Sans enjeu, il est peu probable qu'un enseignant arrive à mobiliser ses élèves. Une activité sans enjeu risque fort d'aller à l'échec, même si apparemment les élèves ont fait docilement ce qui leur était demandé, ils risquent de n'avoir rien appris. Une bonne activité doit mobiliser les élèves autour d'un problème à résoudre, suffisamment ouvert pour que la succession des tâches demandées ne remplace pas tout effort de réflexion. Les élèves doivent comprendre le problème et s'en faire un enjeu personnel. Ils doivent pouvoir entrer en recherche, explorer, conjecturer, débattre, valider. La gestion de ce type de relation didactique demande une bonne préparation : quel usage du manuel ? Quelles formulations des consignes ? Quelle organisation du travail des élèves ? Quelles limites aux aides et indications de l'enseignant ? Quelles attentes de productions ? Quels éléments de contrat didactique ? Quel bilan tirer enfin de l'activité ? Quel

réinvestissement ? Un stagiaire qui se pose toute ces questions a me semble-t-il de bonnes chances de réussir sa séquence.

e) La gestion des erreurs

Quand on interroge les élèves sur ce qu'ils attendent de leur enseignant, ils répondent massivement que celui-ci doit être à l'écoute de ses élèves, qu'il sache leur expliquer à leur niveau et comprendre leurs erreurs sans les "casser". Le rôle de l'erreur en mathématiques a été valorisé ces dernières années, depuis que les théories didactiques ont pénétré l'enseignement. L'erreur est non seulement permise, mais elle est utile pour l'apprentissage. A condition de s'en servir judicieusement. Les stagiaires en difficulté ont plus tendance que les autres à traiter les erreurs en les corrigeant eux-mêmes, quand ils ne feignent pas de les ignorer pour éviter les explications. Bien sûr les élèves s'en rendent compte, ce qui accroît ces difficultés. Apprendre à solliciter les remarques et questions des élèves, savoir profiter d'un comportement erroné pour renvoyer d'autres questions à la classe afin d'approfondir une notion, reprendre systématiquement une technique en explicitant les démarches non pertinentes ou maladroites, ce travail sur la gestion de l'erreur (dans un sens très général) ne peut être que profitable pour surmonter certaines difficultés d'un stagiaire dans sa relation didactique et pédagogique avec sa classe.

Prise en charge des difficultés des stagiaires

On a vu qu'elles sont de nature très variée, même si apparemment elles se manifestent par des symptômes semblables : agitation dans la classe, indiscipline, violences verbales, refus de contrat et corrélativement, doutes du stagiaire sur son travail, ses capacités pour enseigner, morosité et absence de plaisir. Comme on l'a vu il y a plusieurs niveaux de prise en charge que l'on peut résumer.

a) Aides par le conseiller pédagogique, contrôle des préparations, conseils écrits, comptes rendus hebdomadaires des rencontres et bilan des entretiens, objectifs progressifs de remédiation (septembre - octobre).

b) Rencontres avec le formateur I.U.F.M. en liaison avec le conseiller pédagogique, analyse de la pratique, bilan personnel, approfondissements didactiques. Visite de classe à thèmes et entretien, objectifs de travail d'une visite à l'autre. Gestion d'une mésentente possible avec le conseiller pédagogique (octobre - novembre).

c) Entretien au site I.U.F.M., rencontre avec le responsable de la formation, ou un autre formateur, lettré de la direction de l'I.U.F.M.... (janvier - février).

d) Bilan écrit des difficultés et dysfonctionnements, programme de remédiation et critères d'évaluation (mars).

e) Évaluation du stage par l'équipe de l'I.U.F.M., propositions pour le jury académique. Mauvais esprit ou travail restant très insuffisant : exclusion ; travail à améliorer et mésentente avec l'équipe I.U.F.M. : renouvellement de stage dans une autre académie ; maladroites pédagogiques, approfondissements didactiques nécessaires : redoublement du stage dans la même académie ; perspective d'amélioration spontanée en bonne voie : avis favorable pour l'E.Q.P. (mai).

f) Inspection éventuelle et entretien avec l'I.P.R.

Des décisions exceptionnelles seront à prendre par l'I.U.F.M. et ses partenaires. Il n'est pas évident qu'elles soient toutes possibles bien que souhaitables.

Par exemple : alerte du chef d'établissement et dispositif de soutien par une équipe pédagogique, chapitrer les élèves turbulents ou agressifs, réduction de la charge par réduction horaire (une seule classe de 4 heures) ou par réduction des effectifs, dédoublement de la classe, tandem avec un autre enseignant de l'établissement ou un titulaire académique remplaçant (il y a des expériences d'allégement positives).

L'I.P.R. peut avoir un rôle à jouer, cela dépend des relations entre inspection et I.U.F.M.. Au niveau de l'I.U.F.M., on peut décider d'augmenter le nombre de visites de classe du formateur, cela semble être assez efficace. Des entretiens réguliers peuvent être proposés. Cela a des incidences financières.

Enfin certains I.U.F.M. pratiquent ce qu'on appelle ici ou là des "groupes d'échanges". Une plage horaire est prévue dans la formation pendant laquelle les stagiaires sont libres de se rencontrer et d'échanger leurs questions, leurs choix et leurs expériences. Il est important que les stagiaires, surtout en début d'année, sachent qu'ils ne sont pas seuls à rencontrer des difficultés et qu'en somme, cela fait partie de leur formation.

Et les formateurs en difficulté ?

Il y aurait beaucoup à dire, mais cela sort du sujet. Cependant :

Qui s'occupe de leur formation ? Quelle expertise pédagogique ont-ils ? Quelle formation didactique ?

Qui prend en charge leur participation à des colloques (inter -I.U.F.M. ou inter -I.R.E.M.) ou universités d'été. Les journées de l'A.P.M.E.P font-elles partie de leur formation ? Peuvent-ils librement se rencontrer chaque année ? Certains qui ont pu venir à Lille avec la bénédiction de leur directeur d'I.U.F.M. sont privilégiés. D'autres n'ont pas cette "chance".

Le fonctionnement de l'I.U.F.M. leur permet-il d'innover dans la formation ? Avec quels moyens ?

Les relations avec l'Inspection Pédagogique Régionale sont-elles sereines, voire coopératives ?

Quelles charges de travail, dans quels moyens horaires ?

Quels déroulements de carrière aussi bien pour les PRCE que les PRAG ou les enseignants -chercheurs ?

La situation qui nous est rapportée de Dijon montre la légitimité de ces questions.