Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche

Training primary school teachers' educational advisers through research

Formar consejeros pedagógicos del primer grado gracias a la investigación

Mentoren für die Grundschule durch die Forschung ausbilden

Denis Loizon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/654>

DOI : 10.4000/rechercheformation.654

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2008

Pagination : 105-119

ISBN : 978-2-7342-1137-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Denis Loizon, « Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche », *Recherche et formation* [En ligne], 59 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/654> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.654

FORMER DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES DU PREMIER DEGRÉ PAR LA RECHERCHE

DENIS LOIZON*

Résumé *Cette recherche-formation visait à mettre en évidence le contenu et la forme des entretiens menés par des conseillers pédagogiques du premier degré au cours de leurs visites auprès de professeurs des écoles pour faire évoluer leurs pratiques. De nombreuses transformations ont été identifiées à partir d'un questionnaire, surtout au niveau de l'écoute et de la place qui est laissée aux formés. La plus grande évolution s'est opérée au plan de la posture avec une prise en compte plus importante de l'Autre en tant que sujet et acteur de sa formation dans différents registres.*

Mots clés : conseil, développement, EPS, formation, recherche.

Introduction

105

Il nous semble important de signaler au lecteur deux aspects très spécifiques de cette étude. Le premier concerne le caractère original de cette formation par la recherche dans la mesure où les études portant sur les interventions des conseillers pédagogiques du premier degré sont extrêmement rares alors que les recherches sur l'activité des conseillers pédagogiques du second degré sont nombreuses (Chaliès, Durand, 2000), surtout dans le domaine de l'EPS. Nous nous intéresserons plus particulièrement à une compétence spécifique du conseiller (Dugal, Amade-Escot, 2004) dans le processus de professionnalisation des professeurs des écoles : le « savoir conseiller ». Cette compétence a été acquise et développée uniquement par l'expérience puisque les personnes impliquées dans cette recherche n'avaient pratiquement jamais eu de formation sur ce sujet. Le deuxième aspect concerne plus particulièrement les effets de cette étude. Les recherches nombreuses sur cette thématique (Chaliès, Durand, 2000) mettent davantage l'accent sur les effets du conseil chez les

* - Denis Loizon, IUFM de Bourgogne, université de Bourgogne (SPMS, EA 4180).

professeurs stagiaires, alors que le processus de formation concerne ici le formateur, celui qui délivre les conseils. C'est surtout ce deuxième aspect que nous développerons dans cet article.

Nous présenterons cette recherche dans une première partie avec son histoire, son cadre et ses résultats, puis nous aborderons les effets produits en termes de développement professionnel chez les conseillers pédagogiques de circonscription dans une deuxième partie.

LA RECHERCHE

L'histoire de cette formation

L'entrée dans une recherche résulte toujours d'une histoire singulière, qu'elle soit celle d'un individu ou qu'elle soit celle d'un groupe. Dans ce cas précis, il s'agit d'un groupe de conseillers pédagogiques de circonscription en éducation physique et sportive (CPC EPS). À la demande de leur responsable, conseillère pédagogique départementale en EPS, nous avons accepté de travailler avec l'ensemble du groupe composé de dix personnes, pendant une première année, à la construction d'un référentiel de compétences des professeurs des écoles portant sur la conduite de la classe pour les aider à clarifier leurs observations dans le cadre des visites effectuées auprès des professeurs titulaires. Ce référentiel ne se voulait pas exhaustif ; il devait prendre la forme d'une grille d'observation avec trois à quatre compétences, avec pour chacune de ces compétences, quatre niveaux de maîtrise. Ce premier temps de formation s'est étalé sur quatre journées la première année.

106

Après avoir dégagé en petits groupes, puis en grand groupe, des critères d'observations en relation avec les compétences observées, les CPC ont construit des niveaux de compétences qui devaient leur permettre d'évaluer la qualité de l'enseignement proposé par le professeur des écoles observé. À partir des différentes réflexions de chaque groupe, nous avons réussi à construire un référentiel de compétences qui semblait suffisamment opérationnel pour être utilisé par tous ces CPC. L'alternance, entre les travaux de groupe en formation lors de ces journées et la pratique quotidienne des CPC, a produit des effets non prévus la seconde année. Ce référentiel, initialement conçu pour observer les enseignants, a progressivement été utilisé pour conduire les entretiens de conseil en laissant aux formés des responsabilités quant à leur auto-évaluation, mais il a été également utilisé pour formuler des conseils et rédiger les rapports de visite. Ce changement d'utilisation a suscité de nombreuses réflexions dans le groupe ; il a aussi soulevé de nombreuses questions

relatives aux déroulements et aux contenus de ces entretiens (Puget, 2006). Une réflexion plus approfondie autour de cet entretien devenait donc indispensable. Avec la responsable du groupe, nous avons alors pensé qu'un travail de recherche sur l'entretien de conseil serait un excellent moyen de formation pour tous ces CPC.

Le groupe était composé au départ de cette formation de dix CPC et de la responsable du groupe (conseillère pédagogique départementale en EPS). Il était très hétérogène au regard de l'expérience de la formation d'adultes en tant que CPC puisque celle-ci s'étalait de 2 ans à 25 ans ; deux conseillers étaient pratiquement en début de carrière (2 ans d'expérience), alors que deux autres se trouvaient en fin de carrière (25 et 24 ans d'expérience dans le métier). Finalement, ce sont six CPC et la responsable du groupe qui ont suivi avec assiduité l'ensemble des dix journées de formation étalées sur deux années.

La formation par la recherche

Le plan de formation des formateurs de l'IUFM de Bourgogne a proposé durant plusieurs années des formations par la recherche partant du principe que toute recherche conduisait à un accroissement des connaissances pour celui qui y participait comme le rappellent Hugon et Seibel (1987). L'objectif de ces formations était double puisqu'il s'agissait à la fois de produire des savoirs sur des thèmes originaux et de permettre à des formateurs de se former en se confrontant à un véritable travail de recherche. Nous avons donc constitué un groupe de recherche pour former ces CPC à partir d'une « formation à et par la recherche » dans le plan de formation des formateurs 2005-2007. Cette recherche se rapprochait de ce que Barbier et Galatanu appellent une recherche-formation dans la mesure où ce type de recherche se propose de « faire produire les savoirs par les acteurs mêmes qui sont censés les détenir et les mobiliser » (Barbier, Galatanu, 2004, p. 66). Il s'agissait bien, comme le soulignent ces deux auteurs, de transformer le praticien et la pratique avec une visée de développement des compétences professionnelles, et plus particulièrement de développer la compétence à mener un entretien de conseil. Dans ce cadre précis, nous pourrions situer ce type de recherche au carrefour de la recherche et du développement professionnel, et utiliser le terme de « recherche professionnelle » tel qu'il est défini par Barbier, Chaix et Demailly (1994). Cette formation essayait donc de répondre à une triple logique selon les termes employés par Altet et Fabre (1994, p. 79) : « logique psychologique du développement personnel, logique épistémique des contenus et méthodes, logique socioprofessionnelle d'adaptation ».

Dans ce contexte particulier, que signifie alors se former *par la recherche* ? En termes d'enjeux de formation, qu'est-ce qu'un conseiller peut acquérir ou développer en se lançant dans une recherche ? Nous avons eu à répondre à cette question lorsque

nous avons proposé à ces collègues de nous rejoindre pour constituer ce groupe de recherche. Trois choses au moins peuvent faire l'objet d'une forme d'appropriation par les conseillers, quels que soient leurs niveaux d'intervention (Loizon, 2007). La première chose consiste à s'intéresser aux concepts qui sont mobilisés par les chercheurs (Brau-Antony, 2007) dans des champs parfois très différents (psychologie cognitive, psychologie clinique, sociologie, didactique...) ou des champs très proches qui travaillent sur l'intervention en EPS comme la didactique clinique et l'action située. Les concepts permettent de comprendre l'intervention de l'enseignant ; ils fournissent un cadre de lecture de cette activité complexe et experte (Fayol, 2007). Face à des concepts trop polysémiques comme la notion de compétences ou celle de gestes professionnels, le conseiller peut apprendre également la prudence. Le deuxième point se rapporte aux méthodologies utilisées par les chercheurs. En effet, certains outils méthodologiques comme l'ingénierie didactique, l'instruction au sosie, l'auto-confrontation simple ou croisée, l'entretien d'explicitation (et d'autres...), sont aujourd'hui largement utilisés à des fins de formation sans toujours en connaître les origines, les limites ou les effets psychologiques parfois traumatisants qu'ils peuvent produire auprès des stagiaires. Enfin, les résultats des recherches peuvent faire l'objet d'appropriation afin de les utiliser dans les cours théoriques ou pratiques avec les étudiants ou les stagiaires. Nous rejoignons ici l'analyse réalisée par Carnus (2007) à propos de l'articulation entre recherche et formation. L'engagement dans la recherche, qu'il soit au sein d'un groupe de recherche-action ou bien à titre personnel, peut avoir des effets sur le rapport au savoir du sujet (Altet, Fabre, 1994) ; celui-ci peut être modifié dans la mesure où le savoir n'est plus transmis directement, mais produit par l'acteur au cours de sa recherche.

108

Enfin, fort de notre expérience dans ce domaine, nous pouvons citer deux conditions importantes qui déterminent l'engagement des formateurs dans ces recherches. La première se rapporte au temps car il faut du temps pour faire de la recherche ; l'engagement sur une durée de deux ans s'avère pertinent. Mais il faut surtout que les objets de recherche concernent la formation ou l'enseignement. Ce travail de formation par la recherche sur des objets ou des questions au cœur des préoccupations des formateurs (Brau-Antony, 2007), contribue par là même à rendre leurs actions de formation plus pertinentes. Le choix des objets ou sujets de recherche nous semble déterminant dans l'engagement des formateurs.

Les objectifs de la recherche

Cette recherche-formation à caractère collaboratif (Dugal, 2003, 2006) visait donc à mettre en évidence le contenu et la forme des entretiens menés par les CPC EPS au cours des visites réalisées auprès des professeurs des écoles « T1 » (Titulaire pre-

mière année). Nous retrouvons donc là un dispositif où la formation prime sur la recherche car il est finalisé par le développement de compétences professionnelles. Au fil des six journées de formation proposées la première année, nous avons tenté de caractériser l'activité des CPC à partir d'une analyse de leurs actions inscrites dans une dynamique d'interactions autour du conseil pédagogique (Trohel, Chaliès, Saury, 2004). Le rôle de l'enseignant-chercheur a été conçu comme un accompagnement dans la voie de la recherche ; il apportait une aide méthodologique dans la construction du processus de recherche. Sa tâche consistait donc dans un premier temps, à aider le groupe et les individus qui le composaient, à créer un espace de parole et d'échanges pour que chacun puisse évoquer les difficultés qu'il rencontrait au quotidien dans des gestes professionnels spécifiques : ceux de l'entretien, avant d'analyser par eux-mêmes leur propre démarche sur la base des données recueillies tout au long de ce travail passionnant (Dugal, 2006). Le second temps de son intervention devait consister à répondre à des besoins de formation formulés par les stagiaires sur le thème de l'entretien ; il a été convenu avec le groupe que ses apports théoriques seraient dispensés après la première phase de recueil et d'analyse des données pour ne pas influencer les manières de faire des CPC. En tant que responsable scientifique, nous avons décidé de conduire le groupe « à sa propre vitesse » en imposant un minimum de choses ; tout devait être construit par le groupe avec notre aide. Notre rôle consistait donc à écouter, clarifier et aider à la décision afin de conduire le travail du groupe avec une certaine rigueur scientifique, tout en sachant que ce qui devait constituer l'objectif principal, c'était bien la formation des collègues. Pour évaluer les effets de cette formation par la recherche, nous avons demandé aux CPC de répondre à un questionnaire en début et en fin de formation. Nous reviendrons sur ces réponses dans la deuxième partie de cet article.

Le cadre théorique de cette recherche s'inscrivait dans le paradigme de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) qui a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Il s'agissait donc pour les conseillers d'analyser leur travail réel pour mettre en évidence les actions réalisées au cours de l'entretien. Cette mise en mots de l'action participait de ce que Vergnaud (1996) appelle la conceptualisation de l'action.

Les questions de recherche

Après une première journée consacrée au questionnaire en début de formation et à la présentation des enjeux de ce travail de recherche, les discussions se sont rapidement orientées vers les questions de recherche et la méthodologie à mettre en place dès la deuxième journée de formation. Au fil des réflexions du groupe, deux axes de recherches se sont dessinés : un premier axe concernant plus spécifiquement

l'entretien avec des questions relatives à sa forme, aux différentes actions réalisées par le formateur au cours de cet entretien, et un deuxième axe organisé autour du **conseil** avec des questions sur sa nature et son contenu.

Le premier axe de questionnement autour de l'entretien a pu être formulé assez rapidement à partir d'un inventaire des questions que chacun des membres du groupe se posait (tâche proposée aux CPC : « Chacun essaie de réfléchir aux questions qu'il se pose par rapport à cette recherche »). Nous avons dû aider les conseillers à distinguer ce qui relevait de leur travail, de leurs actions (*ce qui m'intéresse par rapport à l'entretien : la nature de mes questions*) et ce qui se rapportait au T1 car les questions qu'ils se posaient, se rapportaient souvent au travail du T1 et à ses élèves (*est-ce que le PE a réussi à faire construire des réponses appropriées par les élèves ?*). Le recentrage sur leur activité n'a pas toujours été facile. La seconde question de recherche relative au conseil n'est apparue qu'à la fin de la troisième journée après avoir commencé l'analyse d'un premier entretien retranscrit ; les questions ont alors été posées de la manière suivante par deux collègues : « Où est le conseil ? Comment est-il formulé ? ». Le groupe s'était donc d'abord centré sur l'entretien pendant trois journées, oubliant presque ce qui en constituait sa finalité.

La méthodologie

Les questions méthodologiques ont été abordées dès la deuxième journée de formation avant les questions de recherche ; les conseillers souhaitaient « rentrer dans l'action » avant même de penser à la définition de ce qui était recherché. Le groupe s'est rapidement mis d'accord sur un protocole à respecter à partir des questions et des suggestions de chacun des membres.

110

Dans un premier temps, il fut question du nombre d'entretien ; un entretien par formateur compte tenu du travail lié à la retranscription. Le choix des personnes concernées par la recherche se porta sur les T1 car il n'y avait pas de problème lié à la validation de l'année à la différence des professeurs stagiaires. La durée de l'observation fut fixée à environ 1 h 30 ce qui semblait correspondre aux pratiques usuelles des conseillers. Il fut également décidé que l'entretien se ferait à « chaud » dans la journée de l'observation pour que tout le monde soit dans les mêmes conditions de travail. De même, l'entretien devait durer entre trente et quarante minutes ce qui semblait, là aussi, un temps raisonnable pour chaque T1. Le choix du niveau des élèves fut lui aussi évoqué, mais il fut admis par le groupe que le niveau n'avait pas d'importance sur la qualité de l'entretien. Enfin, tous les conseillers se sont mis d'accord pour que le jeune collègue ait un retour sous la forme d'une retranscription de l'intégralité de ce qui avait été enregistré pendant l'entretien. L'anonymat de l'intéressé était également garanti par le groupe.

Dans un deuxième temps, se posa la question du choix du jeune collègue et de la manière dont chacun pouvait lui présenter la recherche. Il fut décidé d'une présentation du travail au T1 lors d'un entretien téléphonique avant la visite pour savoir si le jeune collègue acceptait de participer à cette recherche; un texte minimal pour informer le collègue fut rédigé.

De notre côté, nous avons vécu une tension particulière entre la recherche et la formation comme ont pu l'évoquer Dugal et Amade-Escot (2004) à propos des recherches collaboratives. Nous avons dû négocier de nombreux points pour rendre le protocole « acceptable » du point de vue de la recherche, mais aussi du point de vue des conseillers qui ne souhaitaient pas ou ne pouvaient pas investir un temps trop long dans ce travail de recherche, étant pris par ailleurs par de nombreuses contraintes professionnelles.

Du point de vue méthodologique, les CPC ont donc enregistré l'intégralité d'un entretien mené auprès d'un néotitulaire; après la retranscription intégrale de ces entretiens sous forme de verbatim, nous avons progressivement construit les outils pour en analyser la structure, les modalités ainsi que les contenus. Ces analyses ont été menées en binômes afin d'assurer une plus grande validité des résultats, mais aussi pour permettre des échanges approfondis sur ces entretiens utilisant ainsi des formes « d'auto-confrontations croisées » sans l'usage de la vidéo qui aurait alourdi le dispositif de recueil des données.

Quatre éléments majeurs ont donc été analysés permettant à chacun de prendre de la distance par rapport à son activité :

1. le temps de parole : la répartition du temps de parole au cours de l'entretien a été identifiée à partir du nombre de lignes mobilisées dans les retranscriptions. Pour les retranscriptions, tous les conseillers ont utilisé le même format de document et la même police ;
2. les différentes phases de l'entretien ont été découpées en fonction du thème abordé et des actions réalisées par le formateur ;
3. les actions du formateur pour conduire cet entretien : les conseillers ont regroupé l'ensemble de ces actions en six grandes catégories à partir d'une analyse de contenu (Bardin, 1998) : « les questions », « les affirmations », « les reformulations », « les encouragements », « les propositions-suggestions » et « les conclusions ». Chacune de ses actions a été divisée en micro-actions pour les besoins de l'analyse ; la grille d'analyse a été construite progressivement par le groupe dès les premières analyses de verbatim. Certaines de ces catégories se rapprochaient fortement des attitudes proposées par Porter (1950), notamment : « l'investigation », « le soutien », « la proposition-suggestion » et « la reformulation » ;
4. les conseils formulés : ils ont été regroupés *a posteriori* en conseils directs donnés par le formateur, surtout au travers des « propositions-suggestions » (*tu devrais*

faire...), et en *conseils indirects* énoncés par le formé sous forme de remédiations au cours de l'entretien (*je pourrais faire...*).

Les résultats de la recherche

Les résultats ont fait d'abord apparaître une évolution du temps de parole au fil de l'entretien et selon les phases, renvoyant ainsi le formateur à une réalité parfois différente de celle qu'il envisageait spontanément à l'issue de l'entretien. Globalement, le temps de parole du T1 est équivalent à celui du conseiller alors que certains pensaient donner beaucoup la parole au T1.

L'analyse des différentes phases identifiées par les conseillers, a mis en évidence au moins cinq phases bien caractéristiques :

- une première phase d'*introduction*, plus ou moins longue, permettant l'entrée dans la relation formateur-formé. Au cours de cette phase, les conseillers monopolisaient la parole ;
- une deuxième phase d'*analyse/bilan* du T1, plus ou moins longue et relativement libre, avec uniquement des signes d'écoute de la part du formateur ;
- une troisième phase ou phase principale, beaucoup plus longue, constituant le corps de l'entretien, découpée elle-même en micro-phases selon les thèmes abordés, avec des temps de paroles qui s'équilibraient ;
- une quatrième phase de *conclusion* où le formé essayait de regrouper les conseils qu'il avait retenus ;
- une cinquième phase de *conclusion* du formateur où celui-ci reprenait tout ou partie des conseils déjà énoncés par le formé pour terminer cet entretien.

112

La caractérisation des actions et micro-actions du formateur a constitué également un résultat intéressant permettant de mettre en évidence les modalités les plus utilisées par les CPC au cours de l'entretien avec des différences interpersonnelles parfois très importantes. Le « questionnement » sous des formes très variées, regroupait la majorité des actions réalisées par le formateur ; venaient ensuite les « propositions-suggestions » dans lesquelles nous avons retrouvé pratiquement l'intégralité des conseils sous une forme très directe. Les « affirmations » et les « encouragements » avaient pour fonction le maintien de la relation pendant l'échange ; ils étaient utilisés de manière plus importante que les « reformulations ». Enfin, les « conclusions » peu nombreuses à la fin des phases étaient présentes en fin d'entretien. Comme le montrent Dugal et Amade-Escot (2004) avec les conseillers du second degré, nous avons identifié dans ce groupe un type d'action qui dominait largement les autres : le « questionnement » avec près de 40 % des actions totales.

Le conseil, quant à lui, est apparu finalement comme quelque chose de très subtil, donné essentiellement au travers des propositions-suggestions, même si nous avons identifié quelques formes de conseils indirects produits par les formés. Il portait bien souvent sur des connaissances à acquérir ou à améliorer, sur des contenus et sur des compétences à développer, surtout dans le domaine de la conduite de la classe avec un travail à réaliser au plan de la gestion des élèves. Ces conseils variaient en fonction des T1 observés.

Les effets de la formation

Nous avons pu évaluer les effets de cette formation par la recherche en comparant les réponses des CPC à un questionnaire distribué en début et en fin de formation. Dans tous les cas, il ne s'agit que de déclarations qui ne donnaient que des indications limitées sur les effets réels. Pour nuancer les propos des conseillers, nous apporterons quelques remarques issues de nos observations notées dans nos comptes rendus des journées.

Le premier questionnaire, rempli lors de la première journée, proposait trois grandes séries de questions qui devaient ensuite servir de base aux échanges entre les CPC : la première série concernait l'observation réalisée par le formateur (quels critères ? quelle utilisation dans l'entretien ?). La seconde concernait les procédures de l'entretien utilisées en général par le formateur (la structure générale, le début de l'entretien, la fin de l'entretien, les types de conseils donnés). Enfin la troisième série de questions s'intéressait aux attentes et aux interrogations par rapport à ce travail de recherche.

Un travail en groupe réalisé lors de la deuxième journée avait permis de dégager les points communs entre les conseillers par rapport à l'observation et à l'entretien. Sans avoir procédé à une hiérarchisation des critères d'observation, il était apparu que les CPC se concentraient majoritairement sur quatre critères : l'activité des élèves, l'enseignant et sa démarche didactique et pédagogique, le climat de la classe et les relations entre le professeur et les élèves. Dans le cas d'observation de séances d'EPS, une attention particulière était portée aux problèmes de sécurité. Au-delà de ce qui se passait en classe, tous avaient signalé prendre un certain temps pour regarder les cahiers des élèves ainsi que les préparations du professeur des écoles.

Pour ce qui concernait l'entretien, les points suivants se retrouvaient chez tous les membres du groupe (reprise des termes employés par les conseillers) :

- *bilan de séance réalisé par le formé (qu'il soit PE2, T1 ou professeur plus expérimenté) ;*
- *approfondissement des problèmes soulevés par le formé ;*
- *temps de synthèse avec points éventuels à améliorer par le formé ;*

- *nécessité dans certains cas d'un temps d'expression du ressenti par le formé ;*
- *analyse du formé et regard du formateur pour favoriser la reconstruction de certains points à partir des questions du formateur ;*
- *remarques par rapport à des incontournables si nécessaire ;*
- *rappel des points positifs et mise en perspective de points particuliers ;*
- *reprise de questions particulières avant de fixer le rendez-vous suivant.*

Les réponses à la troisième série de questions concernaient les attentes et les interrogations face à ce travail de recherche. Les attentes étaient centrées sur les échanges de pratiques et l'analyse de leurs pratiques professionnelles car ces collègues avaient vraiment envie de parler de leurs actions, mais aussi de leurs difficultés face à certains professeurs des écoles en grande souffrance. Ils souhaitent également développer leur compétence à mener un entretien en étant plus efficaces. Quelques-uns pensaient que cette étude leur permettrait de rédiger plus facilement les rapports de visite. Quelques interrogations sur les effets des entretiens ou sur le temps à consacrer à cette recherche venaient clore cette série d'interrogations.

Le second questionnaire proposé à la fin de la formation (mai 2007) reprenait la première série de questions en questionnant les effets de cette recherche sur les procédures de l'entretien. La deuxième série de questions portait cette fois sur les effets possibles de cette recherche sur d'autres pratiques de formation. La troisième série tentait de mettre en évidence les interrogations qui subsistaient à la fin de ce travail de recherche ainsi que des remarques éventuelles sur ce travail.

À propos des effets de cette recherche sur la manière de mener les entretiens, la première question portait sur les procédures générales (quels effets sur les procédures générales de vos entretiens ?). Pour l'ensemble des sept collègues concernés, nous avons observé des effets dans trois domaines. D'abord dans la répartition des temps de parole avec une part plus importante laissée au T1 (*une plus grande part du temps de parole laissée au jeune collègue*). Ce changement s'est traduit également par une écoute plus importante (*une écoute plus ouverte à ce qui motive les décisions de l'enseignant*). Ensuite, dans la manière de conduire de l'entretien, l'évolution s'est faite au niveau de la posture. Le conseiller ne s'appuyait plus uniquement sur ses observations, il laissait le T1 exprimer ses besoins, ses problèmes, ses difficultés, ses conceptions (*le souci de partir de ses besoins exprimés et de ses conceptions de l'enseignement pour lui apporter une aide plus efficace*). Cette évolution de posture a provoqué chez les conseillers un changement dans la conduite de l'entretien et un changement de leurs conceptions de la formation. Les CPC sont passés, d'après leurs déclarations, d'une conception « normative » et « transmissive » de leur rôle où « ils pointent les différences entre ce qu'ils ont observé et ce qu'ils auraient fait à la place du stagiaire » (Mante, 1998) à une conception plus « constructiviste » (*je me centre*

plus sur la pratique observée et ses causes et non sur une hypothétique pratique souhaitée par le formateur). Ces deux changements de posture et de conception semblent être les effets les plus remarquables de cette formation par la recherche.

Les réponses aux autres questions de cette série ont confirmé nos premières observations. Le début de l'entretien est devenu un moment fort où le but du conseiller était de créer les conditions d'une mise en confiance du formé. L'hypothèse souvent formulée par les conseillers était la suivante: ce climat de confiance ainsi créé devrait avoir des effets dans un premier temps, sur la suite de l'entretien, et des effets sur les pratiques dans un deuxième temps (*j'essaie de créer un climat de confiance et d'écoute, en disant que je suis là pour qu'on travaille ensemble*).

De même, les déclarations à propos de la manière dont les conseillers terminaient leur entretien, ont encore confirmé le changement de posture évoqué précédemment; la parole était donnée plus souvent au T1 (*je reviens plus sur le positif; je laisse davantage la parole pour conclure sur des objectifs « réalisables » par le jeune collègue; depuis la recherche, j'essaie de faire la conclusion de l'entretien avec le collègue*).

Enfin, en matière de conseil, il nous a semblé que l'évolution la plus significative, portait sur la quantité des conseils donnés (*mes conseils sont de moins en moins nombreux; je ne donne pas trop de conseils*). Nous avons pu repérer deux positions quant à la forme du conseil: ceux qui sont restés sur certains conseils qu'ils jugeaient « fondamentaux » ou « incontournables » (*le recours précis aux références des programmes et des documents d'accompagnement et d'application reste incontournable*), et d'autres qui adaptaient leurs conseils en fonction de ce qui avait été observé et de ce qui avait été dit dans l'entretien (*mes conseils sont davantage ciblés; ils fluctuent en fonction du profil et de l'investissement du collègue*).

La deuxième série de questions portait sur des effets possibles en formation (cette recherche a-t-elle eu des effets sur vos pratiques de formation?). Ce qui fut frappant pratiquement chez tous les conseillers, ce furent les répercussions de ce travail de recherche sur leur attitude dans les formations. Ils ont déclaré là encore, laisser plus de parole aux différents stagiaires dans les formations qu'ils animent ou coaniment aujourd'hui (*je laisse davantage la parole aux collègues formés et je me positionne moins comme le détenteur d'un savoir « expert »*). Même pour une jeune conseillère qui débutait dans le métier et qui n'assumait pas de formation à l'époque, l'hypothèse d'un temps de parole plus important fut envisagée (*j'essaierai d'intégrer un moment plus important consacré à la parole des enseignants sur leurs pratiques en classe*). Un conseiller expérimenté a souhaité essayer de réduire le décalage entre ses déclarations et ses actions (*j'essaie de mettre en accord mon « dire » [discours sur l'apprentissage] et mon « faire » [conseils trop souvent donnés de manière frontale]*).

Une troisième question au sujet des interrogations qui subsistaient après ce travail de recherche (des interrogations qui subsistent par rapport à ce travail de recherche?) a permis de révéler plusieurs points. Le premier concernait l'analyse des pratiques des conseillers; certains ont fait des constats (*la formation a permis de pointer les faiblesses de ma pratique de formateur dans les situations de visite*), alors que d'autres se sont davantage questionnés sur leurs pratiques (*je m'interroge sur la difficulté que peut représenter le bilan à chaud. Suis-je vraiment « efficace » dans ma manière de mener les entretiens? Qu'est-ce qui est réellement retenu par les T1?*). La même question est revenue chez tous les conseillers: l'entretien et les conseils donnés ont-ils des effets sur les pratiques des jeunes enseignants? (*même s'ils ont retenu les conseils, les mettent-ils en pratique ensuite?*). Cette prise de conscience quant aux effets de leur travail s'est révélée progressivement au fil des formations.

La dernière question posée en fin de formation laissait un espace de liberté aux conseillers pour faire des remarques sur cette formation par la recherche. Tous ont trouvé ce travail très enrichissant grâce aux échanges nombreux qui prenaient comme support les pratiques réelles sur la base des retranscriptions. Cette richesse s'est exprimée aussi à travers des points de vue très différents. Pour un conseiller déjà bien expérimenté, ce fut une remise en question (*il m'a obligé à une [modeste] remise en question de mes pratiques*). Pour un autre, ce fut un constat sur une pratique non stabilisée au niveau des procédures d'entretien (*je n'ai pas encore arrêté vraiment une procédure d'entretien qui fonctionne dans tous les cas. J'ai le sentiment de naviguer encore à vue*). Pour les conseillers qui débutaient dans le métier, ce travail s'est avéré riche, mais parfois déstabilisant (*cette formation a donc été positive puisqu'elle me questionne et donc me fait avancer, et en même temps elle a été parfois un peu déstabilisante*). Cela pouvait aller jusqu'à une remise en question de la fonction (*suis-je vraiment à ma place en tant que formateur?*).

CONCLUSION

Pour conclure sur les effets de cette formation par la recherche, nous dirons que des effets très positifs ont été énoncés par les conseillers sur leurs pratiques de formation, surtout au niveau de l'écoute et la place laissée au formé, confirmant en cela les effets repérés par Dugal (2003) en termes de changement de posture. Toutefois, nous nuancerons nos propos en rappelant que notre « triple casquette » de formateur, de chercheur et d'évaluateur de cette action de formation, a pu produire des effets conscients ou inconscients sur les déclarations des CPC dans les questionnaires. Ensuite, nous pensons que nos questions dans le questionnaire de fin de formation, n'ont pas permis aux CPC de s'exprimer plus largement sur les effets de cette

formation par la recherche ; en effet, nous avons remarqué chez ces conseillers un autre rapport à la recherche, notamment pour ce qui concerne la rigueur dans les procédures de recueil et d'analyse des données. Pourtant, nous n'avons trouvé aucun indice d'un tel changement dans les questionnaires. Ce sont donc surtout les résultats qui ont produit des effets dans la mesure où chacun des conseillers a pu se rendre compte du décalage qui existait entre ce qu'il faisait et ce qu'il en disait.

Enfin, nous pouvons faire un autre constat en nous référant au modèle du triangle de la formation proposé par Fabre (1994), qui articule le *Savoir*, le *Sujet* et la *Situation* : les effets de cette formation dépendent de l'expérience des acteurs. Ainsi, les deux collègues qui débutaient dans le métier, se sont retrouvés dans une problématique d'articulation entre développement personnel et insertion socioprofessionnelle, alors que les CPC plus expérimentés se sont inscrits dans une problématique d'articulation entre la valeur épistémologique des savoirs et leur sens socioprofessionnel (Altet, Fabre, 1994). Cette formation par la recherche peut donc se caractériser *a posteriori* par une dominante du rapport personnel/professionnel à partir des déclarations des conseillers car l'effet le plus important se situe au niveau de la personne à travers la prise en compte de l'expérience professionnelle. Du point de vue de la recherche, c'est l'exigence d'authenticité qui a primé sur l'exigence de scientificité ; pour les conseillers, il s'agissait plus d'être *en recherche* si nous reprenons les mots d'Altet et Fabre (1994, p. 90) que de *faire de la recherche*.

Si les conseillers jouent un rôle privilégié dans la formation initiale (Mante, 1998), alors la formation au conseil doit devenir une priorité pour toutes les personnes qui sont amenées à « donner des conseils », ou plutôt à « tenir conseils » (Dugal, 2006). Notre double expérience de responsable de la formation des formateurs et de chercheur dans notre IUFM, nous a montré que la formation par la recherche pouvait produire des effets intéressants du point de vue du développement des compétences des conseillers. Cette formation, pour produire des effets, s'est inscrite dans la durée et dans la confiance. Ce sont ces deux conditions majeures qui, selon nous, ont permis aux conseillers de dire et d'écrire leurs ressentis, leurs doutes, leurs remarques ; cet engagement dans un véritable travail de recherche a produit des transformations déclarées, ou au moins, une certaine remise en question de leurs pratiques de conseil. Cette formation a eu aussi pour effet de susciter un questionnement nouveau qui alimente la recherche : « *Je lui donne un conseil direct, mais quel effet cela aura-t-il ?* ». Ce travail de recherche se poursuit aujourd'hui avec l'analyse des effets de ces entretiens sur les pratiques déclarées et observées chez des professeurs stagiaires.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., FABRE M. (1994). « Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 17, p. 77-92.
- BARBIER J.-M., CHAIX M.-L., DEMAILLY L. (1994). « Éditorial "Recherche et développement professionnel" », *Recherche et formation*, n° 17, p. 5-8
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (2004). « Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels », in J.-M. Barbier, O. Galatanu, *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan, p. 31-78.
- BARDIN L. (1998). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF [9^e édition].
- BRAU-ANTONY S. (2007). « La formation par la recherche », *Revue Contre Pied*, « Former les enseignants », n° 20, p. 80-82.
- CARNUS M.-F. (2007). « Les relations possibles entre recherche sur les pratiques enseignantes et formation professionnelle initiale et continue », conférence d'ouverture, journées d'études *Recherche et Formation initiale en EPS*, Dijon, 9 et 10 février.
- CHALIÈS S., DURAND M. (2000). « Note de synthèse "L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants" », *Recherche et formation*, n° 35, p. 145-180.
- DUGAL J.-P. (2003). *Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS*, thèse de doctorat, université Paul Sabatier, Toulouse III.
- DUGAL J.-P. (2006). « Conseillers pédagogiques, professeurs stagiaires et observation didactique », in D. Loizon [dir.], *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages. Des outils pour l'enseignement et la formation en EPS*, Dijon : SCEREN, CRDP Bourgogne, p. 63-73.
- DUGAL J.-P., AMADE-ESCOT C. (2004). « Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques », *Recherche et formation*, n° 46, p. 97-116.
- FABRE M. (1994). *Penser la formation*, Paris : PUF.
- FAYOL M. (2007). « Les enseignants sont des experts », *revue Sciences Humaines*, n° 180, p. 24-26.
- HUGON M.-A., SEIBEL C. (1987). « Recherche-action, formation : quelle articulation ? », *Recherche et formation*, n° 2, p. 9-20.
- LOIZON D. (2007). « Un passage difficile : la diffusion de la recherche en formation », *Revue Contre Pied*, « Former les enseignants », n° 20, p. 83-85.
- PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle », [note de synthèse], *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- PUGET M. (2006). « Construction d'un référentiel de compétences en EPS, en formation de formateurs », in D. Loizon [dir.], *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages. Des outils pour l'enseignement et la formation en EPS*, Dijon, SCEREN, CRDP Bourgogne, p. 97-102.

- MANTE M. (1998). « La visite de classe », in A. Bouvier, J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain*, Paris : Hachette Éducation, p. 87-115.
- TROHEL J., CHALIÈS S., SAURY J. (2004). « La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique », *Savoirs*, n° 5, p. 121-140.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier [dir.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 275-292.