L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ?

*The accompanying of beginners primary teachers: how, while counsel time, are
developped processes that allow the construction of professionnal knowledges?*

Alain Bécue

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9313>

DOI : 10.4000/ree.9313

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Alain Bécue, « L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS7 | 2015, mis en ligne le 01 mars 2015, consulté le 25 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9313> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9313>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus permettant la construction de savoirs professionnels ?

Alain Bécue¹

Résumé

Les résultats que nous présentons ici s'inscrivent dans le cadre des recherches portant sur le conseil pédagogique des enseignants débutants du primaire et en particulier sur la nature des savoirs construits et leurs modalités d'élaboration. En nous situant dans le cadre général de la didactique professionnelle, nous analysons à partir de nos données d'enregistrement, les conclusions produites lors des entretiens-conseils. Nous proposons un recensement de celles-ci puis essayons de comprendre, à partir d'un exemple, l'articulation entre les processus dynamiques de gestion de la relation, de la problématisation et de la démonstration.

Les enseignants débutants du primaire bénéficient d'un accompagnement à l'entrée dans le métier au cours de leurs deux premières années d'enseignement. Le contexte de la formation engage les conseillers pédagogiques à rechercher une efficacité maximum lors des entretiens-conseils et des recherches (Hétier & Le Mouillour, 2011) témoignent de leur difficulté à maintenir une posture de sollicitation réflexive en s'engageant davantage dans la délivrance de conseils pragmatiques. Notre travail vise donc trois enjeux successifs (dont seuls des résultats concernant le premier seront abordés dans cet article) :

- la compréhension des processus qui aboutissent lors d'un entretien à l'élaboration de conseils ;
- le repérage et la compréhension du devenir de ces conseils dans la temporalité élargie de l'accompagnement. Les conseils sont-ils repris ? Font-ils l'objet de traces dans les écrits ? Sont-ils mis en œuvre dans des visites ultérieures ? ;
- le niveau d'intégration et de transformation des conseils en connaissances et compétences professionnelles dans une perspective de développement professionnel : dispose-t-on d'indices d'une intégration dans un registre de savoirs ? Quelle est la nature des savoirs ainsi construits ?

1. Le contexte de la recherche

Notre recherche a pour objet l'accompagnement des enseignants débutants à l'école primaire. Ce niveau d'enseignement est marqué par la polyvalence de l'enseignant, un couplage professeur - classe - année scolaire, des tensions fortes entre une autonomie pédagogique et des contraintes multiples de fonctionnement. La situation d'entrée dans le métier se réalise actuellement par un recrutement sur concours au niveau master et par une mise en situation rapide dans la position d'enseignant en classe. Le dispositif d'accompagnement se déroule selon un protocole relativement uniforme : observation du débutant, entretien, compte-rendu. La première année, ces visites ont une double fonction, formative et évaluative puisqu'elles servent d'éléments de base qui permettront à un inspecteur de l'Éducation nationale de proposer la titularisation.

¹ Doctorant, Centre d'Étude et de Recherche sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP), Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA).

Il est poursuivi au cours des deux années suivantes avant la première inspection (dans le courant du second semestre de la deuxième année) par un conseiller pédagogique de circonscription avec quelques visites chaque année.

Les visites d'accompagnement s'avèrent donc au centre de la formation et de l'aide à l'entrée dans le métier et nous pouvons donc repérer un questionnement sur l'adéquation des exigences fortes de la professionnalisation précisées dans le cadre du référentiel de compétences et le caractère réduit des temps de formation et d'accompagnement. Un principe de réalité impose au dispositif d'accompagnement des responsabilités accrues et oblige à une recherche d'efficacité.

2. Cadre conceptuel

■ *Les recherches sur le dispositif de conseil pédagogique*

Les recherches sur le conseil pédagogique², effectuées principalement dans le cadre de démarches compréhensives sur des études de cas restreints, permettent de disposer de connaissances approfondies sur son déroulement, sur ses effets, sur les conditions et obstacles de son efficacité. Pour préciser les références que nous mobilisons dans notre propre recherche, nous indiquons ici quelques résultats sur l'état actuel des connaissances.

En premier lieu, les enjeux du conseil pédagogique portent sur différents aspects. Nous en relevons ici trois. Le premier, préalable, se centre sur les conditions permettant au débutant d'élaborer une image de soi, un sentiment de reconnaissance en vue de construire son identité professionnelle et d'intégrer une communauté de pratiques (Pérez-Roux, 2007). Les second et troisième ont pour but d'une part d'initier et de favoriser le développement d'une démarche réflexive, d'aider à diagnostiquer les difficultés et à en analyser les causes et, d'autre part, d'accompagner le débutant dans la construction de connaissances et compétences professionnelles et dans l'appropriation de la culture commune (Flavier, 2009).

Lors des entretiens, les contenus abordés portent principalement sur les domaines de l'organisation qui englobent les aspects de gestion matérielle et relationnelle dans la classe, les interventions auprès des élèves avec pour objectifs la stimulation et la régulation des activités des élèves et les contenus enseignés. Selon les contextes spécifiques, l'une ou l'autre de ces trois catégories peut être prédominante (Brau-Antony, 2010 ; Dugal & Amade-Escot, 2004).

Le déroulement d'un entretien s'articule en général autour d'un mouvement qui part systématiquement de l'analyse de la séance observée vers des éléments plus généraux de la professionnalisation (Trohel, 2010). Dans cette dynamique, le conseiller endosse successivement différentes postures. Ainsi, si l'étude de Dugal et Amade-Escot montre une prédominance des attitudes d'investigation, d'évaluation et de décision, pouvant être interprétée comme correspondant aux habitudes de fonctionnement d'un enseignant, statut principal du conseiller pédagogique dans le second degré (Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Dugal, 2009), celle de Brau-Antony (Brau-Antony, 2010) montre une répartition plus contrastée qui varie selon le moment de l'entretien. Ainsi si les entretiens débutent fréquemment par des attitudes de questionnement, d'écoute dans un climat de concentration avec pour ambition de comprendre l'autre, il est constaté que la sollicitation réflexive reste marginale au profit d'un retour progressif vers le conseil. Ces résultats peuvent être explicités en retenant comme significatives les références à un cadre institutionnel (les textes officiels, le cadre formatif, les critères d'évaluation) et à l'exigence pragmatique, qui engagent davantage les interlocuteurs dans une volonté de recherche rapide de solutions pratiques (Hétier & Le Mouillour).

² Le conseil pédagogique s'inscrit dans le cadre plus large de l'accompagnement professionnel, qui marque une évolution des rapports entre la formation initiale, la formation continue et l'idée d'un adulte en développement. Malgré la polysémie et le caractère non stabilisé de cette notion (Paul, 2009) qui recouvre des pratiques variées telles que le tutorat, le coaching ou le mentorat, l'accompagnement a pour visée, dans la sphère professionnelle, la recherche d'une professionnalisation et l'augmentation de l'efficacité en situation de travail (Wittorski, 2006). Dans notre recherche, l'expression de conseil pédagogique est utilisée pour décrire une situation spécifique qui correspond à l'entretien mené après un moment d'observation de la pratique d'un enseignant débutant.

D'autres recherches se sont centrées sur la dynamique interactionnelle entre le débutant et le conseiller (Darnis, 2010 ; Trohel, 2010 ; Trohel, Chaliès & Saury, 2004 ; Trohel & Saury, 2009). Au-delà des méthodologies et cadres conceptuels différents, elles ont en commun la mise en évidence de difficultés récurrentes, de modalités interactionnelles défavorables ou de dilemmes qui interrogent l'efficacité de ce dispositif.

Les conditions d'efficacité d'un entretien-conseil apparaissent ainsi multiples. Sans que cette liste soit exhaustive, il est possible de repérer l'importance de la qualité relationnelle et de la prise en compte des tensions identitaires (Pérez-Roux, 2011), la nécessité d'une indexation des savoirs construits et conseils formulés sur les circonstances du travail en classe (Flavier, 2009), l'intérêt de prendre appui sur des décalages entre une réalité et ce qui aurait pu se produire dans le cas d'une conduite rationnelle (Musquer & Fabre, 2011), le caractère impérieux de s'inscrire dans la zone de proche développement du débutant et l'exigence d'une articulation entre savoirs de la recherche et les conditions de la pratique (Cartaut & Bertone, 2009).

Au-delà des aspects descriptifs, c'est donc principalement sur les questions de la compréhension de l'efficacité du conseil pédagogique que les recherches se sont orientées.

« Pour que les conseils prodigués dans une situation de tutorat soient formateurs, des travaux récents ont montré qu'il était nécessaire :

- a. qu'ils soient sollicités et/ou attendus ;
- b. qu'ils s'appuient sur une interprétation partagée des difficultés rencontrées ;
- c. qu'ils soient ajustés sur mesure aux problèmes identifiés et aux dispositions à agir du moment de l'enseignant ;
- d. qu'ils fassent l'objet d'une réappropriation personnelle par celui-ci ;
- e. qu'ils soient réellement mobilisés dans des situations de classe futures ;
- f. que les nouvelles expériences soient explicitées et analysées. »

(Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008, p.66)

Cette citation, que nous lisons comme une synthèse des conclusions d'un grand nombre de recherches peut aussi être analysée au regard du dispositif d'élaboration d'un conseil. Ainsi il apparaît d'une part que les aspects autour de l'attente du conseil (point a), de l'interprétation partagée (point b), de l'adéquation avec le problème identifié (point c) sont des conditions préalables qui se situent en amont du processus d'élaboration et, d'autre part, que l'adaptation aux dispositions du débutant (point c), la réappropriation personnelle (point d) et la mise en œuvre ultérieure réfléchie (points e et f) peuvent être perçues comme des conditions en aval de la formulation du conseil. Mais il n'est rien dit, ici, sur les nécessités inhérentes à l'élaboration et à la formulation du conseil lors de l'entretien. Cela rejoint notre préoccupation et il nous semble, en effet, que la recherche portant sur les modalités mêmes d'élaboration d'une conclusion et la compréhension de l'impact ultérieur n'a émergé que récemment et reste largement à explorer.

Il apparaît aussi une autre caractéristique des recherches dans ce domaine : elles ont porté essentiellement sur des périodes courtes, se centrant sur l'analyse d'un ou plusieurs entretiens, mais sans les intégrer dans le contexte plus large de l'accompagnement, ce qui interroge sur la compréhension de l'efficacité du dispositif de conseil pédagogique dans une temporalité élargie.

■ **Cadre théorique d'analyse**

Dans notre recherche, le premier cadre que nous convoquons se réfère à la didactique professionnelle³. Précisément, il s'agit ici d'analyser une situation qui a la double particularité de se situer à la fois dans le travail et dans la formation : pour l'enseignant débutant, il s'agit d'une vraie séance dans la classe qu'il gère au quotidien ; pour le conseiller, il s'agit d'une situation ordinaire de travail et, en même temps, pour les deux interlocuteurs, cette visite s'inscrit dans le

³ En particulier, dans la suite de notre travail, sur les questions de la transformation des conseils en connaissances ou compétences, nous convoquerons la théorie de la conceptualisation dans l'action mais aussi le concept de situation potentielle de développement. Il s'agira alors de repérer des évolutions des modèles épistémiques et opératifs de l'enseignant débutant dans le cadre d'un accompagnement.

cadre de l'accompagnement avec un retour sur l'action, revêtant une forme de débriefing, élément très spécifique dans le monde du travail (Pastré, 2011). Dans ce cas, Mayen parle de *« développement de la maîtrise des situations professionnelles ou de leur évaluation. C'est donc non la maîtrise de savoirs scientifiques ou techniques qui est l'objet des préoccupations, du moins pas prioritairement, mais la maîtrise de ces unités particulières que sont les situations de travail, complexes, multidimensionnelles, différentes d'une entreprise à une autre, d'un atelier ou d'un service à un autre mais formant néanmoins un tout généralement significatif pour les professionnels du secteur du fait de la présence de caractéristiques communes »* (Mayen, 2002, p.106). Ainsi, le conseiller en s'appuyant sur la pratique, *« apporte une aide à l'identification du but à atteindre et des anticipations à opérer, à la sélection des informations pertinentes et à leur catégorisation, au réglage de la conduite par la validation ou la présentation de règles d'action, de prise d'information ou de contrôle, au réglage des raisonnements »* (p.97).

Au cours de la première partie de la visite, dans la classe, chacun des deux interlocuteurs (l'enseignant débutant et le conseiller) agit de façon indépendante. Les actions de l'enseignant qui mène les séances sont celles de son travail quotidien, même si elles sont réalisées dans un contexte différent de sa pratique habituelle puisque sous le regard du conseiller pédagogique et en connaissant les enjeux de cette première étape : son discours, ses actes, ses réactions sont observés et sont susceptibles de devenir objets de l'entretien. Le conseiller procède à un travail autonome d'analyse de la pratique observée. Puis, lors de l'entretien, deuxième partie de la visite, chacun poursuit un cheminement qu'il intègre en partie dans la situation interlocutoire. En nous appuyant sur une articulation de recherches réalisées, nous proposons de distinguer trois logiques distinctes, même si dans la réalité des échanges celles-ci s'entremêlent et occupent selon les moments ou les contextes des places plus ou moins prépondérantes. Elles renvoient à la nature même de l'acte de conseiller qui vise à donner des informations, des avis, à faire des recommandations ou des préconisations avec une finalité dans une action d'autrui, ce qui suppose d'une part l'existence ou la présomption d'un problème et, d'autre part, de conduire une relation interactive (Maxime & Cerf, 2002). Nous spécifions donc d'abord une logique de gestion de la relation. La situation d'entretien est une situation de relation duelle, asymétrique et dans un cadre professionnel. De nombreux paramètres sont inscrits dans ce cadre et impactent le déroulement de l'entretien. Des cadres conceptuels permettent d'appréhender les mécanismes en jeu dans la situation interlocutoire tels que les niveaux de structure du discours, la prise en compte de l'implicite, le rôle des émotions (Ria & Chaliès, 2003), le système de places ou les actes de langages (Darnis, 2010 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Power, 2012 ; Vinatier, 2009).

Ensuite un certain nombre de recherches antérieures montrent que tous les entretiens oscillent entre deux pôles, révélateur d'un dilemme fondamental de l'accompagnement : donner des conseils (transmettre le métier) / tenir conseil (faire réfléchir sur le métier). Dans le premier cas, c'est alors une logique démonstrative qui guide, en particulier le conseiller, qui tente alors de convaincre l'enseignant débutant du bien-fondé des conseils énoncés dans la perspective d'une application ultérieure. La compréhension de cette dynamique nécessite une clarification théorique du déroulement d'une argumentation et des difficultés pour chacun des interlocuteurs (Lebouvier, 2007 ; Grize, 1998 ; Vignaux, 1995).

Enfin sur le deuxième pôle, c'est une logique de la problématisation qui prévaut dans une perspective de co-analyse de la situation professionnelle et d'une co-construction de solutions. Dans ce domaine aussi, nous nous référons à un cadre théorique qui permet de clarifier et comprendre les étapes, les indicateurs et les obstacles à la problématisation dans une situation d'entretien (Fabre & Musquer, 2009 ; Le Bas, 2007 ; Musquer & Fabre, 2011).

3. Problématique, questions de recherche

Dans le cadre des éléments du contexte et de la recherche que nous venons d'évoquer, nous nous intéressons donc ici à la compréhension de l'élaboration de conclusions. Il convient d'abord de préciser l'élargissement de notre objet en cherchant à dépasser la simple notion de

conseil. En effet, nous avons rapidement repéré que les entretiens produisaient des conclusions⁴ de natures différentes et nous nous intéressons donc à la compréhension des processus dynamiques qui permettent, dans le cadre d'une visite, de les élaborer. Quelles sont les modalités d'apparition, la place des raisonnements, des obstacles et stratégies de facilitation ?

4. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, notre échantillon, de convenance, se compose de trois dyades (conseiller pédagogique - enseignant) que nous avons suivies sur une année scolaire. Il ne concerne que des enseignants débutants titulaires, ce qui permet d'éviter le suivi un peu complexe des enseignants stagiaires et de se soustraire à la question prégnante de la validation de l'année de stage. Nous nous inscrivons dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative et nous nous appuyons donc, non sur des critères de représentativité de l'échantillon, mais dans une rigueur de validité en cohérence avec les postures épistémologiques et méthodologiques (Savoie-Zajc, 2011).

Nous avons pu assister à chacune des visites du conseiller pédagogique (soit un total de huit visites) comprenant la séance de classe puis l'entretien-conseil, à savoir deux pour la première dyade (enseignant débutant deuxième année), trois visites pour chacune des deux autres dyades (enseignant débutant première année). Plusieurs types d'informations (des observations, directes, des écrits spontanés des interlocuteurs, des écrits institutionnels, des commentaires dans le cadre d'autoconfrontations simples) ont été recueillis qui nous permettent ainsi de disposer de données variées permettant une triangulation, moyen essentiel d'assurer la validité scientifique de notre recherche. Ainsi, en croisant, combinant, sous plusieurs perspectives et avec des éléments de nature différente un même phénomène, nous avons recherché à répondre aux critères de crédibilité et de fiabilité des interprétations (Savoie-Zajc, 2011).

Tableau 1 - Présentation de l'ensemble des données recueillies

Huit visites-conseils	Première partie de la visite : Observation de la pratique de classe	Données d'observation	Observation directe : à partir des conclusions de la visite précédente
		Matériel écrit	Fiches de préparation des séances (fournies par l'enseignant débutant)
			Notes du CPC prises lors de l'observation de la séance
	Deuxième partie de la visite : Entretien-conseil	Données d'observation	Enregistrement vidéo de chaque entretien (ultérieurement transcription verbatim)
		Matériel écrit	Notes du débutant prises lors de l'entretien
			Comptes rendus des visites et rapport d'inspection
Seize autoconfrontations simples	Entretiens		Enregistrement vidéo des autoconfrontations simples du débutant et du conseiller après chaque visite-conseil (ultérieurement transcription verbatim)

⁴ Nous prenons ici comme référence de définition d'une conclusion, l'acception qui la définit comme une proposition tirée des données de l'observation ou d'un raisonnement (<http://www.cnrtl.fr>), comme la conséquence déduite d'un raisonnement, d'une observation (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>). Elle apparaît ainsi comme une assertion qui est déduite d'autres propositions : les prémisses.

5. Traitement des données

Notre projet de recherche⁵, après avoir opéré une transcription de tous les entretiens et autoconfrontations, vise d'abord une analyse des discours qui s'inscrit dans la théorie des actes de langage. « *Les paroles sont aussi des actions : dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.1). C'est bien l'objet d'un entretien-conseil, d'agir sur le futur professionnel à travers des discours.

Plus précisément, nous avons effectué le choix d'entrer dans ces processus dynamiques par les conclusions énoncées lors de l'entretien. Nous avons d'abord utilisé des outils d'analyse linguistique pour repérer l'ensemble des conclusions et opérer une première classification.

Un premier indicateur se situe au niveau des connecteurs logiques de cause et de conséquence qui assurent une organisation entre des propositions et marquent l'aboutissement d'un raisonnement (ainsi, c'est pourquoi, donc, etc.). Ils permettent de repérer les conclusions dans le discours.

Le deuxième indicateur porte sur les temps et modes verbaux. Ils permettent de repérer la temporalité de l'objet de la conclusion (sur une action passée, avec un présent de vérité générale ou une perspective dans le futur) et de distinguer la valeur de l'acte de langage (par exemple l'indicatif a davantage une valeur explicative alors que l'impératif exprimera une volonté prescriptive).

Le troisième indicateur porte sur le choix d'un lexique spécifique. Par exemple, l'utilisation du verbe proposer ou du verbe falloir modifie la valeur de l'acte de langage. De même, l'emploi de modalisateurs (peut-être, éventuellement, parfois, etc.) impacte aussi la force de la conclusion énoncée.

Enfin, l'emploi des déictiques mais aussi des formes verbales va permettre d'identifier l'adressage de la conclusion vers un récepteur particulier (« tu dois ») ou impersonnel (« il vaut mieux ») et modifie donc sa perception.

Dans notre perspective de comprendre l'élaboration des conclusions, nous les avons ensuite classées selon deux critères : celui de la temporalité (la conclusion porte-t-elle sur une action passée, sur un raisonnement présent ou sur des perspectives ultérieures ?) et sur l'ambition de la conclusion en tant qu'acte de langage (la conclusion est-elle formulée dans le registre du doute, du possible ou de la certitude, de l'injonction ?).

6. Les conclusions dans les entretiens

■ Description des conclusions

Nous avons repéré sept formes de conclusions énoncées au cours des entretiens de notre corpus.

La justification (ou explication d'une pratique) se situe doublement dans le passé. En réponse à une question, l'interlocuteur (en général l'enseignant débutant) formule une conclusion issue d'un raisonnement explicatif de la pratique. Il réagit depuis sa position d'acteur de la situation. Il a produit une action et le questionnement l'amène à s'interroger sur les raisons, les choix antérieurs au moment évoqué. On reste ici dans le registre descriptif sans remise en cause de la situation et des choix. « ED⁶ : *Alors par contre nous, on a fait les PPRE⁷, donc ça c'est les deux*

⁵ Ce travail de recherche dans le cadre d'une thèse est encore en cours.

⁶ ED : enseignant débutant – Les exemples proposés sont des extraits d'entretiens de conseil pédagogique de notre corpus

⁷ PPRE : programme personnalisé de réussite éducative

premières pages pour commencer mais après on a l'intention, on refait juste une page, tout ce qui est (en montrant une feuille) le côté administratif on ne le remet pas, et on dit les objectifs qu'on va continuer et les objectifs qu'on arrête, c'est pour ça d'ailleurs que je pensais qu'il fallait en mettre plusieurs. »

Nous appelons réorganisation conditionnelle, une conclusion qui tout en évoquant une action dans le passé, ouvre néanmoins sur un registre du potentiel, en imaginant une nouvelle alternative (utilisation du conditionnel passé). L'interlocuteur réagit en tant que lecteur qui interprète une action menée et reconstruit une autre possibilité formulée au conditionnel passé. (À propos d'affiches sur le tableau) « *ED : oui bien sûr, mais, non mais c'est vrai je ne les ai pas enlevés parce que, j'aurais dû les enlever oui c'est vrai et l'autre partie aurait été disponible. »*

Le jugement est une appréciation favorable ou défavorable (formulée au présent de l'indicatif), qui revêt un caractère définitif non discutable, pouvant porter sur des qualités, des actions ou sur les résultats des actions. « *CPC⁸ : Toi je trouve que t'es ferme et en même temps tu les encourages dès qu'il faut donc ça je trouve ça vraiment plaisant »*

L'avis est aussi une appréciation favorable (formulée au présent) ou défavorable d'une situation ou action passée, qui reflète un état donné de la réflexion, mais qui à la différence du jugement revêt un caractère non immuable et pouvant être discuté. « *CPC : je n'suis pas non plus spécialiste de la maternelle, mais je pense que c'est plus facile à mettre en œuvre comme ça, en gardant tes groupes tels qu'ils sont, mais en différenciant dans le groupe dirigé »*

Nous qualifions d'épistémique, une proposition qui clôt un raisonnement permettant de comprendre un problème posé lors de l'analyse d'une situation. Ce type de conclusion, dans une formulation plus générale, permet de poser une assertion qui a valeur de savoir. « *CPC : ... mais peut-être que aussi, justement il y a beaucoup de bruit parce que à un certain moment ils décrochent, parce que justement il y a peut-être effectivement un peu trop d'oral. »*

Le conseil (ou perspective, recommandation) est formulé, dans la recherche d'alternatives possibles, par l'interlocuteur qui se situe dans le présent mais envisage le futur en termes d'éventualités à tester. « *CPC : Donc voir peut-être, voilà, essayer d'avoir le visuel tout le temps pour corriger, quitte à écrire sur une grande feuille parce que effectivement vous avez peu de tableaux, voir si vous ne pouvez pas récupérer, dans l'école peut-être un tableau velleda mobile. »*

La prescription, que l'interlocuteur peut s'adresser à lui-même (autoprescription), s'inscrit doublement dans le futur. L'interlocuteur se place dans le registre des décisions, des préceptes voire de l'injonction pour l'action ultérieure. « *CPC : Donc ce qu'il faut c'est que, pour l'inspection mais aussi pour ton travail de tous les jours que t'aies évidemment des progressions sur l'année en séparant les petits les moyens. »*

Les éléments de définition que nous venons de proposer sont là pour éclairer le propos, mais parfois ces catégories ne sont pas étanches et il s'agit plus d'un continuum qui va, par exemple du conseil plus proche de l'idée (« tiens on pourrait peut-être... »), au conseil plus affirmé mais non obligatoire (« il serait intéressant de... »), à la prescription atténuée dans sa formulation (« il faudrait que... ») jusqu'à l'injonction (« il faut absolument que... »).

■ **L'impact des conclusions dans le déroulement de l'entretien**

L'analyse du corpus de conclusions nous permet de dégager des tendances⁹. Tout d'abord, nous repérons une prédominance marquée du conseiller dans la formulation des conclusions et nous constatons¹⁰ une majorité de formulations autour des catégories de jugement, conseil et

⁸ CPC : conseiller pédagogique de circonscription.

⁹ Notre démarche ne se situant pas dans une perspective quantitative, nous n'approfondissons pas ici cet aspect d'analyse du corpus d'autant plus qu'une telle étude recouvre des problèmes méthodologiques redoutables sur les aspects de classification et de comptage.

¹⁰ Nous avons repéré bien évidemment des variations selon les entretiens ou les phases d'un même entretien que nous

prescription. C'est majoritairement le conseiller qui guide, pilote l'entretien et ceci est en conformité avec des résultats antérieurs de recherches portant sur les postures du conseiller (Brau-Anthony & Grosstephan, 2010 ; Dugal, 2009). Nous avons aussi relevé les objets des conclusions et avons repéré quatre catégories dominantes. Aux trois premières qui sont conformes aux recherches sur les contenus montrant une prédominance des aspects organisationnels, relationnels et didactiques (Brau-Anthony & Grosstephan, 2010), s'ajoute un ensemble important de conclusions portant sur la préparation de la classe (la fiche de préparation, les programmations, les outils utilisés, etc.)

Mais au-delà de l'aspect descriptif des conclusions, il apparaît que chacune d'entre elles a une fonction et des impacts différents dans le déroulement de l'entretien que nous analysons avec l'objectif de la compréhension des processus d'élaborations des savoirs.

D'abord, les justifications et jugements se situent davantage dans la dynamique relationnelle. Ils cristallisent une modalité asymétrique, permettent de rassurer, d'apporter une gratification propice à la relation mais peuvent aussi au contraire être à la source d'émotions pouvant crispier les positions.

Ensuite, les avis et les conclusions épistémiques s'inscrivent principalement dans la perspective de la construction d'un problème, première phase d'une logique de problématisation. Elles indiquent un rééquilibrage de la relation avec une posture de doute ouvrant sur des possibles. Un échange d'avis ne suffit pas à problématiser en soi mais est potentiellement une source d'interrogations. La conclusion épistémique prolonge une phase de questionnement et apporte des éléments de compréhension. Ainsi nous constatons deux modalités pour la formulation d'une difficulté ou la prise de conscience d'un écart. Elles peuvent être posées soit de façon catégorique (par un jugement) ou au contraire être issues d'une construction du problème (avec des avis et une conclusion épistémique). La mise en œuvre de l'une ou l'autre impacte la dynamique relationnelle pour la recherche de solutions.

Enfin la recherche de solutions peut être formulée sous trois formes : la réorganisation conditionnelle (de l'ordre d'une hypothèse dans le passé), le conseil et la prescription.

Figure 1 - La répartition des différentes conclusions d'un entretien-conseil

études alors dans une perspective dynamique d'élaboration et d'enchaînement des conclusions.

7. Processus d'élaboration d'une conclusion

Dans notre perspective de compréhension de l'élaboration d'une conclusion et de la part des logiques relationnelle, démonstrative et de problématisation, nous présentons¹¹ ici un exemple d'analyse des processus qui ont amené à définir une solution pour les séances ultérieures. Elle concerne une conclusion (encadré ci-dessous) tirée d'un compte-rendu de visite mais que l'on retrouve quasiment dans les mêmes termes dans les notes initiales du conseiller et dans les notes de la débutante.

La gestion du tableau : le tableau pourrait être divisé en 3 parties : 1/3 ce que je sais (recontextualisation), 2/3 : ce que j'apprends, 3/3 : la trace écrite. De plus, il ne faut pas effacer le tableau, car c'est un point d'appui pour les élèves qui construisent une nouvelle notion. Le tableau devient leur référent et ils l'utilisent pour pouvoir se souvenir et se repérer.

Se situant dans la rubrique « point de réflexion » du compte-rendu, cette conclusion recouvre ici une forme générale de conseil (« pourrait » conditionnel présent) mais avec néanmoins un élément prescriptif (« il ne faut pas effacer le tableau »). Cet aspect injonctif est accentué par une reprise dans une autre rubrique « ce qui sera observé la prochaine fois » : la gestion du tableau.

Au cours de l'entretien, c'est le conseiller qui aborde cette thématique : « *On va parler un petit peu de la gestion, cette fois-ci c'est le deuxième gros point, c'est la gestion du tableau* ». Sur le plan relationnel, cette introduction marque clairement la position haute¹² du conseiller qui énonce un jugement pouvant être perçu négativement « *le deuxième gros point* ».

Ayant antérieurement repéré un problème (inscrit dans ses notes lors de l'observation), il va ensuite procéder par un enchaînement de questions guidantes dans le but de le faire émerger et qui débouche sur une double conclusion.

« *ED : et la date était écrite de l'autre côté, c'était compliqué parce que, il y en avait qui étaient encore à écrire la date et y en avait qui avaient besoin de l'exercice*

CPC : donc finalement t'as manqué de place, quoi »

Du côté de la débutante, il s'agit plutôt d'un avis, d'un constat sur le ressenti d'une difficulté d'action traduit ensuite, par une inférence, en assertion par le conseiller. Celui-ci poursuit alors son questionnement à partir de sa propre analyse dans le but de faire dire, découvrir la conclusion épistémique qu'il a anticipée.

« *CPC : et pourquoi, ... pourquoi t'as pas eu assez de place ? ... visualise ton tableau*

ED : silence - je me suis trop étalée

CPC : non

ED : si j'étais restée sur la partie gauche, j'aurais pu tourner, oui mais la date elle est toujours là

CPC : est-ce que ton tableau était disponible ... entièrement ?

ED : ben non, y'a des choses dessus

CPC : ah, c'est quoi ces choses ?

NT : c'est des choses de la maîtresse

CPC : c'est des trucs qui sont facilement amovibles, non ? »

Cette intervention du conseiller relève du registre d'une fausse question, afin de ne pas exprimer explicitement le raisonnement qu'il a fait et que l'on peut résumer ainsi : le constat d'une nécessité d'effacer le tableau, de déplacer des notes à plusieurs reprises est provoqué par un manque de place, or l'observation du support montre qu'il y a des éléments inutiles et amovibles que l'on peut retirer.

¹¹ Dans le cadre de cet article, nous ne pouvons présenter la totalité des interactions de l'entretien et nous nous appuyons donc sur quelques extraits significatifs.

¹² Le concept de rapport de places permet de situer les interlocuteurs sur un axe vertical qui structure la relation (Kerbrat-Orecchioni, 2005). La position haute correspond à une posture hiérarchique reléguant l'autre interlocuteur à un rôle subalterne.

Il nous semble que l'on peut relever ici deux obstacles. Le premier, dans la logique de la relation, se situe dans la position haute du conseiller qui semble décrire son raisonnement comme une évidence et son mode d'intervention peut apparaître de l'ordre du reproche. Elle déclenche d'ailleurs une réaction du type reconnaissance d'une erreur sans que la débutante n'ose exprimer d'autres paramètres¹³ : « *Oui bien sûr, mais, non mais c'est vrai je ne les ai pas enlevés parce que, j'aurais dû les enlever oui c'est vrai et l'autre partie aurait été disponible et...* »

De plus, nous constatons, dans une logique de problématisation, un décalage dans le cheminement entre les deux interlocuteurs. Le conseiller a la volonté ensuite d'avancer, d'apporter une solution : « *Voilà, donc moi quand j'étais dans ma classe, ça y'est j'avais, ... , des vieux faits de guerre* », alors que du côté de la débutante ses réactions montrent un cheminement sur la prise de conscience de ce problème qu'elle n'avait pas perçu, sur les causes et les conséquences de son mode d'action : « *Mais, même si j'avais rendu l'autre partie disponible, la date elle était toujours au milieu et j'aurais toujours été obligée de, parce que moi je voulais pas qu'ils apparaissent les exercices.* »

Néanmoins le conseiller va poursuivre son cheminement en écartant cette question et en introduisant l'impact de cette gestion du tableau dans l'apprentissage.

« *CPC : non non mais ça tes exercices qui étaient cachés de l'autre côté, ça c'était pas grave*

ED : d'accord

CPC : mais c'est par rapport à la trace écrite qu'il aurait été, souhaité qu'on écrive, que tu l'écrives à l'aide des... , à un certain moment

ED : oui

CPC : lorsque les enfants t'auraient fait des micros synthèse

ED : oui

CPC : et là t'avais plus de place pour le faire

ED : d'accord »

Et il va ensuite proposer et décrire sa solution d'expert dans une logique de démonstration du bien-fondé de cette pratique en l'argumentant à la fois sur le plan pratique et sur l'intérêt pour les élèves.

« *CPC : alors moi ce que je faisais dans ma classe, c'est que mon tableau qui était identique au tien, était découpé en trois parties .../...*

CPC : et donc, ça a surtout l'avantage, c'est que dans le tableau partie : ce que j'apprends, j'ai rien à effacer parce que ce qui est, imagine-toi être élève, toi évidemment tu connais tout dans ta tête .../...

CPC : alors que le tableau, il y a eu toute une construction, d'accord, donc cette partie-là il faut pas l'effacer .../...

CPC : donc du coup, ben voilà parce que tu sais même si tu as ta trace écrite, les gamins eux ils vont regarder le tableau pas forcément la trace écrite ils n'ont pas eu le temps de se l'approprier. »

Tout au long de ce passage, la débutante va progressivement recevoir puis témoigner de son acceptation de l'argumentation : « *Ah oui d'accord et ça c'était affiché tout le temps au tableau ?* » et de son adhésion à la solution proposée : « *Je vais faire des étiquettes comme ça, en plastique à remettre sur les différents tableaux* ».

Pour résumer notre analyse, nous pouvons donc dire que cet épisode s'est déroulé selon un mode successif : ouverture et conduite guidante par le conseiller, un début de phase dirigée de problématisation (construction du problème), puis une phase de démonstration d'une solution proposée par « l'expert ». Nous repérons un enchaînement de conclusions : jugements (« *le deuxième gros point, c'est la gestion du tableau* »), avis (« *c'était compliqué* »), réorganisation conditionnelle (« *j'aurais dû les enlever* »), conclusion épistémique inférée (« *c'est des trucs qui*

¹³ La débutante est sur un poste partagé, uniquement une journée par semaine dans cette classe et cette visite se déroule quelques semaines après la rentrée, aussi il est possible d'imaginer que le rapport avec l'enseignante titulaire ou le manque de temps puissent être des conditions invalidantes à la mise en œuvre de cette solution simple.

sont facilement amovibles, non ? ») et prescription (« c'est que mon tableau qui était identique au tien, était découpé en trois parties »).

Au cours de ce processus, plusieurs difficultés majeures nous semblent pouvoir être relevées. Du point de vue de la communication, la position haute du conseiller bloque les possibilités d'ouverture et d'analyse pour la débutante qui n'a pas la possibilité de sélectionner les données selon ses propres critères. Sur le plan de la problématisation, nous constatons une fermeture rapide de l'étape de construction du problème et la présence d'un décalage entre le problème de la débutante, centré sur la régulation de la gestion du tableau au regard des vitesses d'exécution différentes des élèves, et celui du conseiller qui constate une utilisation inefficace du tableau comme support d'enseignement et d'apprentissage. Néanmoins la débutante témoigne d'une adhésion à la solution proposée (tableau en trois parties) qui devient prescription pour les visites ultérieures.

Sans développer ici le devenir de cette conclusion, nous pouvons néanmoins évoquer la mise en œuvre de la solution proposée et son évocation par la débutante au début de l'entretien de la seconde visite, en indiquant quelques difficultés mais en relevant aussi les bénéfices en termes d'organisation.

Le processus d'élaboration décrit ici, initié par le repérage d'une conclusion essentielle puisque reprise dans les notes du débutant et dans le compte-rendu, s'inscrit dans l'ambition, non pas de formaliser un savoir scientifique mais bien de déterminer une règle d'action dans la perspective de pouvoir l'utiliser dans des situations professionnelles comparables. Néanmoins, les obstacles identifiés interrogent sur le partage du but de l'action pour la débutante et le conseiller et donc son intégration comme un acte professionnel partagé.

Conclusion

La démarche d'analyse que nous proposons débute par une focale sur les diverses conclusions présentes au cours d'un entretien. Cela permet de notre point de vue de nous centrer directement sur la question des savoirs énoncés. Ensuite, l'analyse en amont, en partant de l'origine du sujet abordé, permet de mettre au jour l'articulation entre les différentes logiques (relationnelle, problématisation ou argumentation) et les obstacles rencontrés. Dans l'exemple proposé, nous mettons en évidence, d'une part, l'impact de la dynamique relationnelle instaurée et, d'autre part, l'abandon assez rapide d'une dynamique de problématisation au profit d'un argumentaire. Cette constatation dans la continuité de résultats d'études antérieures (Hétier & Le Mouillour, 2011) interroge sur les raisons de cette modalité de déroulement. Si les références connues au cadre institutionnel, aux exigences pragmatiques, aux dilemmes professionnels du conseil (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009) permettent d'apporter des éléments explicatifs macroscopiques, notre analyse au plus près des interactions peut permettre de préciser soit la déclinaison locale de difficultés plus générales, soit la mise en évidence d'obstacles nouveaux. Dans l'exemple présenté, la question du décalage de cheminement entre les deux interlocuteurs questionne sur la prise de conscience de l'existence de ce type de difficultés chez les conseillers dans la conduite de leur entretien. Dans notre recherche encore en cours, nous avons mis au jour d'autres types d'obstacles. Ainsi nous avons repéré des décalages de préoccupation qui parasitent l'entretien (par exemple la question de la longueur d'une séance qui est prépondérante pour le débutant alors qu'elle apparaît comme normale, mineure et passagère pour le conseiller). De même, nous avons constaté de fréquents sauts de cheminement qui poussent le conseiller après une mise en évidence rapide d'un problème, d'un écart à interroger sur les perspectives (« comment vas-tu t'y prendre la prochaine fois ? ») avant qu'un travail sur la construction et la compréhension du problème ait pu être réalisé.

Notre ambition est désormais d'approfondir deux axes, une cartographie des obstacles en tentant de les relier aux dynamiques mises en œuvre et aux difficultés macroscopiques déjà

étudiées et l'analyse en aval du devenir des conclusions qui devrait nous permettre de préciser la nature des savoirs élaborés. En particulier, dans la temporalité de l'étude, nous essaierons de repérer des éléments de généralisation, des invariants de l'action ou du sujet et de les relier aux conditions de l'élaboration des conclusions pendant les entretiens.

Bibliographie

BRAU-ANTONY S. (2010), « Analyse de l'activité d'un conseiller EPS », *Le conseil en Formation*, D. Loizon (dir.), Dijon, Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne, p.59-75.

BRAU-ANTONY S. & GROSSTEPHAN V. (2010), « Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'éducation physique et sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant », *Recherches en éducation*, n°9, p.83-98.

CARTAUT S. & BERTONE S. (2009), « Visite conseil, activité des formateurs et développement du pouvoir d'action des enseignants novices en éducation physique et sportive », *Travail et formation en éducation*, n°4.

CHALIES S., CARTAUT S., ESCALIE G. & DURAND M. (2009), « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, n°61, p.85-129.

CHALIES S. & DURAND M. (2000), « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et formation*, n°35, p.145-180.

DARNIS F. (2010), « La relation de conseil : apports de l'analyse interlocutoire » *Le conseil en Formation*, D. Loizon (dir.), Dijon, Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne, p.77-91.

DUGAL J.-P. (2009), « Attitudes dans les entretiens-conseils et formation des conseillers pédagogiques », *Travail et formation en éducation*, n°4, <http://tfe.revues.org/882>, consulté le 25 janvier 2011.

DUGAL J.-P. & AMADE-ESCOT C. (2004), « Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques », *Recherche et formation*, n°46, p.97-116.

FABRE M. & MUSQUER A. (2009), « Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation », *Spiral-E - Revue de recherches en éducation*, n°43, p.45-68, http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Fabre_et_Musquer_Spiral-E_2009.pdf, consulté le 18 décembre 2011.

FLAVIER E. (2009), « L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire », *Travail et formation en éducation*, n°4, <http://tfe.revues.org/882>, consulté le 25 janvier 2011.

GRIZE J.-B. (1998), *Logique naturelle et communications*, Paris, Presses Universitaires de France.

HETIER R. & LE MOUILLOUR S. (2011), « La temporalité à l'œuvre dans les entretiens de formation », *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, J.-Y. Robin & I. Vinatier (dir.), Paris, L'Harmattan, p.163-184.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Armand Colin.

LE BAS A. (2007), « Didactique professionnelle, formation des enseignants et problématisation », *Recherches en éducation*, n°3, p.109-124.

LEBLANC S., RIA L., DIEUMEGAR G., SERRES G. & DURAND M. (2008), « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive », *Activités - revue électronique*, n°5(1), <http://www.activites.org/v5n1/leblanc.pdf>, consulté le 13 novembre 2010.

LEBOUVIER B. (2007), *Fonctionnements usuels et résistances à la professionnalisation des conseillers pédagogiques du second degré*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=d3a180fa-65c0-4266-99a0-5dbb52fb0843>, consulté le 3 janvier 2013.

MAXIME F. & CERF M. (2002), « Apprendre avec l'autre : le cas de l'apprentissage d'une relation de conseil », *Éducation permanente*, n°151(2), p.47-68.

MAYEN P. (2002), « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, n°151(2), p.87-107.

MUSQUER A. & FABRE M. (2011), « Qu'est-ce que conseiller veut dire ? L'entretien-conseil comme problématisation "après-coup" de la pratique », *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, J.-Y. Robin & I. Vinatier (dir.), Paris, L'Harmattan, p.105-138.

PASTRE P. (2011), *La didactique professionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France.

PAUL M. (2009), « Autour du mot accompagnement », *Recherche et formation*, n°62, p.91-107.

PEREZ-ROUX T. (2007), « Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire », *Recherche et formation*, n°55, p.135-150.

PEREZ-ROUX T. (2011), « Entre activité de conseil et co-réflexivité instrumentée : quel développement identitaire du professionnel ? » *Conseiller et accompagner : un défi pour la formation des enseignants*, J.-Y. Robin & I. Vinatier (dir.), Paris, L'Harmattan, p. 201-231.

POWER C. (2012), *Modalités d'accompagnement des enseignants débutants et construction de la professionnalité : comparaison entre la France et l'Irlande*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes.

RIA L. & CHALIES S. (2003), « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants », *Recherche et formation*, n°42, p.7-19.

SAVOIE-ZAJC L. (2011), « La recherche qualitative / interprétative en éducation », *La recherche en éducation*, T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), Québec, ERPI, p.123-147.

TROHEL J. (2010), « Les conditions d'une dynamique d'interaction favorable », *Le conseil en Formation*, D. Loizon (dir.), Dijon, Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne, p.189-210.

TROHEL J. & SAURY J. (2009), « Évolution des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil pédagogique », *Movement et Sport Sciences*, n°66(1), p.9-23.

TROHEL J., CHALIES S. & SAURY J. (2004), « La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique », *Savoirs*, n°5(2), p.119-140.

VIGNAUX G. (1995), « Des arguments aux discours : vers un modèle cognitif des opérations et stratégies argumentatives », *Hermès*, n°15, p.199-225.

VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

WITORSKI R. (2006), « La place du tutorat et de l'accompagnement dans les voies de la professionnalisation », *Actes du colloque tutorat et accompagnement*, AIFRISS 2006, p.25-39.