HAL
open science

L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants : un espace de coopération ?

Alain Bécue

To cite this version:

Alain Bécue. L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants : un espace de coopération ?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM, Jun 2015, Paris, France. halshs-01187885

HAL Id: halshs-01187885

https://shs.hal.science/halshs-01187885

Submitted on 28 Aug 2015

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

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

Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, juillet 2015, Paris, France

Communication n°365 – Atelier 2 : Formation et Professionnalisation des enseignants

L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants : un espace de coopération ?

Bécue Alain, doctorant, Centre d'Etude et de Recherche sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP), Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA)

Résumé

Dans le cadre du dispositif d'accompagnement à l'entrée dans le métier, les enseignants débutants du primaire bénéficient de visites d'un conseiller pédagogique. L'ambition déclarée de ces temps de formation est de favoriser un développement professionnel en s'appuyant sur l'analyse réflexive de la pratique. Mais ces situations sont complexes et traversées de dilemmes multiples : évaluer / donner conseil / tenir conseil/ prescrire, ... Aussi, si l'intention première d'une collaboration entre les interlocuteurs reste prégnante, la réalité révèle de multiples difficultés.

En s'appuyant sur l'analyse d'extraits recueillis dans le cadre d'une thèse de doctorat, cette communication visera à montrer la multiplicité des processus en cours dans un entretien-conseil et interrogera la réalité d'une réelle collaboration entre les deux acteurs.

Mots clés

Accompagnement, enseignant-débutant, conseiller pédagogique, entretien-conseil, coopération

Advice-meeting in accompanying beginner teachers: a space to cooperate ?

Abstract

Within the context of accompanying support when starting the job, beginner primary school teachers benefit from visits of an educational advisor. The main goal of these times is to promote professional development based on reflexive analysis of the practice. But these situations are complexes and bring a lot of dilemma : evaluate / give advice / advice / prescribe, etc. Also, if the first intention of cooperation between interlocutors stay significant, reality reveals a lot of difficulties.

Based on the analysis of extracts gathered as part of a doctorate thesis, this communication will aim at demonstrating the multiplicity of processes during an advice-meeting and will question the reality of a true cooperation between these 2 actors.

Keywords

Accompanying, beginner teachers, educational advisor, advice-meeting, cooperation

L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants : un espace de coopération ?

En France, l'école primaire accueille les enfants de 2 à 11 ans[1]. Ce niveau d'enseignement est marqué par la polyvalence de l'enseignant et une structure professeur – classe – année scolaire. Pendant les stages ou après leur titularisation, les professeurs des écoles débutants du primaire bénéficient d'un accompagnement à l'entrée dans le métier. Le dispositif se déroule selon un protocole relativement uniforme construit autour de visites-conseils : observation du débutant en classe, entretien-conseil et compte-rendu. Lors des stages, ces visites sont réalisées par un PEMF (professeur des écoles maître formateur), un conseiller pédagogique[2]de circonscriptionou un formateur de l'ESPE (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation)[3]. Elles ont une double fonction, formative et évaluative puisqu'elles servent aussi à repérer les indications qui permettront à un inspecteur de l'Education nationale de proposer la titularisation.L'accompagnement est poursuivi au cours des deux années suivantes avant la première inspection par un conseiller pédagogique avec quelques visites chaque année. Les visites-conseils s'avèrent être donc au centre de l'accompagnement à l'entrée dans le métier,dans la perspective du développement professionnel du débutant en lien avecle référentiel de compétences[4].

L'entretien-conseil dans l'accompagnement des enseignants débutants

Les recherches sur le conseil pédagogique[5], 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 éclairer le contexte de notre 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 se centre sur les conditions permettant au débutant d'élaborer une image de soi, un sentiment de reconnaissance en vue de construire son identité et d'intégrer une communauté professionnelle (Pérez-Roux, 2007). Les second et troisième ont pour but d'une part d'initier et de favoriser le développement d'une démarche réflexive, et d'autre part d'accompagner le débutant dans la construction de connaissances et compétences professionnelles (Flavier, 2009).

---

[1]L'école primaire se compose de deux entités : l'école maternelle pour les enfants jusqu'à six ans, puis l'école élémentaire pour les élèves ayant atteint l'âge de l'instruction obligatoire.

[2]Le conseiller pédagogique de circonscription est un professeur des écoles, titulaire comme le PEMF du CAFIPEMF (certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles maitre formateur), mais qui n'est plus en charge d'une classe et assume de multiples fonctions au sein d'une circonscription (formation continue des enseignants, suivi pédagogique des projets d'école, etc.) et en particulier l'accompagnement des nouveaux titulaires

[3] Il s'agit du protocole en cours en 2014-2015 dans l'académie de Reims.

[4] Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013)

[5]Le conseil pédagogique s'inscrit dans le cadre plus large de l'accompagnement professionnel. Dans cet article, l'expression de conseil pédagogique est utilisée pour décrire la situation spécifique qui correspond à l'entretien mené après un moment d'observation de la pratique d'un enseignant débutant.

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 & Grosstephan, 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). Ainsi si les conseillers débutent fréquemment les entretiens dans une dynamique de collaboration, par des attitudes de questionnement et d'écoute, il est constaté que la sollicitation réflexive reste néanmoins marginale au profit d'un retour progressif vers le conseil. Ces résultats peuvent être explicités en retenant comme significatifs 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, 2011).

D'autres recherches se sont centrées sur la dynamique interactionnelle entre le débutant et le conseiller (Darnis, 2010; Mieusset, 2013; 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 (Cartaud & Bertone, 2004), la nécessité que les conseils fassent l'objet d'une réappropriation et qu'ils soient réellement mobilisés dans des situations de classes futures (Leblanc, Ria, Dieugemard, Serres, & Durand, 2008).

L'entretien-conseil : une situation collaborative ?

La nature et les conditions du conseil pédagogique interrogent sur la possibilité qu'elle puisse être une situation coopérative. Ainsi, le conseil pédagogique, en France dans le premier degré[6], est a priori, une situation asymétrique :

[6] Il existe d'autres formes d'accompagnement par exemple le mentorat dans les pays anglophones avec des visées différentes plutôt de l'ordre du soutien émotionnel et pédagogique effectué par un pair. En France, dans le second degré, c'est aussi un collègue, pair expérimenté, qui a la charge d'une fonction temporaire de conseiller pédagogique.

- le débutant a la responsabilité d'une classe / le conseiller pédagogique, professionnel reconnu expert, généralement plus âgé, ne mène plus d'activité d'enseignement ;
- le débutant montre sa conduite de séances en classe et dévoile ainsi ses réussites, mais aussi ses manques, ses failles, ses craintes / le conseiller observe puis commente, questionne, conseille;
- lors de l'entretien, le débutant, en position hiérarchique basse[7], attend les commentaires, l'évaluation, les critiques, les questions, les propositions / le conseiller, suite à son observation, conduit et oriente les échanges dans la direction qu'il a choisi ;
- pour le débutant découvrant le métier, l'enjeu, lors de ses quelques visites, est de permettre à la fois son intégration professionnelle mais aussi la résolution urgente des difficultés auxquelles il se trouve confronté / le conseiller se trouve dans une situation de travail ordinaire, de conseils à un débutant, mais néanmoins soumisaux dilemmes de l'accompagnement.

Du côté du conseiller pédagogique, l'étude de laformulation des dilemmes est intéressante pour préciser l'éventualité d'une perspective collaborative dans la situation de tutorat. Présentés comme des organisateurs du tutorat, Chaliès et Durand (2000)ont d'abord mis en évidence trois dilemmes : transmettre ou faire réfléchir, évaluer ou aider, aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner. Les premiers termes de chacun de ces dilemmes s'inscrivent clairement dans un positionnement asymétrique du conseiller. Les deuxièmes termes ouvrent davantage sur la possibilité d'une collaboration dans un but partagé d'appropriation par le débutant de son développement professionnel.

Mieusset (2013), dans une recherche empirique, sur les maitres de stage dans l'enseignement secondaire, a repéré huit dilemmes[8]. Même si le caractère institutionnel diverge du protocole du premier degré, ceux-ci illustrent aussi la tension, pour celui qui accompagne, entre un pôle construit sur une posture hiérarchique, d'expert avec une conception transmissive proche d'un couplage enseignant / enseigné et celui d'une perspective collaborative en se plaçant au service de l'enseignant débutant. A une extrémité, ce sont des actions d'intervention, de transmission, d'évaluation, de validation, de guidage qui seraient mises en œuvre, alors que sur l'autre pôle, il s'agirait de laisser une liberté de gestion du projet, de soutenir et d'aider le stagiaire à construire des compétences professionnelles et finalement de se positionner en tant que collègue.

Il est alors possible de percevoir une continuité mais aussi des nuances de perspectives dans l'usage des mots[9]collègue, collaborer et coopérer. S'inscrire comme « collègue », c'est

---

[7] Nous nous référons ici aux théories du rapport de places, de la préservation de la face, des actes de langage dans la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

[8] Intervenir, faire pour l'enseignant stagiaire ou s'effacer, le laisser faire seul ; transmettre le métier ou faire réfléchir pour permettre à l'enseignant stagiaire de construire sa réponse ; établir le parcours de l'enseignant stagiaire ou lui laisser une liberté de gestion de son projet ; pointer les erreurs et les réussites de l'enseignant stagiaire ou l'aider à les faire émerger ; guider, imposer un cadre, des outils à l'enseignant stagiaire ou le laisser libre de ses choix ; soutenir l'enseignant stagiaire ou l'évaluer ; former, aider l'enseignant stagiaire à construire des compétences professionnelles ou le valider, le contrôler ; être collègue avec l'enseignant stagiaire ou être formateur de l'enseignant stagiaire

[9] Nous prenons ici comme références les définitions données par le CNTRL (Centre de de Ressources Textuelles et Lexicales) : http://www.cnrtl.fr/

être revêtu de la même fonction ou de la même charge et s'inscrire ainsi dans une relation statutairement symétrique. « Collaborer » indique la volonté de « travailler avec » sans que ne soit mis en en avant l'objet du travail. « Coopérer » franchit une étape puisqu'il s'agit d' « agir, de travailler conjointement avec quelqu'un en vue de quelque chose, [de] participer, concourir à une œuvre ou une action commune ». Si la collaboration se centre sur le processus, il y a dans l'idée de coopération, la perspective que soit aussi partagé le produit de l'action.

Ces clarifications lexicales permettent alors de préciser le contexte de notre recherche. Dans le premier degré, le conseiller pédagogique et l'enseignant débutant sont statutairement des collègues : ils sont professeurs des écoles mais ayant des fonctions différentes. Néanmoins, se pose la question du décalage entre le statut institutionnel et la perception que peut en avoir chacun des interlocuteurs. En prenant appui sur les précisions lexicales précédentes, nous interrogeons alors la perspective d'une possible collaboration,voire d'une coopération, qui n'est pas installée par nature mais dépend des conditions mêmes de l'accompagnement.

S'intéressant à l'organisation du tutorat à l'école et au collège, Connac et Lemperiere (2013) indiquent que « lorsque la coopération prend un caractère dissymétrique et institutionnalisé, il devient du tutorat ». Notre questionnement est ici inverse : trouve-t-on, dans la situation asymétrique et institutionnalisée du conseil pédagogique, des éléments de collaboration ? Comment les caractériser ? Quels peuvent en être l'intérêt et les effets sur l'efficience de la situation de formation et le développement professionnel de l'enseignant débutant ?

Présentation de la recherche

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous effectuons une recherche en vue de déterminer si le dispositif de conseil pédagogique est une situation potentielle de développement (Mayen, 1999). Plus précisément, il s'agit de comprendre le cheminement entre le moment de l'énoncé d'un objet de travail dans un entretien jusqu'à sa traduction potentielle en compétences professionnelles. Nous cherchons ainsi à repérer la forme des conclusions[10] exprimées par l'un ou l'autre des interlocuteurs, les processus d'élaboration de ces conclusions puis leur devenir dans la suite de l'accompagnement, lors des visites ultérieures.

Sur le plan théorique, nous nous situons d'abord dans le cadre de la didactique professionnelle selon trois registres : son objet même, à savoir étudier le travail pour comprendre les processus d'élaboration des connaissances et des compétences, un outillage conceptuel (en particulier les notions de modèles épistémique et opératif de la connaissance, et de situation potentielle de développement) mais aussi une démarche d'analyse en produisant des données d'observation sur le lieu de travail. En particulier, il s'agit d'analyser une situation qui a la double particularité de se situer à la fois dans le travail et dans la

[10]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, comme la conséquence déduite d'un raisonnement, d'une observation (éléments de définition issus du CNRTL)

formation : pour l'enseignant débutant, c'est d'abord d'une vraie séance dans la classe qu'il gère au quotidien, alors que pour le conseiller, il s'agit d'une situation ordinaire de travail. En même temps, pour les deux interlocuteurs, cette visite s'inscrit dans le cadre de l'accompagnement avec un retour sur l'action, revêtant une forme de débriefing (Pastré, 2011).

Mais nous convoquons aussi des champs théoriques complémentaires, afin de disposer des outils nécessaires pour comprendre la dynamique des échanges en jeu au cours d'un entretien. En effet, une situation de communication, a fortiori dans notre contexte de recherche, vise fondamentalement à produire des effets et doit être analysée comme une situation d'influence (Charaudeau, 2008 ; Mucchielli, 1996). Dans ce cadre, Charaudeau soulève quatre problèmes inhérents à une situation de communication : 1) les processus de prise de contact puis de régulation de la relation ; 2) les processus de construction de l'image de soi qui renvoie à la question de l'ethos de la rhétorique ; 3) les processus langagiers qui, par des procédés de dramatisation, permettent que l'autre adhère sans résistance et renvoient au pathos de la rhétorique et à la question de l'affect et des émotions ; 4) les processus d'organisation et de rationalisation du discours avec la visée de l'influence et qui renvoie au logos de la rhétorique. Aussi pour étudier les processus linguistiques dans ces quatre directions, nous empruntons des outils à l'analyse interactionniste du discours (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et aux recherches sur les activités cognitives de raisonnement (Rossi & Van der Henst, 2007)et de problématisation(Fabre & Musquer, 2009).

Sur le plan méthodologique, nous avons suivi l'accompagnement de trois professeurs des écoles débutants par un conseiller pédagogique sur une année scolaire.Plusieurs types d'informations ont été produits qui nous permettent ainsi de disposer de données variées dans le cadre d'une triangulation, certaines issues de la situation de travail (notes du conseiller et du débutant, comptes-rendus des visites, verbatim des entretiens) et d'autres produites pour la recherche (verbatim des autoconfrontations simples avec chaque interlocuteur).

Pour le traitement de nos données, nous avons effectué, dans la première étape de notre recherche[11], un repérage et une analyse des conclusionsénoncées dans les entretiens-conseils. Puis nous avons découpé chaque entretien en épisodes (unité linguistique ayant un fort degré de cohérence thématique). Nous avons alors analysé 32 épisodes sélectionnés[12] et recherché à comprendre les processus d'élaboration des conclusions énoncées (origine de la thématique, modalités d'introduction, formes discursives utilisées, …).

Résultats

- Des formulations de conclusions plus ou moins propices à l'ouverture d'une collaboration.

Nous avons repéré sept formes de conclusions(Bécue, à paraitre) : la justification (ou explication de la pratique), la réorganisation conditionnelle, le jugement, l'avis, la conclusion

[11] Dans notre recherche de thèse, nous abordons ensuite la question de la temporalité en interrogeant le devenir des conclusions et l'impact sur le développement professionnel.

[12] Notre sélection d'épisodes a été effectuée avec l'ambition d'une représentativité large de notre corpus.

épistémique, le conseil (ou perspective) et la prescription et nous constatons que l'emploi d'une formulation affecte la dynamique de l'entretien.

Ainsi les **justifications** et **jugements** apparaissent être des marqueurs d'une modalité asymétrique de la relation.

Dans un rapport questionneur / questionné, le débutant peut éprouver le besoin de se justifier, de se préserver en apportant une explication et des arguments qui se veulent indiscutables : *« ED*[13] *: bah, c'est pas moi qui décide ça, bah c'est …/… ben ils font ça avec la maîtresse des trois autres jours, donc j'le fais avec eux, parce que je suis là qu'un jour ».*

De son côté, le conseiller peut formuler des jugements positifs ou négatifs, mais qui compte-tenu du contexte d'énonciation, sont présentés comme des vérités incontestables : *« CP : en fait il y a presque que toi qui parles … »*, *« CP : alors, bon pour chacun de ces trois pôles, conception gestion relation, évidemment il y a des choses qui sont positives, que je vais tout de suite souligner, donc au niveau de la conception il est évident que, quand on rentre dans ta classe c'est prêt ».* Dans ces exemples, le conseiller se positionne en tant qu'évaluateur de la pratique du débutant, celui-ci étant, de fait, placé dans une simple posture de réception.

Les **avis** et **conclusions épistémiques**[14] s'inscrivent dans une logique de problématisation où chacun apporte un éclairage sur la compréhension des conditions d'un problème.

L'avis permet de donner son point de vue « *CP : pas ce mot là, sur justifier, moi je pense qu'ils ont eu du mal à comprendre justifier* », « *ED : ils ont pas été très convain…, j'ai pas eu l'impression qu'ils ont été très convaincus, je pense qu'ils vont garder* ».

La formulation d'une conclusion épistémique va plus loin en proposant une explication « *CP : oui bon, c'est le début de l'année, 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* ».

Ces deux formes de conclusions ouvrent sur la possibilité d'une discussion, en se situant dans le registre de la proposition, qui invite l'autre à participer, à collaborer à la compréhension du problème repéré.

Ensuite, nous avons relevé que la formulation d'une solution pouvait être formulée sous trois formes : une **réorganisation conditionnelle** (reconstruction dans le passé d'une autre manière de faire), un **conseil** (dans le registre du possible) ou une **prescription** (dans le registre de l'obligatoire).

---

[13] ED : enseignant débutant, CP : conseiller pédagogique. Tous les exemples sont des extraits de notre corpus.

[14] Nous qualifions d'épistémique, une proposition qui clôt un raisonnement permettant de comprendre un problème posé lors de l'analyse d'une situation.

Le conseil propose une alternative en laissant la décision de mise en œuvre à l'autre : *« CP : mais peut-être, peut-être que un élève désigné à l'avance peut venir mettre sa réponse, sa solution au tableau »*. En revanche, la prescription est marqué par le rapport hiérarchique en posant des exigences précises : *« CP : il faut absolument que les CM2 soient confrontés à des choses … plus compliquées, plus difficiles, nouvelles ou pas nouvelles mais qu'ils ont pu oublier par rapport au CM1 … »*.

Nous avons repéré qu'il existe une gradation importante dans la forme de l'énonciation. Par exemple dans la formulation d'une solution, cela peut aller 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 … »)*.

Ainsi, les choix de formulation affectent la possibilité d'une collaboration. Sur l'un des pôles (jugement, prescription) ils renforcent l'asymétrie de la relation et s'inscrivent dans une logique hiérarchique d'évaluation puis de transmission, voire d'injonctions en références à des règles et normes du métier. Sur l'autre pôle (avis, conclusion épistémique, conseil), ils marquent un rééquilibrage de la relation et ouvrent sur le principe d'une collaboration dans la recherche de solutions.

- Des processus d'élaboration des conclusionsdans une logique démonstrative ou collaborative

L'analyse des verbatim des entretiens nous a permis de mettre en évidence la présence possible de quatre types de phases dans un épisode (ensemble d'échanges sur une thématique) : l'introduction de la thématique (par le débutant, par le conseiller, émergeant des échanges) ; l'expression d'une analyse (sous forme d'avis ou de jugements) ; des questionnements (pour s'informer, pour faire découvrir une analyse ou solution connue du questionneur, pour problématiser) ; une argumentation (discours démonstratif, discussion argumentée, controverse). Au cours de l'une ou l'autre de ces différentes phases peuvent apparaitre aussi des contenus fréquents : la description du problème, une narration de la pratique, l'apport d'une solution ou la formulation d'un principe général. Nous avons alors repéré des architectures très différentes d'épisodes, qui combinent tout ou partie de ces types de phases et contenus fréquents, et nous en présentons succinctement deux exemples volontairement contrastés.

- La gestion des cahiers de liaison

L'épisode est introduit par le conseiller qui narre la pratique (« *CP : alors ensuite maintenant on est dans la gestion, d'accord … qu'est-ce que …, alors on va essayer de se remémorer ce qui s'est passé, donc ils ont sorti leurs affaires, tu leur as dit sortez-moi vos cahiers de liaison …* ») puis formule sa conclusion sous une forme qui ne peut qu'être, à priori, acceptée par le débutant (« *CP : donc pour tous ceux qui n'avaient rien à te donner, ils ont sorti leur cahier de liaison pour rien quoi* »). Il enchaîne alors par la formulation d'une solution avec l'ambition de clore l'épisode (« *CP : ah oui, levez la main ceux qui ont quelque chose à me donner, et ça y est c'est fini, on a gagné deux trois minutes, allez on continue, je vais te titiller encore …* »). Mais ici le débutant, après un temps d'hésitation, va formuler

plusieurs arguments qui, de son point de vue invalident, le raisonnement du conseiller (« *ED : il y a des gamins qui des fois ont des mots et ils les montrent pas quoi, donc … l'autre jour il y avait un gamin qui avait pas montré un mot important, depuis deux, trois jours, qui expliquait d'ailleurs pourquoi il était fatigué et donc j'suis …, enfin je pense que c'est important* »). Devant ce désaccord, le conseiller va formuler un principe général puis écarter cette thématique :

« CP : mais c'est peut-être niveau de la méthode, ou j'sais pas, peut peut-être demander aux élèves de ramasser les cahiers de liaison et puis toi tu regardes ça dans un, s'il y a un truc, c'est pour gagner quelques minutes
ED : mm
CP : alors ensuite on a eu le problème de la date »

Nous proposons une schématisation simplifiée de la structure de l'épisode (figure 1)

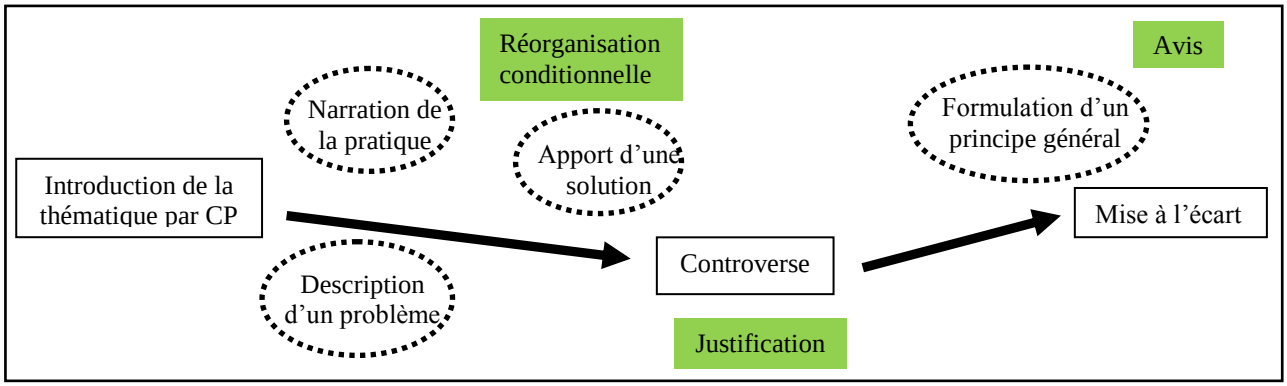

Figure 1 : schématisation simplifiée de l'épisode sur la gestion des cahiers de liaison

Lors de son observation, le conseiller a repéré et noté, à plusieurs reprises, que le tableau avait été effacé. Lors de l'entretien, le conseiller sollicite une narration de la pratique :

« CP : t'as corrigé les phrases et ensuite ?
ED : et ensuite on a essayé d'élaborer la méthode
CP : oui
ED : pour que ça devienne un peu comme un automatisme
CP : oui et qu'est-ce que tu as fait pour que ça devienne un automatisme ?
ED : après j'ai fait ré…, enfin j'ai écrit déjà »

Le questionnement porte alors sur le rôle des écrits au tableau puis le conseiller interroge sur la raison de l'effacement et permet la prise de conscience d'un fonctionnement sous forme d'une routine sans réflexion spécifique.

« CP : et tu prends un exemple et il sert à quoi cet exemple ?
ED : à valider la méthode en fait
CP : oui et il valide la méthode alors pourquoi tu l'effaces à chaque fois ?
ED : mon exemple ?
CP : oui
ED : je sais pas, je fais ça va machinalement »

Les échanges se poursuivent ensuite sous la forme d'une discussion argumentée et se concluent par une intervention du débutant qui formule une auto-prescription.

« CP : un exemple avec pronom, exemple sans pronom
ED : oui comme ça en plus les CM1 ils peuvent aussi, enfin les, ceux qui comprennent bien ils peuvent des fois commencer …
…/…
CP : et ceux pour qui c'est difficile, ils ont un repère
ED : oui
CP : un repère qu'ils ont construit avec toi
…/…
ED : oui bah oui il faut pas que j'efface l'exemple, c'est sûr que, ne pas fait effacer les exemples (en notant et en lisant sa prise de notes) ça c'est sûr »

Nous proposons une schématisation de la structure de l'épisode (figure 2)

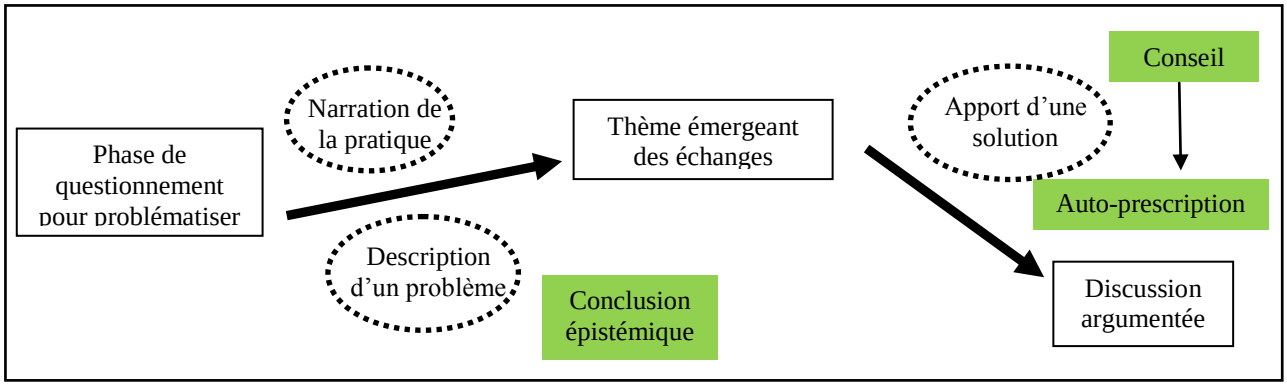

Figure 2 : schématisation simplifiée de l'épisode sur l'effacement du tableau

Ces deux exemples illustrent des processus contrastés d'élaboration et d'articulation des conclusions. Dans le premier cas, le conseiller s'engage dans une logique démonstrative : il a repéré un problème, le décrit puis propose une solution. Mais ici, le débutant manifeste son désaccord. Après avoir écouté les arguments énoncés, le conseiller reprendra néanmoins la conduite de l'entretien, formulera un principe général et procèdera à une mise à l'écart rapide de la thématique. A l'inverse, dans le deuxième exemple, le conseiller déclenche un questionnement pour problématiser l'importance de l'affichage puis manifeste son étonnement sur l'effacement et sollicite le débutant pour expliciter cette manière de procéder. Ensuite la discussion permet à chacun d'apporter des arguments et débouche sur la confirmation par le débutant de l'importance de ne pas effacer le tableau prématurément. Nous pouvons donc caractériser cet épisode de collaboratif dans la mesure où les deux interlocuteurs travaillent ensemble, ici pour comprendre l'intérêt et les conditions d'une conservation des traces du tableau.

- Les facteurs influençant la dynamique d'un épisode

Nous avons analysé 32 épisodes et le fait marquant se situe donc dans l'extrême diversité des architectures. Certains sont courts dans une logique strictement démonstrative, d'autres sont plus longs avec des alternances de nombreuses phases. Certains vont se dérouler sans difficultés particulières dans un climat serein, d'autres vont être marqués par des

évènements affectant la dynamique relationnelle. Certains vont articuler une variété de conclusions émises par les deux interlocuteurs, d'autres vont s'inscrire dans une logique du jugement à la prescription. Certains vont déboucher sur des perspectives de mises en œuvre, d'autres restent sur des principes généraux.

Cette diversité, y compris au sein de chaque visite, nous semble révélatrice de la complexité d'un entretien-conseil et de la dynamique évolutive qui se construit au fur et à mesure des interactions. Ainsi, l'usage d'un mot, l'apparition d'une condition invalidante, la référence à un conseil antérieur ont des impacts immédiats et modifient le déroulement enclenché. Nous présentons des facteurs, à trois moments des épisodes, ayant un effet (favorable ou défavorable) dans ledéroulement.

- La perception et la reconnaissance du problème par les deux interlocuteurs

Afin que le débutant et le conseiller puissent collaborer pour comprendre et résoudre un problème, il faut que celui-ci soit perçu et reconnu par chacun. Par exemple, un problème d'orientation des formes proposées au tableau est construit lors d'une phase de questionnement et dans ce cas, sa perception apparait naturelle pour les deux interlocuteurs

« CPC : ce qu'il y a aussi comme problème au niveau du visuel, c'était, tes formes, elles étaient placées comment sur le tableau, tu te rappelles ?

NT : comme ça, verticale, de façon verticale (avec un geste)

CPC : tu l'as fait exprès ou ?

NT : ben c'est pour qu'ils aient tous une bonne vue d'ensemble de ce qu'il y avait

CPC : oui verticale sur le tableau, mais sur le tableau elles étaient orientées comment ? …/… »

Mais nous avons noté à de nombreuses occasions qu'un ou l'autre des interlocuteurs ne reconnaissaient pas le problème posé par l'autre comme en témoignent, sur d'autres épisodes, des commentaires lors des autoconfrontations simples.

« CP : pour moi c'est pas un problème à priori, je trouvais qu'au niveau de l'organisation de cet atelier ça roulait bien, qu'il n'y avait pas de problème d'organisation ».

« ED : là je ne comprenais pas ce qu'elle me …/… mais au final j'ai pas, même maintenant j'arrive pas, j'ai pas encore trop compris. »

- La compréhension du problème

La perspective d'un entretien est de permettre l'analyse réflexive en vue de comprendre les problèmes repérés et reconnus. Ainsi l'épisode sur les formes géométriques se poursuit par une discussion argumentée qui permet de relier les faits observés et les raisons de leur mise en œuvre.

« *CP : ben justement c'est, c'est une difficulté, c'est que les gamins ils ont le stéréotype du carré*

ED : ah oui d'accord

CP : et si tu le mets comme ça (en prenant et penchant la forme) et ben c'est plus un carré il faut jouer là-dessus

ED : en fait et ben, c'est marrant vous avez pas filmé, mais au début j'sais plus, c'était le carré d'ailleurs, je l'ai placé, il était de côté et je me suis dit : non

CP : ça va pas aller

ED : ça va être trop dur, non moi pour moi c'était plus dur, c'est après qu'on différencie dans l'espace. »

Mais nous avons relevé différents obstacles à l'élaboration de cette compréhension partagée : parfois l'absence même d'une phase d'analyse avec un passage direct de l'énonciation du problème à une solution ; une analyse unilatérale démonstrative par le conseiller, une formulation initiale sous forme de jugement qui bloque la collaboration, un cheminement en parallèle où chacun reste dans son champ de préoccupations, une controverse dans laquelle le but est de (con)vaincre l'autre par la force de ses arguments ou de son statut, des évènements extérieurs qui perturbent la relation et figent alors les points de vue.

- La construction d'une solution

L'entretien vise à résoudre les problèmes reconnus et analysés, en apportant une solution argumentée qui emporte l'adhésion et finalise la collaboration. Mais il arrive aussi que cette phase soit simplement absente ou qu'elle débouche sur une formulation générale qui ne permet pas d'envisager de perspectives concrètes.

Nous ne présentons ici un exemple qui cumule plusieurs difficultés dans la construction de l'analyse et dans la perspective envisagée.

« *CP : je veux dire que tu n'as pas, si c'est encore ta crainte, de problèmes de discipline dans ta classe*

ED : ouais

CP : non ils sont souvent avec toi, ils sont sympas avec toi

ED : ah ben moi aujourd'hui je les ai pas trouvés sympas

CP : bon d'accord […] ok

ED : bon d'accord il y a bien pire, j'suis d'accord

CP : mais en même temps, t'arrives très bien à moduler ce …, je trouve ces moments de, d'énergie nécessaire lorsqu'ils discutent entre deux, par groupe de deux, c'était le cas dans la séance pour la gym cerveau où voilà, puis après ça y est, et puis il y a des moments où il y a le calme donc je pense que tu peux, tu dois pouvoir à certains moments avoir ce silence, ce calme nécessaire pour les apprentissages. »

Ainsi, dans cet épisode, nous constatons un jugement initial, une controverse stérile, un accord apparent permettant juste de maintenir l'échange, la formulation d'un principe général et une mise à l'écart finale. De fait, il n'y pas de construction pour comprendre la

différence de point de vue, pour aller au-delà d'une impression (« sympa » / « pas sympas »), pour en analyser les causes et les conséquences dans le fonctionnement de la classe et envisager des perspectives plus concrètes que le principe général « *tu dois pouvoir obtenir le silence* ».

Conclusion

Dans notre recherche, nous n'avons pas trouvé d'entretiens totalement collaboratifs et d'autres qui ne le seraient pas. Par contre, nous avons relevé des espaces de collaboration dans des épisodes pour chaque dyade. Ceux-ci se produisent quand plusieurs paramètres se conjuguent :

- un choix de formulation (avis, conseil) des conclusions qui ouvrent sur des possibles ;
- une perception et une reconnaissance partagée du problème ;
- une dynamique qui permet l'expression des points de vue et la construction d'une analyse ;
- un aboutissement dans des solutions concrètes co-élaborées ou permettant à minima l'adhésion de l'autre.

Mais le déroulement et l'issue d'un épisode se révèlent incertains. De multiples facteurs peuvent ainsi perturber une volonté collaborative : des modalités de conduite de l'entretien (formulation de certitudes sous forme de jugements ou de prescriptions, logique démonstrative, …) ; des évènements extérieurs (le retour des élèves, …) ; des réactions inattendues (une expression qui provoque une émotion forte, une incompréhension du vocabulaire usité, …).

Dans notre thèse, nous avons ensuite étudié la question de l'efficience des épisodes et nos résultats indiquent que la dynamique collaborative est un des paramètres qui a des effets potentiels sur le développement professionnel du débutant.

Nous avons ici montré que la collaboration n'est pas qu'un principe, qu'il ne suffit pas d'en avoir la volonté mais qu'elle se décline dans des modes de fonctionnement, dans des choix de formulation et dans les réactions pour intégrer les imprévus. Disposer de connaissancessur ces éléments peut permettre d'envisager une mise en œuvre lucide et étayée dans les entretiens de conseil pédagogique.

Bibliographie

Bécue, A. (à paraitre 2015). L'accompagnement des enseignants débutants du primaire : comment s'élaborent, lors des entretiens-conseils, les processus qui permettent la construction de savoirs professionnels ? *Recherches en éducation, Hors-Série*, 7.

Brau-Antony, S. (2010). Analyse de l'activité d'un conseiller EPS. Dans D. Loizon (dir.), *Le conseil en Formation* (p. 59-75). Dijon, France : CRDP de Bourgogne.

Brau-Antony, S. et Grosstephan, V. (2010). Analyse de l'activité professionnelle d'un

conseiller pédagogique de l'Education Physique et Sportive : de la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant. *Recherches en éducation*, 9, 83-98.

Cartaut, S. et 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, 4*.

Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation, 35*, 145-180.

Charaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et analyse du discours*, 1.

Connac, S.& Lemperiere, M. (2013). *Coopération et rapport aux savoirs : le cas de l'organisation du tutorat à l'école primaire et au collège*. Congrès AREF.

Darnis, F. (2010). La relation de conseil : apports de l'analyse interlocutoire. Dans D. Loizon (dir.), *Le conseil en formation* (p. 77-91). Dijon, France : CRDP de Bourgogne.

Dugal, J.P. et Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. *Recherche et formation, 46*, 97-116.

Fabre, M. et Musquer, A. (2009). Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation. *Spiral - E - Revue de recherches en éducation*, *43*, 45-68. Récupéré de http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Fabre_et_Musquer_Spiral-E_2009.pdf

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, 4*. Récupéré de http://tfe.revues.org/882

Hétier, R. et Le Mouillour, S. (2011). La temporalité à l'œuvre dans les entretiens de formation. Dans J. Y. Robin et I. Vinatier (dir.), *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants* (p. 163-184). Paris, France : L'Harmattan.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Armand Colin.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche énactive. *Activités, revue électronique*, *5*(1). Récupéré de http://www.activites.org/v5n1/leblanc.pdf

Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire (thèse de doctorat). Université Reims Champagne Ardenne, France.

Mucchielli, A. (1996). Aux sources de l'influence : la décomposition du processus de l'influence. *Recherches en communication, 6*, 201-224.

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

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

Pérez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de

vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et formation, 55*, 135-150.

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

Rossi, S. & Van der Henst, J. B. (2007). *Psychologies du raisonnement*. Bruxelles: De Boeck.

Trohel, J. (2010). Les conditions d'une dynamique d'interaction favorable. Dans D. Loizon (dir.), *Le conseil en formation* (p. 189-210). Dijon, France : CRDP de Bourgogne.

Trohel, J. et Saury, J. (2009). Evolution des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil pédagogique. *Movement et Sport Sciences*, *66*(1), 9-23.

Trohel, J., Chalies, S. et Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, *5*(2), 119-140.