



HAL
open science

Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire. Travail et Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche, 2009, 4. hal-01215922v1

HAL Id: hal-01215922

<https://hal.science/hal-01215922v1>

Submitted on 19 Oct 2015 (v1), last revised 23 Feb 2018 (v2)

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.

Perez-Roux Thérèse

Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Perez-Roux Thérèse, « Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 09 mars 2010, consulté le 10 octobre 2015. URL : <http://tfe.revues.org/940>

Éditeur : UMR ADEF P3
<http://tfe.revues.org>
<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :
<http://tfe.revues.org/940>
Document généré automatiquement le 10 octobre 2015.
© Tous droits réservés

Perez-Roux Thérèse

Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire

Introduction

Problématique des commencements dans l'enseignement et en formation

- 1 De nombreux travaux mettent en avant les difficultés liées à l'entrée dans la carrière enseignante : phase d'exploration et de tâtonnement pour Huberman (1989) où apparaissent des décalages sensibles avec la formation initiale, processus « crise » pour Baillauges (1999) lié entre autres à la remise en cause des idéaux professionnels, moment de forte conflictualité avec soi-même et avec les autres, exacerbée dans l'interaction avec les élèves (Deauviau, 2005). Cette phase critique peut être aggravée, pour ce qui concerne l'enseignement primaire, par des contextes relativement problématiques (affectation dans une classe multi niveaux, discontinuité de l'enseignement dans le cas d'affectations réparties sur plusieurs écoles, etc.) ce qui rend plus complexes les processus d'insertion professionnelle (Perez-Roux, 2009a, sous presse).
- 2 Le moment de l'entrée dans le métier s'avère donc délicat dans la mesure où se rencontrent normes de l'institution plus ou moins intégrées, représentations du métier construites durant la formation initiale, et réalité des pratiques dans la ou les classes. A cela s'ajoutent les formes d'intégration offertes par les équipes d'enseignants et, plus largement, le rapport aux autres acteurs impliqués dans l'école.
- 3 Les modalités d'accompagnement proposées par l'institution semblent donc essentielles, au regard des effets de contexte inhérents aux affectations et pouvant infléchir de façon radicale le processus de professionnalisation amorcé en formation initiale.
- 4 D'un autre côté, l'entrée dans le métier de formateur suppose des problématiques en partie identiques. Au niveau de l'école primaire, les formateurs doivent assurer une double fonction parfois délicate à gérer ; s'appuyant sur leurs pratiques professionnelles antérieures, ils doivent aussi s'en détacher pour mener à bien leur mission de conseil auprès des néo-titulaires (T1) et engager avec eux un dialogue dans la durée, en conformité avec les attentes institutionnelles.

Enjeux de l'accompagnement des professeurs d'école néo-titulaires

- 5 Dans l'enseignement primaire, sur lequel se concentre notre étude, l'accompagnement des Professeurs d'Ecole (PE) est pris en charge par des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC). Leur action s'inscrit en tension entre deux dimensions : une dimension formative centrée sur les processus de développement professionnel de l'enseignant en poste ; une dimension évaluative, en amont de - et en accord avec - ce que pourra constater l'Inspecteur (IEN) en charge de la circonscription, au moment où il viendra inspecter le PE.
- 6 Médiateurs dans l'appropriation progressive et contextualisée du métier, ces CPC veillent à favoriser l'insertion de l'enseignant dans l'équipe éducative de l'établissement. Acteurs institutionnels, ils jouent aussi un rôle important dans le dispositif d'évaluation et de contrôle (Pepel, 1996a). A ce titre, ils interviennent à partir de : a) d'une référence à leur parcours antérieur (enseignant, enseignant spécialisé, maître-formateur), b) d'un appui sur leur connaissance de la pratique professionnelle ; c) du référentiel de compétences à acquérir ou à stabiliser qui constitue la base de leur travail auprès des enseignants (Pepel, 1996b, 2002).
- 7 Cet ensemble d'éléments rend le conseil délicat dans sa mise en œuvre. Des travaux de recherche (Chalies, Trohel & Durand, 2004 ; Trohel, Chalies & Saury, 2004) mettent en relief différents registres d'activité des enseignants en formation initiale lors d'entretiens post-leçon en EPS. Ils pointent un certain nombre de discordances dans la dynamique de l'interaction et des stratégies développées par le « novice » : justification des choix opérés, refus d'entrer dans

- une discussion contradictoire, exploitation de l'aide réflexive fournie par le tuteur pour tenter d'améliorer la pratique professionnelle, etc.
- 8 D'autres travaux (Perez-Roux, 2007) s'intéressent à l'évolution de la relation tuteur-stagiaire lors de la formation initiale et au sens donné par les formés à cet accompagnement, dans le processus de professionnalisation. On y repère, dans les discours des stagiaires du second degré issus de plusieurs disciplines, des éléments soulignés dans des études spécifiques sur le conseil pédagogique prenant appui sur le cadre théorique du *cours d'action* (Chalies & Durand, 2000 ; Trohel & Saury, 2009) : une évolution au cours de l'année d'une relation relativement directive où les tuteurs imposent les thèmes et colorent le climat de l'interaction, vers une relation plus consultative et collaborative montrant l'intégration progressive des enseignants novices dans une communauté de pratiques.
- 9 A l'appui de nombreuses recherches anglo-saxonnes¹, Chalies, Flavier & Bertone développent l'idée que « *les dispositifs à haut potentiel de formation professionnelle sont donc ceux qui optimisent l'accompagnement de l'enseignant novice au sein même de la leçon en valorisant la mise en œuvre d'une activité de co-intervention avec le conseiller pédagogique* » (2007, p. 31). D'autres auteurs (Dugal & Amade-Escot, 2004), dans une visée d'articulation recherche et formation, s'intéressent aux situations collaboratives avec des formateurs de terrain et à leurs effets dans des entretiens de conseil pédagogique. Si la plupart des travaux évoqués précédemment, de manière non exhaustive, concernent l'accompagnement des enseignants d'EPS du second degré en formation initiale, la recherche conduite par Loizon (2008) rend compte d'une démarche collaborative entre chercheur et formateurs du premier degré (CPC en EPS) en charge de l'accompagnement des néo-titulaires sur le terrain. Cette recherche met en relief une prise de distance des CPC au niveau du fonctionnement des entretiens de conseil et un questionnement critique sur l'efficacité des prescriptions. Ces résultats, en soulignant le besoin de formation pour développer une « compétence à conseiller » et à comprendre ce qui se joue dans les interactions qui s'y déploient, éclairent en partie le contexte de notre étude. La professionnelle suivie dans cette recherche est débutante dans la fonction de conseillère pédagogique, sans formation spécifique préalable, et s'interroge sur les effets de son action auprès de certains enseignants néo-titulaires.
- 10 En effet, pour ces derniers, la question de la valeur et de la légitimité des conseillers reste présente, de même que la pertinence et l'opportunité des conseils donnés. L'utilité d'une analyse de leur activité avec un formateur – comme c'était le cas lors de l'année de formation à l'IUFM - pose question. Le désir d'être autonomes et non soumis à des jugements extérieurs, le degré de satisfaction vis-à-vis de leur pratique, les contextes de travail plus ou moins stimulants vont jouer dans ce rapport au conseiller en charge de les suivre.
- 11 Pourtant, le rôle assumé par les CPC auprès des néo-titulaires (temps d'observation de pratiques puis de conseil pédagogique) revêt une importance capitale, d'une part pour la construction professionnelle de l'enseignant, d'autre part pour celle du formateur débutant.
- 12 Notre contribution s'intéresse aux deux acteurs (T1 et CP) avec une focale plus forte sur la conseillère, pour saisir les points d'appui mobilisés dans l'analyse de la séance observée, le registre des échanges déployé ou les éventuels ajustements. Elle ne s'inscrit pas directement dans les nombreuses recherches portant à proprement parler sur le conseil pédagogique. Elle s'en distingue au plan théorique et méthodologique. Il s'agit de comprendre comment et dans quelle mesure les interactions verbales dévoilent des aspects constitutifs de l'identité professionnelle de l'enseignant néo-titulaire et du formateur, débutant dans la fonction de conseiller pédagogique.

Représentations, valeurs et transactions identitaires dans les situations de conseil

- 13 D'un point de vue théorique, nous appréhendons l'identité professionnelle à travers une articulation des représentations, des valeurs et des pratiques. En effet, en tant que formes de connaissances porteuses de valeurs (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1989), les représentations donnent sens à la pratique et légitiment une certaine "vision du monde". Elles servent à agir et réagir face à l'environnement tout en conservant un équilibre cognitif dans un

contexte professionnel particulier. Elles permettent aux individus de fonder, de justifier et de rationaliser leurs actes. Considérées comme des grilles de lecture d'un environnement spécifique, elles sont en lien avec la pratique et les savoirs, avec lesquels elles forment les composantes essentielles du système professionnel. En ce sens, les représentations sont des matrices d'action qui contribuent à la construction des identités professionnelles (Blin, 1997 ; Roux-Perez, 2005), que nous abordons à partir d'une double transaction². La transaction biographique : « *consiste à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (une trajectoire)* » (Dubar, 1992, p. 520). Elle se situe donc entre identité revendiquée et identité visée ; elle renvoie aux engagements possibles dans l'avenir, en fonction des acquis. Dans les faits, elle amène souvent les acteurs à des ajustements constants et problématiques entre prétentions initiales et opportunités offertes. Elle suppose que chacun préserve le sentiment de rester le même et de conserver ses valeurs durant son parcours tout en s'adaptant aux différentes situations, contextes et/ou changements qui surviennent dans son environnement professionnel. On saisit l'importance de ce type de transactions lors de séances de conseil où chacun, porteur d'une histoire singulière, doit questionner sa pratique (d'enseignant, de formateur) et voir quelles perspectives ce travail peut ouvrir. Cette transaction biographique est intimement reliée à une transaction relationnelle qui « *vise à faire reconnaître ou non par les partenaires la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (politique) de l'institution* » (Dubar, 1992, p. 521). Ce type de transaction s'appuie sur les interactions verbales ou non verbales, réelles ou fantasmées. Chacun élabore une « image de soi » en relation avec celles que, de son point de vue, les autres lui attribuent. Le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle s'avère essentiel dans la construction identitaire. Mais si l'identité se fonde sur des actes d'attribution des autres, elle s'appuie aussi sur des revendications d'appartenances et de qualités, pour et par soi-même. Ces auto-définitions s'incarnent dans des rôles mais intègrent aussi paroles et attitudes des autres.

- 14 Ainsi, la situation de conseil suppose de nombreuses transactions relationnelles, renforcées par le poids de l'institution que représente le conseiller pédagogique.
- 15 Notre analyse se centre plus particulièrement sur le positionnement identitaire qui en résulte et notamment sur la définition de soi en tant que professionnel, confronté à des regards croisés : ceux des – et sur les – élèves, celui de la CP sur – et sur la CP par - le T1, mais aussi celui, plus symbolique, des autres acteurs de l'institution, dont l'inspecteur en charge de la circonscription.
- 16 L'étude tente par ailleurs d'explorer les transactions à l'œuvre pour faire face à d'éventuelles tensions entre registres de pensée et d'action. Elle s'intéresse aux modalités de justification des acteurs pour défendre leur point de vue et/ou assumer leurs actes, prenant appui sur des valeurs, le plus souvent implicites, insérées dans les discours.
- 17 Dans le cadre d'un entretien de conseil, quels présupposés sont à l'œuvre concernant les processus d'enseignement-apprentissage ? Quel regard porté sur l'éducabilité de l'élève et sur le temps nécessaire aux processus d'acquisition ? Quelle place donnée aux savoirs et aux élèves, et plus spécifiquement, à l'élève singulier au sein d'un groupe classe ?
- 18 Pour Récopé (2001), « *l'apprentissage est indissociable d'une histoire singulière, d'interactions socialement, culturellement et affectivement marquées. Ces interactions, chargées de succès et d'échecs sont diversement appréciées et connotées par soi et par autrui* » (p.29). De notre point de vue, cette définition peut s'étendre à l'enseignement et à la formation. Entre histoire singulière et interactions sociales s'élaborent des valeurs : pour le T1, elles constituent la dimension énergétique du processus d'enseignement et conditionnent l'action dans la classe ; pour la CP, elles organisent les contenus prioritaires abordés durant le temps de conseil et les objets qui vont traverser les échanges.

Implication dans l'action et construction de gestes professionnels

- 19 L'identité, telle que nous l'envisageons, questionne aussi la notion d'implication professionnelle, appréhendée par Mias (1998) à travers le triptyque sens-repères-contrôle. En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en

cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de sa trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces, à travers des statuts différents (enseignant, formateur). Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail. Ce contexte est condensé dans notre étude au niveau de la situation de conseil et rend compte en partie de gestes professionnels plus ou moins stabilisés. En prolongement des travaux de Clot (1999) sur l'analyse du travail, Jorro (2002) s'intéresse aux gestes professionnels dans le cadre de l'enseignement et de la formation, distinguant deux conceptions du geste : une conception externe et générique, une conception singulière et contextuelle. La première renvoie aux gestes du métier qui structurent l'activité, l'organisent et la développent ; ils s'inscrivent à la fois dans une dimension stratégique, menée en amont et supposant planification, rationalisation des contenus à enseigner, et dans une dimension tactique, synchronique, dans laquelle l'action doit être ajustée en temps réel. La seconde, singulière et contextuelle, concerne les gestes professionnels qui prennent en compte la valeur symbolique des actes, la dimension éthique et intersubjective de l'activité professionnelle du praticien engagé dans l'action.

20 Ces trois dimensions (stratégique, tactique et éthique) qui rendent compte de *l'agir professionnel* nous semblent structurantes pour expliciter : a) ce que l'enseignant novice mobilise dans le cadre de son activité professionnelle dans la classe ; b) ce que le CP, novice dans la fonction, tente de mettre en œuvre lors de la situation de conseil.

21 Ainsi le champ de l'étude reste circonscrit à la situation de conseil qui éclaire, d'un point de vue particulier, l'identité de chacun des acteurs, renvoyant aux normes et valeurs qui organisent le registre des échanges en lien avec une pratique vécue/observée.

Repères méthodologiques

Participants

22 Cette recherche collaborative s'est effectuée dans un collectif de professionnels (trois CPC dont celle impliquée dans l'étude et trois Maîtres Formateurs). Elle a été coordonnée par un chercheur en didactique professionnelle et organisée autour de temps de co-analyse de l'activité de formateur en situation de conseil pédagogique (Vinatier, 2009). Des analyses croisées ont été conduites par un autre chercheur en sociologie de l'éducation (auteur de l'article) qui s'inscrit dans une perspective interactionniste et compréhensive prenant en considération le sens que les sujets donnent à leurs actes, dans un contexte à la fois singulier et situé. Ce travail a conduit à des échanges d'ordre professionnel, à des questionnements et à des formes d'explicitation, conduisant à la validation partielle ou totale des analyses produites par les deux chercheurs, ainsi qu'à l'enrichissement des hypothèses de départ.

Recueil des données

23 Le recueil des données a été constitué à partir d'un entretien de conseil faisant suite à une observation de classe. Cet entretien s'est déroulé entre un Professeur d'Ecole néo-titulaire (T1) et une Conseillère Pédagogique de circonscription (CP) ; celle-ci, novice dans la fonction, intervenait auparavant auprès des élèves en difficulté en tant que « Maître E »³. L'enregistrement audio de l'entretien de conseil a été réalisé par la CP avec l'accord du T1, en dehors de la présence du chercheur, puis retranscrit intégralement.

24 Il est à noter que la CP participait, au moment du recueil, à ce groupe de « formation par la recherche », intéressé par l'accompagnement en formation⁴. Confrontée à un suivi pédagogique jugé problématique avec ce T1, la CP s'était portée volontaire pour proposer l'étude d'un entretien de conseil lors d'une séance de co-analyse, de façon à mieux comprendre, à l'aide du dispositif, « ce qui se jouait » dans la situation. Le T1 concerné effectuait un remplacement dans une classe de CE1 et devait être inspecté à brève échéance, avant de quitter ce poste pour un autre. Le constat d'une entrée dans le métier difficile avait été établi par la CP lors d'une précédente visite et repris par plusieurs acteurs (autres conseillers, collègues de l'établissement, parents). Lors de la visite précédente, l'enseignant semblait avoir montré une faible réceptivité aux remarques de la conseillère.

- 25 L'entretien post-visite étudié dans cette contribution s'est situé quelques semaines après la première visite et quelques jours avant l'inspection prévue par l'IEN.

Modalités d'analyse

- 26 La méthodologie choisie pour notre étude, s'est appuyée sur l'interprétation de données langagières et sur le principe que tout locuteur construit, dans l'activité de mise en mots, une « *structure d'univers simple organisée autour de quelques notions clés* » (Ghiglione, 1991, p. 36). Ces notions clés, intégrant représentations et valeurs en lien avec les pratiques professionnelles, fondent en partie la cohérence identitaire. L'analyse a exigé un découpage du texte en unités ou fragments de discours isolables, puis l'inventaire et la coordination d'éléments séparés, superposés ou entremêlés. Un détour s'est avéré nécessaire pour comprendre le sens de ce qui est dit et analyser les oppositions, les relations les plus structurantes (Demazière & Dubar, 1997).
- 27 L'analyse s'est organisée essentiellement autour de deux axes fonctionnant en interaction. Le premier a isolé les « actants » (ou personnages) qui interviennent dans le discours, créant des systèmes de relation ; la construction d'un réseau a ainsi permis, à terme, de saisir les appartenances, les catégorisations, les identifications, etc.
- 28 Le deuxième axe d'analyse a porté sur les propositions⁵ ou arguments qui rendent compte des représentations à l'œuvre dans les discours. Ces représentations supposent des valeurs qui organisent et structurent le système ; elles sont destinées à convaincre l'interlocuteur, à défendre son point de vue et à justifier son registre d'action *a posteriori*. Cet ensemble d'éléments a mis en relief une identité professionnelle révélant un certain nombre de tensions à repérer, à réduire et/ou à dépasser au cours de l'entretien de conseil.

Résultats

Entre transaction biographique et transaction relationnelle

- 29 Nous nous intéressons aux valeurs qui traversent les discours et sont portées par un système de représentations qu'il s'agit ici de décrypter.

Effets du parcours professionnel antérieur sur la lecture de la situation

- 30 Pour la CP, l'entrée dans l'entretien se réalise à partir du cas de N., élève arrivé en novembre dans la classe. Visiblement en décalage avec les autres, cet élève est jugé en grande difficulté par l'enseignant. Partir de ce cas renvoie la formatrice à son ancienne fonction de Maître E, où elle a été amenée à accompagner des élèves en difficulté d'apprentissage. De ce point de vue, le regard porté sur l'enseignant dans la relation établie avec N. est traversé par l'expérience antérieure et va déboucher sur un conflit de valeurs quant à la prise en compte de ce type d'élève.
- 31 Dans l'illustration proposée ci-dessous, le tableau 1 rend compte d'un moment d'échange, initié par la CPC, à partir de l'observation de N. Le deuxième tableau met en relief une structure des oppositions renvoyant aux représentations et valeurs des interactants. Cette structure est construite à partir de termes clés, mentionnés en gras dans le tableau.

Tableau 1 : extraits du corpus de l'entretien de conseil CP / T1

(15) CP : ouais, ouais... Et N., comment tu le gères ?
(16) T1 : Ouf ! (rires). Bah, c'est pas facile !
(17) CP : oui... hum
(18) T1 : Bon au début, on savait pas trop si c'était simplement un problème de... mais maintenant, moi j'ai vu... Avec tout le retard, on ne cherche même plus tellement à refaire des acquisitions scolaires quoi, parce que moi, je dépense une énergie folle là dedans !
(19) CP : Oui.
(20) T1 : Pour pas...pour un résultat euh inexistant. Tu vois, même le « bonjour » que l'on pensait acquis. En fait, les petits turcs, ce matin, ils nous ont dit qu'il dit « bijour » parce que ça veut dire « bijoux ». Et pour lui c'est drôle parce qu'il a l'impression qu'on se dit « bijoux » le matin quoi ! En français il n'a aucun acquis, aucun.
(21)CP : Hum.
[...]
(54) T1 : Et puis, et puis oui voilà du coup, enfin tu vois, ce qui est un peu vexant aussi, c'est de se dire : cet enfant là, déjà qu'il ne prend pas beaucoup de choses, si on lui demande de se taire sans arrêt ! Enfin, c'est pas évident.
(55) CP : Oui, il faut ménager la chèvre et le chou comme on dit.

(56) T1 : Voilà, c'est vraiment ça.
 (57) CP : Il faut qu'il ait euh...
 (58) T1 : Il ne faut pas perdre la classe.
 (59) CP : Non.
 (60) T1 : Donc je suis bien obligé de lui donner des contraintes aussi, et en même temps, je ne peux pas non plus lui demander l'impossible.
 (61) CP : Tu ne peux pas lui demander de ne pas vivre, hein ?
 (62) T1 : Voilà, exactement.
 (63) CP : Il est là, il est là hein ?
 (64) T1 : Oui exactement, exactement.
 (65) CP : Donc il faut bien qu'il soit... la place d'un enfant c'est quand même à l'école.
 (66) T1 : C'est pour ça que le temps scolaire, enfin le temps de cantine, on le garde parce que là, c'est un moment où on ne demande pas aux enfants de se taire ; de parler moins fort oui, mais pas de se taire.
 [...]
 (88) T1 : Voilà. Mais ce n'est pas un enfant exubérant. Il y a des enfants qui ont des problèmes, qui sont beaucoup plus remuants que lui, en fait. Là, on a pas trop ce problème-là. Tu vois, le jeu de fléchettes ça lui suffit largement pour se dépenser physiquement.
 (89) CP : Oui parce qu'il connaît pas l'école. Donc il est en train de s'appropriier les lieux, les espaces, les objets.
 (90) T1 : Ça va là déjà... (rires)...même euh ...enfin il faut le maîtriser, parce que là tu vois il y a le massicot dans le couloir...
 (91) CP : / Oui c'est ça.
 (92) T1 : Euh...
 (93) CP : Donc, il pourrait venir faire un petit tour pour faire des essais.
 (94) T1 : Il l'a déjà fait, il l'a déjà fait hein ! Quand le médecin scolaire était là, il est sorti, parce que moi j'étais dans le couloir, les élèves travaillaient dans la classe. Du coup il a essayé la photocopieuse, il a rangé les livres de pédagogie (rires)...Voilà enfin, c'est expérimental comme découverte, mais euh...
 (95) CP : Oui, oui mais bon, ça se passe relativement bien.
 (96) T1 : C'est pour ça, là, j'ai mis des jeux de construction, des choses comme ça, parce que je me dis voilà même s'il ne construit pas forcément, il...
 (97) CP : / Ça ne fait rien il découvre.
 [...]
 (114) T1 : Même s'il a les mots en turc, il est loin de faire un lien avec le français, parce qu'il ne fait pas d'association comme ça. Le professeur de langue turque disait que même en turc, il a quand même une grammaire très très simple. C'est très rudimentaire en fait. Ce qu'il dit, c'est pas...
 (115) CP : Ce n'est pas qu'un problème de langue, c'est pas parce que tu ne connais pas la langue... C'est un problème de communication.
 (116) T1 : C'est ça, c'est ça.
 (117) CP : Ça veut dire que peut-être chez lui...
 (118) T1 : C'est vraiment un problème de conception.
 (119) CP : Oui, oui de conceptualisation de la langue quoi. Peut-être que chez lui on ne lui parle pas beaucoup.
 (120) T1 : C'est ça.
 (121) CP : Il n'a pas de référence. Donc il n'a pas d'appui pour assimiler une autre langue. Il faut qu'il soit dans un bain de langues. Je pense que là, il écoute quand même plus ou moins, il y a des moments.

Tableau 2 : Structure des oppositions entre le discours d'un enseignant et d'une conseillère à partir du cas d'un élève en grande difficulté (N.)

Structure des oppositions	
Valeurs émergeant du discours du T1	Valeurs émergeant du discours de la CP
<i>Déjà qu'il ne prend pas beaucoup de choses, si on lui demande de se taire ! (54)</i> Donc je suis bien obligé de lui donner des contraintes... mais ne pas lui demander l'impossible (60)	<i>Tu ne peux pas lui demander de ne pas vivre ! Il est là, il est là, hein ? (61, 63)</i>
<i>Pendant quatre demi-journées, il sera réparti dans différentes classes (46)... le reste, il sera à la maison... par contre le temps de midi, il sera à l'école... c'est un temps d'intégration...(50) le temps de cantine, on le garde... parce que là, on demande pas aux enfants de se taire (66).</i>	<i>La place d'un enfant, c'est quand même à l'école (65)</i> On devine qu'il n'a pas été scolarisé. Il ne sait pas ce que c'est, ça n'a pas de sens. En plus, il ne maîtrise pas la langue (73)
<i>C'est pas un enfant exubérant...le jeu de fléchettes, ça lui suffit largement pour se dépenser physiquement (88)</i> Il faut le maîtriser parce qu'il y a le massicot dans le couloir (90)... il a essayé la photocopieuse (rires) (94)	<i>Il n'est pas dans l'agressivité, la contradiction (83)... Il ne connaît pas l'école...il est en train de s'appropriier les lieux, les espaces, les objets (89)</i> Il pourrait faire un petit tour pour faire des essais (93) ... Ça ne fait rien, il découvre (97)
<i>C'est très rudimentaire ce qu'il dit... c'est vraiment un problème de conception (118)</i>	<i>De conceptualisation de la langue... Peut-être que chez lui on ne lui parle pas beaucoup (119). Il n'a pas de</i>

<i>référence, donc pas d'appui pour assimiler une autre langue : il faut qu'il soit dans un bain de langue (121)</i>

- 32 Ces quelques éléments rendent compte de registres de valeurs très différents, organisés autour de deux modèles d'enseignement entendus comme des archétypes (Not, 1991) : des pédagogies centrées sur l'enseignant et le savoir d'une part ; des pédagogies centrées sur l'élève d'autre part. Dans le premier cas, l'élève est censé s'inscrire dans les visées institutionnelles (programmes, contenus, activités). L'enseignant dirige le processus pour que la classe progresse dans les acquisitions attendues, utilisant pour cela sanctions et récompenses et fort de l'idée que l'attrait de la connaissance est un moteur suffisamment puissant pour l'apprentissage. Dans la seconde perspective, la connaissance est dépourvue de fin en soi et le primat est donné à l'action. L'apprentissage permet à l'élève de savoir agir en vue de s'adapter. Cette adaptation crée des besoins qui suscitent l'action, génératrice de connaissances. L'enseignant, attentif aux caractéristiques et aux besoins spécifiques de l'enfant, propose des situations en vue de susciter intérêt et curiosité. Ces situations intègrent le jeu, considéré comme vecteur d'apprentissage.
- 33 On constate que la CP, favorable à une « pédagogie de l'inclusion », s'inscrit dans une approche compréhensive de l'enfant, organisée dans le temps et autour de repères à construire ; la nécessaire appropriation de la langue est envisagée à travers des médiations offertes par le travail en classe. Du côté de l'enseignant, la présence de N. est vécue comme très problématique : « dans une classe, c'est une catastrophe » (24), « toutes les dix minutes je suis interrompu parce qu'il a planté l'ordinateur » (44). En ce sens, le discours souligne une tendance forte à décrire des comportements fondant une possible exclusion de la classe pour cet élève jugé inadapté.
- 34 En terme de positionnement identitaire, cette entrée par le cas d'un élève en grande difficulté renforce la crédibilité de la CP et, de fait, lui offre une forme de sécurisation alors qu'elle débute dans la fonction. Par ailleurs, en tant que conseillère, il s'agit pour elle de gérer au mieux l'interaction avec l'enseignant, peu enclin à la recevoir dans sa classe. Cela va conduire à une stratégie de contournement pour faire émerger les « incohérences » perçues dans la gestion de N. et, plus largement, de la classe, pour enfin s'orienter sur la question du sens des apprentissages. Complémentairement, son expérience d'enseignante va lui servir d'assise pour développer tout un registre de valeurs (intégration, décentration de l'enseignant et dévolution à l'élève, processus d'apprentissage, etc.).
- 35 Peu à peu apparaissent des systèmes de valeurs portés par des représentations en lien avec les pratiques donnant à voir, à travers des objets professionnels, deux « mondes »⁶ très différents que la CP va essayer de rapprocher. L'enjeu consiste en quelque sorte à tenter de s'appropriiser l'un l'autre, pour pouvoir « avancer » ensemble.

Stratégies en jeu dans la transaction relationnelle

- 36 Sur la durée de l'entretien de conseil, trois grandes phases peuvent se distinguer. Elles rendent compte de stratégies de part et d'autre et mettent en relief des formes évolutives de transactions relationnelles.

Tableau 3 : Repérage des stratégies d'un enseignant et d'un conseiller pédagogique en situation de conseil

Stratégies utilisées successivement par la CP ou le T1 dans la transaction		
Phase 1 : entrée initiée par la CP sur un cas d'élève considéré comme emblématique	CP	Aller du côté de ce qu'elle maîtrise mieux : l'accompagnement psycho-pédagogique d'élèves en difficulté
	T1	Faire des constats sur le comportement de N. en montrant les impasses en termes d'apprentissage. Utiliser le « on » de l'institution comme moyen de prendre en charge collectivement le problème
	CP	Amener l'enseignant à poser un certain nombre d'éléments conduisant à un constat : « ça parasite le fonctionnement de la classe » (45)
	T1	Entendre le point de vue du CP qui accepte l'idée d'une situation difficile le concernant
	CP	Donner des conseils qui mobilisent différents registres de savoirs : sur l'élève, la psychologie du développement, les apprentissages, etc.
	T1	Changer de point de vue en terme de résultats : « oui, c'est des petites victoires, pas des grandes » (140)
Phase 2 : rupture opérée par la CP : retour sur le processus	CP	Retour sur les conseils de la visite précédente : ce qui a été retenu, infléchi, etc. Recherche de ce qui fait sens pour l'enseignant
	T1	Demander si des progrès ont été repérés depuis la fois précédente (340) Souligner la prise en compte des conseils : tenue du cahier journal (374) et élaboration d'une fiche (385)
	CP	Poser la question de l'utilité de ces supports pour éviter tout formalisme : les outils doivent être pensés en direction des élèves (393)
Phase 3 : rupture opérée par le T1 : orientation sur le produit	T1	Demander une aide en allant chercher la CP là où elle ne l'attend pas : l'enseignement des mathématiques (didactique) : « est-ce que par hasard, tu aurais, toi, des bandes de problèmes ou des choses comme ça... parce que je suis un peu en quête de... » (348)
	CP	Reconnaître son incapacité à répondre dans l'instant à la demande précise de l'enseignant Mobiliser d'autres ressources : A. un collègue plus compétent sur les maths, ressources documentaires à l'Inspection d'Académie (appui institutionnel) Différer pour rebondir
T1 et CP : dialogue organisé autour d'un enjeu d'évaluation		

- 37 La phase 1 met en relief une entrée dans laquelle chacun justifie ses positions vis-à-vis du problème posé par N. Peu à peu, comme nous le développerons plus loin, un dialogue peut s'installer.
- 38 Dans la phase 2, la CP opère une rupture en revenant sur l'entretien de conseil précédent (visite 1). Elle cherche à mobiliser l'enseignant sur ses modes de réception et d'appropriation, lui offrant ainsi la possibilité de pointer certaines avancées qu'elle recadre par rapport aux enjeux d'apprentissage. Il s'agit alors de faire un pas de plus dans la prise en compte des élèves.
- 39 Enfin, la phase 3 est initiée par une rupture de l'enseignant qui formule explicitement une demande, conduisant par « effet miroir » à une relative remise en cause des compétences de la CP. L'enseignant met ainsi en relief une forme d'incapacité chez la conseillère à entrer dans le concret des propositions, dans le conseil assumé sur tous les registres. Ce décalage est réinvesti par la CP comme un moyen de mobiliser le réseau d'aide et un ensemble de ressources pédagogiques à disposition des enseignants. Ce dialogue devenu possible reste sans doute dynamisé par un enjeu d'évaluation posant problème à l'enseignant et sans doute aussi à la CP, chargée par l'institution de l'accompagnement pédagogique des T1 sur le terrain.

Repérage des « actants » et évolution de l'implication des acteurs au cours de l'entretien

- 40 Chez l'enseignant on assiste à un glissement progressif d'une position extérieure à la situation à une position plus impliquée. Durant la première partie de l'entretien, le terme « on » est souvent utilisé, notamment pour expliquer les perspectives de réorientation de N. ; il renvoie ce problème à l'institution et aux différents acteurs pouvant, par leurs décisions, mettre à distance la responsabilité pédagogique de l'enseignant. Par ailleurs, le « il » (N.) conduit l'enseignant à une description des comportements de l'élève, sans prise en compte des processus d'enseignement/apprentissage qui l'engageraient directement. Progressivement, dans l'évolution de l'interaction avec la CP, sont investis d'autres registres inclusifs : « je », « moi », rendant compte de façon plus assumée de ses difficultés à enseigner.

- 41 Chez la CP, on assiste à un déplacement de constats renvoyant au concret des situations observées, vers des principes pédagogiques et éthiques plus affirmés. L'entrée dans l'entretien se fait par deux actants privilégiés : « *ils* » (les élèves), et « *tu* » (l'enseignant), ce qui conduit à pointer la faible prise en compte du groupe classe et le manque d'implication professionnelle chez l'enseignant. Progressivement, l'engagement de la formatrice se fait entendre de manière plus soutenue à travers un certain nombre d'affirmations sous-tendues par des normes institutionnelles, des principes (« *il faut que* »), renforcés par un appel à des membres de l'équipe de circonscription « *A, Me, L* » ; ces derniers sont appréhendés comme des ressources professionnelles venant renforcer les retours sur la pratique d'un enseignant centré davantage sur ses propres difficultés que sur celles des élèves.

Entre conflit de valeurs et recherche d'un dépassement pour engager le dialogue professionnel

- 42 L'engagement dans l'entretien repose sur plusieurs éléments qui fonctionnent en interaction et permettent à terme d'instaurer un dialogue d'ordre professionnel.

Des formes d'accord momentané

- 43 Les transactions conduisant à des accords ont pour effet de créer un temps d'apaisement lorsque les tensions sont trop fortes. Par exemple, le constat réalisé par la CP sur l'attitude de N. qui « *parasite le fonctionnement de la classe* » (45) conduit à une reconnaissance de la complexité de la situation et permet effectivement à l'enseignant de mettre en avant certaines propositions : « *c'est pour ça que j'ai mis des jeux de construction... même s'il ne construit pas forcément...voilà, il va essayer* » (96-98). Cette respiration crée une ouverture sur des caractéristiques positives de N., jusque là passées sous silence par l'enseignant : « *quand il se passe quelque chose de surprenant [travail en musique], il est avec nous... il écoute, il se passe quelque chose...(128)* ; « *il a compris le lien entre papier et poubelle... C'est des petites victoires, pas des grandes !* » (138-140). Ce changement de posture engage chez la CP l'occasion de synthétiser un certain nombre de valeurs éducatives. En insistant sur l'importance de « *ménager la chèvre et le chou* » (55) de manière à « *ne pas perdre la classe* » (58), elle repositionne N. dans la dynamique de classe et réoriente l'enseignant sur deux préoccupations à gérer conjointement : la prise en compte des individus et l'avancée du groupe.

Des phases de réassurance

- 44 Lorsque la CP insiste sur le fait que « *l'essentiel c'est de le laisser progresser [N.] avec ses potentialités. [S]'il a un milieu riche, il va s'accaparer et s'emparer de tout ce qu'il peut. Tu ne peux pas faire plus* » (141), elle rassure l'enseignant, dont elle inscrit l'action dans une temporalité, l'autorisant de fait à énoncer des difficultés persistantes.

- 45 Un autre moment caractéristique consiste à ramener le T1 sur la visite précédente (amorce de la phase 2) pour repérer avec lui quels sont les points d'évolution et repartir du sens qu'il donne à l'action.

- 46 Nous pouvons faire l'hypothèse que ces espaces d'apaisement ont aussi pour effet de rassurer la CP sur son rôle auprès de cet enseignant en difficulté. Une sorte de jeu de miroir se met en place, renvoyant ces deux « novices » dans une fonction éminemment complexe, à trouver progressivement des repères, et à construire une identité progressivement acceptable.

Des points retenus comme problématiques

- 47 Deux moments nous semblent caractéristiques. Tout d'abord quand l'enseignant revient sur le sentiment que la classe lui échappe : « *quand tu es le nez dans le guidon, tu te rends plus compte (146)... ça me demande beaucoup, mais aux élèves aussi* » (152), la CP peut retenir cette difficulté tout en insistant sur un contexte qui devrait favoriser les progrès de l'enseignant sur la gestion de classe : « *oui, ça fait une rupture dans le rythme de la classe... mais ils [les élèves] sont très coopératifs je trouve... très très sympas* » (153).

- 48 Par ailleurs, lorsque ce dernier explique son essoufflement dans la conduite de classe : « *Je lance la locomotive à pleine vapeur. Toutes les dix minutes, je fais tomber la vapeur... puis j'essaie de relancer [la machine]... C'est haché, c'est très haché* » (154-156), une deuxième

respiration est rendue possible par une phrase de la CP : « *c'est vrai que c'est un rythme un petit peu difficile* » (155). Suite à ce constat, un autre travail peut s'amorcer, davantage centré sur la conduite de classe et sur les apprentissages des élèves.

Des passerelles pour travailler des aspects jugés essentiels

- 49 Après une entrée par un cas d'élève (N.) et des moments d'accord, de réassurance, de centration sur des points problématiques, l'entretien s'oriente sur la classe. A partir des progrès repérés par rapport aux conseils donnés lors d'une visite antérieure, va peu à peu se co-élaborer une réflexion sur la question du sens des apprentissages et du rôle de l'enseignant. La CP revient sur des aspects qui ont pu être opérationnalisés par l'enseignant et est invitée à répondre à une demande de ce dernier sur les progrès réalisés : on saisit à cette occasion un changement de focale de la part de l'enseignant qui accepte de passer des seuls résultats et comportement de N. aux processus en jeu dans les apprentissages. L'analyse montre une décentration progressive de l'enseignant, indispensable aux yeux de la CP pour permettre aux élèves de se construire et de s'engager dans le travail. Il s'agit alors de clarifier, d'explicitier le sens de la démarche et les attentes de l'enseignant ; autrement dit, de dépasser une pédagogie de l'implicite et de l'évidence, pour permettre à tous les élèves de progresser et, à terme, à l'enseignant lui-même.

Discussion

Situation de conseil pédagogique et positionnements identitaires

- 50 Dans cet entretien, il s'agit pour l'enseignant comme pour la conseillère pédagogique de s'assumer comme professionnels et de se construire dans le temps à travers le regard d'autrui. Des phénomènes de reconnaissance mutuelle permettent l'amorce de transformations : dans la mesure où l'enseignant est « entendu » dans ses difficultés à gérer N., il peut accepter l'idée d'un changement de focale : repérer chez l'élève ce qui est positif, en construction, à relativiser en terme d'acquisitions possibles dans le temps (rythme de l'enseignant, de l'élève, de la classe). Sous le regard d'autrui (CP) qui souligne quelques progrès, il peut entrer dans une dynamique de changement, forcément déstabilisante. En écho, la formatrice peut, elle aussi, assumer sa mission de conseil pédagogique. Vers la fin de l'entretien, elle en réalise une sorte de synthèse en proposant quelques pistes de travail à l'enseignant (373). Celles-ci portent prioritairement sur les modalités d'organisation des groupes, sur la prise en compte de la verbalisation des élèves et sur la nécessité de capter leur attention.
- 51 Si rien ne permet de dire quelles seront les avancées effectives en terme de suivi des apprentissages, on repère une accroche de l'enseignant sur les conseils énoncés : « *des fois je marque quelques élèves... c'est des symboles pour moi... c'est des trucs que je réutilise et que je n'avais pas avant* » (408)
- 52 Enfin, les regards croisés sur la pratique de l'enseignant peuvent devenir un réel appui face aux questions qui le préoccupent, notamment en Mathématiques. La fin de l'entretien fait apparaître une forte mobilisation autour du T1, visiblement en demande et tendu vis-à-vis de sa future inspection.
- 53 A ce niveau, la CP tente de souligner la complémentarité des compétences des formateurs du réseau et déploie toute une stratégie d'accompagnement de l'enseignant : « *je vais demander à A. [autre CP] qui est plus matheux que moi* » (359) ; « *sinon, tu peux passer à l'inspection, on a plein de bouquins de Maths* » (353), « *il faut que L. passe te voir avant les vacances... il en avait parlé, il était d'accord* » (434).
- 54 L'entretien se clôt sur un point positif de la part de l'enseignant : « *Là ça y est, je sais où je suis* » (435), renforcé par la CP « *voilà, tu es capable d'argumenter par rapport à ton travail, ta pratique, donc c'est plus intéressant* » (436). Ce dernier échange laisse supposer qu'une posture d'enseignant est en train de se construire.
- 55 On perçoit donc un déplacement pour chacun des acteurs. La conseillère parvient à quitter sa posture de Maître E sensible à l'intégration des élèves en difficulté, pour accompagner un enseignant encore dans l'incapacité de gérer des problèmes de ce type dans l'ordinaire de la classe ; l'enseignant se sent progressivement concerné par la dynamique de la classe et par la délicate question des apprentissages dont il a la charge.

Une implication professionnelle nécessaire et contrainte par le contexte

- 56 Cette étude amène à revenir sur la notion d'implication professionnelle. Le triptyque « sens-repères-contrôle » retenu par Mias (1998) reste à interroger au regard de ce qui se joue au plan de l'interaction dans ce contexte particulier. Si la CP est très impliquée dans la situation et la compréhension de l'action (portée par le dispositif de recherche), le néo-titulaire, affecté dans cette classe de CE1 pour quelques mois, semble se situer en dehors de l'action et ne pas réellement se remettre en cause. En difficulté au plan professionnel, il doit être inspecté dans un délai très court. Une première visite de la conseillère s'est soldée par un bilan négatif. L'enjeu de cette deuxième rencontre consiste donc à faire la preuve d'une évolution professionnelle. Il choisit donc d'abord une position défensive pour se protéger, trouve des justifications externes aux dysfonctionnements dans la classe et empêche en partie le déroulement constructif de l'entretien de conseil, tel que le voudrait la formatrice. Le sens de la situation pour l'enseignant est donc faussé par cette perspective : quand la CP souhaiterait revenir sur les processus, le T1 la contraint à améliorer le « produit », pour une mise en conformité minimale.
- 57 On saisit dans cette demande un faible contrôle de la situation, le T1 étant assujéti aux normes institutionnelles, sans justifier ou défendre ses choix pédagogiques. Pour la CP, le retour sur les progrès réalisés entre deux visites constitue à la fois une stratégie et une tentative de prise de repères pour elle-même - elle a été mandatée par l'IEN pour faire le point sur l'évolution de l'enseignant - et pour le T1. Ce dernier choisit alors des éléments qui indiquent un essai d'appropriation des outils proposés, auxquels la conseillère redonne une finalité pédagogique. Ainsi, l'entretien se clôt sur le sentiment de trouver quelques repères (435). C'est dans l'après-coup que se joueront - ou pas - les évolutions : la CP est engagée dans un processus de réflexivité permettant de construire progressivement une professionnalité de formatrice ; le T1, une fois inspecté puis affecté dans une autre école, saura-t-il poursuivre la réflexion amorcée sur son activité et se professionnaliser ? On constate ici dans quelle mesure l'implication professionnelle renvoie au sens du travail, entendu par Dubar (2000, 104) comme : « *la composante des identités professionnelles qui concerne le rapport à la situation de travail, à la fois l'activité et les relations de travail, l'engagement de soi dans l'activité et la reconnaissance de soi par les partenaires* ». Se sentir reconnu, comme conseillère ou comme enseignant en devenir, constitue un élément incontournable, pour une possible implication future.

Retour sur un agir professionnel en construction

- 58 L'analyse de cet entretien de conseil ne peut pas rendre compte avec précision des gestes professionnels mais permet au chercheur de trouver des pistes qui restent à creuser au moyen de méthodologies complémentaires. Pour l'enseignant face à sa classe, ces gestes sont encore balbutiants, notamment dans leur dimension stratégique et tactique. Le contexte de mobilité et la qualité de l'insertion professionnelle qui en découlent sont peu favorables à une avancée qualitative. La conseillère, en insistant sur la dimension éthique, semble pourtant ouvrir une piste prometteuse pour le T1 en recherche de sens. Si cette dimension organise les premiers temps de l'échange, on repère une tactique permettant l'adaptation au contexte de non réceptivité (et de non demande) de l'enseignant, qui reste au départ relativement extérieur à l'analyse de son activité. En cherchant une rupture constructive (passer de N. à la classe, du constat ponctuel au processus d'évolution du T1, d'une approche normative à une approche compréhensive) la formatrice tente d'aider l'enseignant à s'inscrire dans le temps, celui de la construction de sa professionnalité, mais celui aussi des apprentissages de l'élève. Enfin, la dimension stratégique semble manquer aux deux protagonistes. Elle suppose, pour l'enseignant, anticipation et construction cohérente de contenus adaptés ; elle nécessite, pour la conseillère, un retour sur les enjeux, les limites, les incontournables d'une situation de conseil (Chalies & Durand, 2000). Les repères seront construits dans le temps mais aussi dans l'espace de travail qu'offrent les temps de co-analyse de l'activité (Perez-Roux ; 2009b). Ces collaborations semblent conduire à l'émergence d'un « genre conseiller » qui permet de clarifier les gestes du métier et de fonder de possibles stratégies d'action ; elles aident

les participants à appréhender le conseil pédagogique en intégrant les effets de contextes relationnels spécifiques qui déportent souvent les aspects rationnels et professionnels de la fonction, telle que définie par l'institution. En ce sens, nous rejoignons et complétons les travaux de recherche collaboratifs déjà développés par de nombreux auteurs (Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Chalies, Flavier & Bertone, 2007 ; Trohel & Saury, 2009) spécifiquement dans le contexte de la formation initiale en EPS.

59 Notre corpus met en avant une stratégie d'accompagnement qui consiste à entrer dans la logique de l'autre, à partir de ses ressources, pour cheminer avec lui et construire progressivement de nouveaux repères sur l'action. Entrer dans cette perspective suppose pour la conseillère, un appui sur ses propres ressources et la mise en place d'un double processus de distanciation et de transposition (Loizon, 2008), favorisé par des recherches collaboratives. A ce titre, l'expérience de Maître E de la formatrice est en soi un défi : il s'agit de passer de l'écoute de l'élève en difficulté à celle de l'enseignant, vivant un rapport problématique au métier, à l'apprentissage et de fait, à lui-même. Cette transposition suppose mise à distance, au moins pour un temps, des valeurs personnelles et des normes institutionnelles. La question du style apparaît alors évidente : au delà d'une pratique de conseil pédagogique générique, reste la place accordée aux sujets, à leur histoire personnelle et professionnelle mais aussi la prise en considération des contextes institutionnels et humains auxquels ils doivent s'adapter.

60 Enfin, si l'évolution des interactions CP-T1 est significative à l'échelle de l'entretien lui-même, c'est dans une temporalité plus large que des changements de registres peuvent apparaître (Trohel & Saury, 2009). La suite de notre recherche s'inscrit dans ces deux perspectives, temporelle et collective (Perez-Roux ; 2009b).

Conclusion et perspectives

61 L'étude dont nous avons rendu compte éclaire en partie les conditions permettant au conseil pédagogique de se déployer, entre ressources et contraintes institutionnelles, contextuelles et humaines. Inscrite dans un collectif de chercheurs qui croise les analyses d'un même corpus (Vinatier & Altet, 2008), elle souligne l'importance des enjeux identitaires dans ces situations délicates, où il semblerait légitime que l'enseignant, validé au terme de sa formation initiale, revendique une plus grande autonomie professionnelle. Dans le cas étudié, ce positionnement identitaire vient se heurter à l'échéance d'une inspection, aux difficultés de l'entrée dans le métier, à la non stabilité sur le poste dont on ignore d'ailleurs si elle est subie ou volontaire.

62 De leur côté, les conseillers en charge de l'accompagnement des néo-titulaires sont porteurs d'une double mission : formative et évaluative qui les positionne en tension entre normes institutionnelles et réalité des situations, entre travail prescrit et travail réel auprès des enseignants.

63 Ainsi ces entretiens de conseil, traversés par l'histoire singulière des inter-actants et inscrits dans des contextes professionnels spécifiques, mettent à jour des formes de résistances et/ou d'ajustement de part et d'autre. Nos résultats questionnent l'efficacité de ces échanges sur et à partir de l'action observée, nécessitant pour le formateur de trouver des « entrées » favorables à la communication et de rester suffisamment vigilant pour rebondir, se décaler, revenir sur des objets professionnels précis qu'il s'agit d'analyser.

64 Pourtant, la compréhension des enjeux identitaires qui traversent la situation de conseil nécessiterait la mise en place d'une méthodologie complémentaire, centrée sur la prise en compte du parcours antérieur, du rapport à la formation initiale, aux savoirs, au métier. Cette perspective engage des études longitudinales, intégrant d'autres acteurs, présents en creux dans le corpus étudié, pour saisir les enjeux cachés, insérés dans des aspects inter-humains à l'échelle des équipes enseignantes, du collectif des professionnels travaillant auprès de l'inspecteur de la circonscription, mais aussi des réseaux informels dans lesquels circulent des acteurs et des informations (Perez-Roux, 2009b).

65 Par ailleurs, si cette contribution a le mérite d'investir une situation de conseil pour comprendre comment les transactions identitaires s'y invitent et s'y déploient dans un espace-temps contraint, on ne peut passer sous silence le côté singulier et situé de l'étude. Toute généralisation à partir de ce cas serait abusive : la situation de communication, le contexte

de la pratique, le moment où se déroule l'entretien, les enjeux institutionnels, etc. jouent effectivement un rôle important dans la manière dont se positionnent les acteurs.

66 Enfin, on remarque que le collectif engagé dans ce travail collaboratif n'intègre pas les enseignants néo-titulaires, ce qui limite fortement le sens donné par ces acteurs à la situation de conseil et invite à la prudence des analyses. Des travaux de recherche sur le conseil pédagogique en EPS (Chalies & Durand, 2000 ; Trohel & Saury, 2009) prennent en compte le point de vue des formés et éclairent de façon complémentaire le travail réalisé ici.

67 L'approche différente que nous avons choisie permet d'envisager les questions de développement professionnel des formateurs, au travers d'enjeux identitaires plus ou moins favorables à la construction des compétences attendues d'un professionnel du conseil.

68 A l'heure où la formation initiale des enseignants se transforme et se prolonge avec un ancrage au terrain renforcé, la formation des formateurs chargés de l'accompagnement des néo-titulaires revêt un caractère essentiel. Des formes de collaborations entre professionnels s'avèrent souhaitables et leur arrimage à la recherche pourrait ouvrir des pistes prometteuses face à complexité d'un métier en pleine mutation (Dugal & Amade-Escot, 2004 ; Chalies & al., 2007 ; Loizon, 2008).

Bibliographie

Baillauges, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation. In J.C. Hetu, M. Lavoie & S. Baillauges (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.

Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'harmattan.

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

Chalies, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Articulation des cours d'action des enseignants stagiaires et de leurs conseillers pédagogiques au cours d'entretiens post leçon. In M.Loquet & Y. Léziart (Eds.), *Cultures sportives et artistiques. Formalisation des savoirs professionnels*. (pp 303-306). Rennes : Université de Rennes 2.

Chalies, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique . *Ejrieps*, 12, 18-33.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Deauviau, J. (2005, février). *L'acculturation des nouveaux enseignants aux savoirs professionnels*. Communication présentée au V° Colloque international Recherche(s) et Formation, Nantes, France.

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 4, 505-529.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.

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

Ghiglione, R. (1991). L'analyse propositionnelle du discours dans tous ses états. In R. Ghiglione & A. Blanchet A. (Eds.), *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Paris : Dunod.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delaschaux Niestlé.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 105-119.

Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Not, L. (1991). *Enseigner et faire apprendre*. Paris : Privat.

Pelpel, P. (1996a). *Guide de la fonction tutorale*. Paris, Editions d'organisation.

- Pelpel, P. (1996b). Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation. *Recherche et formation*, 22, 65-80.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants*, (pp. 176-191). Bruxelles : De Boeck.
- Perez-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.
- Perez-Roux, T. (2009a, sous presse). Parcours de stagiaires PLC2 et passage dans le monde des néo-titulaires : constructions et déconstructions. In R. Goigoux, L. Ria, & M.C Toczec-Capelle (Eds.) *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Perez-Roux, T. (2009b, juin). *Effets d'un dispositif de co-explicitation sur la construction identitaire d'un conseiller*. Communication présentée au Colloque « Outils et instruments de développement professionnel pour les formateurs de terrain », Nantes, France.
- Recopé, M. (2001). *L'apprentissage*. Paris : Editions Revue EPS
- Roux-Perez, T. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'Education Physique et Sportive. *Science et Motricité*, 56, 75-96.
- Trohel, J., Chalties, S., & Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 5, 121-140.
- Trohel, J., & Saury, J. (2009). Evolution des interactions tuteur-stagiaire au cours des entretiens de conseil. *Science et Motricité*, 66, 9-23.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.

Notes

- 1 Dans l'article intitulé : « Vers une rénovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique » publié en 2007, Chalties, Flavier et Bertone proposent une revue de littérature très documentée sur la base de travaux anglo-saxons portant sur ce domaine de recherche. Nous y renvoyons le lecteur.
- 2 Les transactions sont envisagées comme des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis (Dubar, 1992)
- 3 Maître E = enseignant spécialisé intervenant au niveau du soutien pédagogique d'élèves en difficulté.
- 4 Programme de recherche OuForEP (Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention) : <http://ead.uni-angers.fr>
- 5 Dans la partie concernant les résultats de l'enquête, ces propositions sont retranscrites en italique et référées au corpus commun à partir d'un repère chiffré.
- 6 Le terme de *monde* est envisagé ici comme une totalité d'appartenance désignant un ensemble culturel spécifique. Il exprime donc un mode de compréhension unificateur, un noyau de significations commun (Encyclopedia Universalis).

Pour citer cet article

Référence électronique

Perez-Roux Thérèse, « Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 4 | 2009, mis en ligne le 09 mars 2010, consulté le 10 octobre 2015. URL : <http://tfe.revues.org/940>

À propos de l'auteur

Perez-Roux Thérèse

Laboratoire du CREN-EA 2661, Université de Nantes
IUFM des Pays de la Loire
4 chemin de Launay-Violette
BP 12227
44322 NANTES cedex 3
tel bureau : 0240163083

fax : 0240163040
tizou.perez@iufm.univ-nantes.fr

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumés

La contribution se centre sur un entretien de conseil qui fait suite à une observation de classe primaire. L'entretien concerne un Professeur d'Ecole néo-titulaire (T1) et une conseillère pédagogique (CP), débutante dans la fonction. Les résultats mettent en relief de nombreuses tensions entre registres de pensée et d'action ; ils montrent dans quelle mesure, au cours de l'interaction, chaque protagoniste (T1/CP) essaie de les dépasser. Ainsi, la situation de conseil pédagogique étudiée constitue une épreuve durant laquelle deux personnes, porteuses de valeurs a priori incompatibles, doivent travailler ensemble. L'analyse des interactions verbales liées à cette situation dévoile des aspects constitutifs de l'identité professionnelle. L'étude éclaire donc en partie les conditions permettant au conseil pédagogique de se déployer en vue de construire des compétences professionnelles. Cet objectif ne peut être atteint sans la prise en compte d'un rapport singulier au métier d'enseignant et/ou à la fonction de conseiller.

The contribution is focused on a pedagogical interview after a class observation in primary school. The interview is between a newly-appointed school teacher and a pedagogical counsellor, herself new in the function. The results point out many tensions between the levels of thoughts and actions. They show in what measure, all along the interaction, each protagonist tries to overcome these tensions. So the situation of the pedagogical advice studied, becomes a test during which two people, carrying apparently incompatible values must work together. The analysis of verbal interactions linked to this situation shows some constitutive aspects of professional identity. The study partly enlightens the conditions which enable the pedagogical advice to develop in order to build professional abilities. This objective cannot be reached without taking account of a singular relation to the teaching job and /or to the function of counsellor.

La contribución se centra sobre una entrevista de consejo a continuación de una observación de clase en primaria. La entrevista se refiere a un maestro de primaria neo-titular (T1) y una consejera pedagógica (CP), principiante en esa función. Los resultados destacan numerosas tensiones entre los registros de pensamiento y de acción ; muestran, en que medida, durante la interacción, cada protagonista (T1,CP) intenta adelantarlas. Así, la presente situación de consejo pedagógico constituye una prueba en la cual dos personas que a priori llevan valores incompatibles, deben trabajar juntas. La análisis de las interacciones verbales con relación a esta situación revela los aspectos constitutivos de la identidad profesional. Este estudio pues aclara por una parte las condiciones que permiten al consejo pedagógico de desarrollarse para construir competencias profesionales. Este objetivo no se puede alcanzar sin tomar en cuenta la relación muy singular con la carrera de docente y/o la función de consejero.

Entrées d'index

Mots-clés : représentations, identité professionnelle, transactions, conseil pédagogique

Keywords : representation, professional identity, transactions, pedagogical advice

Palabras claves : representaciones, identidad profesional, transacciones, consejo pedagógico