

RECEVOIR CONSEIL ET TENIR CONSEIL
PRATIQUES ENSEIGNANTES SOUS SUPERVISION

Laurent Fauré,

Doctorant sciences de l'éducation

ENFA, UMR EFTS UNIVERITE DE TOULOUSE

2 Route de Narbonne, 31320 Auzeville-Tolosane, France

05.61.75.32.24

laurent.faire@educagri.fr

Cécile Gardiès

Professeure de sciences de l'information et de la communication

ENFA, UMR EFTS UNIVERITE DE TOULOUSE

2 Route de Narbonne, 31320 Auzeville-Tolosane, France

05.61.75.34.27

cecile.gardies@educagri.fr

Jean-François Marcel

Professeur en science de l'éducation

Université Toulouse Jean Jaures, UMR EFTS UNIVERITE DE

TOULOUSE

5 Allée Antonio Machado, 31000 Toulouse, France

05.61.50.38.95

jean-francois.marcel@univ-tlse2.fr

RECEVOIR CONSEIL ET TENIR CONSEIL
PRATIQUES ENSEIGNANTES SOUS SUPERVISION

RESUME

Les dynamiques d'interaction asymétrique sont étudiées ici dans des situations d'interaction présentant d'emblée des asymétries puisqu'elles concernent des séances de « conseil pédagogique en situation de classe », c'est-à-dire des séances d'enseignement conduites par un enseignant débutant avec le concours d'un superviseur, dans ce cas un enseignant expérimenté.

A partir d'une problématique mettant en avant les deux acceptions différentes du conseil, l'article présente le modèle des pratiques enseignantes mobilisé puis la méthodologie, tant au niveau de la collecte des éléments empiriques (à l'aide d'un dispositif d'enquête original) que de leur traitement (à l'aide de leurs mises en récits). A la suite d'une brève présentation des résultats de l'enquête, ces résultats sont mis au service de l'avancée des deux volets de la problématique. La conclusion permet de retrouver la question des dynamiques d'interaction asymétrique.

Abstract

The dynamics of asymmetrical interactions are learned in asymmetrical situation because of educational session with novice teacher and experimental teacher in real time.

From problematic show that the two definition about counselling, this paper present the model of the practice's teacher and the methodology to collect data and analysis data. After the presentation of the results, we shall analyze in relation with the two elements of the problematic.

The conclusion will allow to find answer about the dynamics of asymmetrical interactions.

Recevoir conseil et tenir conseil
Pratiques enseignantes sous supervision

Introduction

Dans un contexte de changement de la formation des enseignants (Marcel, 2015) et des enseignants en sciences et techniques des agroéquipements (Faure, 2017) qui interroge la construction de savoirs professionnels des enseignants novices, nous nous intéressons aux relations asymétriques, non pas comme des asymétries inter-métiers, mais plutôt comme des asymétries que nous pourrions qualifier d'intra-métier, c'est-à-dire des formes de relations asymétriques liées au positionnement institutionnel au sein d'un même métier, ici celui d'enseignants d'une même discipline en lycée agricole. Les dynamiques d'interactions asymétriques sont étudiées dans des situations présentant d'emblée des asymétries puisqu'elles concernent des séances de « conseil pédagogique en situation de classe », c'est-à-dire des séances d'enseignement conduites par un enseignant débutant avec le concours d'un superviseur, dans ce cas un enseignant expérimenté.

Dès lors, la mise en place d'un dispositif d'observation des dynamiques d'interactions en situation, permet d'analyser comment les modifications des actions induites par le conseil et constitutives des pratiques d'enseignement, participent à la construction de connaissance sur ces pratiques.

Partant d'une problématique construite autour de deux acceptions différentes du conseil, et en nous appuyant sur le modèle des pratiques enseignantes défini autour de quatre processeurs inter-reliés, nous engageons la réflexion en mobilisant une méthodologie singulière de recueil de données, qui s'appuie sur un dispositif d'enquête original basé sur l'observation de régulations directement en situations de classe. Nous présentons et analysons ces données à l'aide de la mise en récits (Marcel, 2014) croisés des pratiques d'enseignement. Cette démarche nous permet de discuter des interactions produites à partir de relations asymétriques et d'interroger le partage de savoirs

professionnels.

1. Problématisation : « recevoir conseil » et « tenir conseil »

Les modèles traditionnels de conseil basés sur l'analyse à postériori des séances d'enseignement ont montré leurs limites, notamment dans les difficultés des enseignants pour remobiliser les différentes informations de la situation de classe dans l'après coup (Serres, Ria et Adé, 2006). Dès lors notre dispositif vise à prendre en compte les conseils en situation qui permettent de modifier l'action en fonction des différentes informations prélevées dans l'instantanéité et de se situer dans l'action et sa préparation et non dans la réparation de l'action.

Le dispositif de supervision permet de mettre en relation les deux volets de la distinction opérée par Lhottelier (2001) entre « donner conseil » et « tenir conseil » (voir à ce propos Bedin et Jorro, 2007), pour peu que nous les transposions à notre contexte.

Centrée sur les pratiques de l'enseignant (et non sur celles du superviseur), nous avons :

- « donner conseil » qui correspond plutôt, pour nous, à « recevoir conseil » et qui interroge sa « recevabilité » (nature du conseil, moment de la séance, état psychologique de l'enseignant, distance avec la préparation, etc.) et sa prise en compte dans l'action,
- « tenir conseil » interroge le processus cognitif et délibératif de prise en compte. Il correspond à la négociation et aux arbitrages (proches d'un « tenir conseil » intrinsèque) que l'enseignant opère lorsqu'un conseil vient à la fois augmenter son potentiel de ressources et perturber son plan d'action.

Ce texte s'intéresse donc à l'interrelation entre conseil du superviseur et pratiques de l'enseignant au travers de deux processus intermédiaires et interdépendants : « recevoir conseil et tenir conseil ».

2. Cadre théorique : les pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes sont théorisées à partir du modèle quaternaire (Marcel, 2014). Il s'inspire de la théorie de la structuration (Giddens, 1987), mais s'inscrit surtout dans le prolongement du

modèle triadique (Bandura, 2003) au sein duquel les pratiques sont envisagées dans une causalité réciproque entre trois principales catégories de facteurs : le comportement, les facteurs personnels internes (événements cognitifs, émotionnels et biologiques) et l'environnement. Nous rajoutons un quatrième terme (la sphère des savoirs et des connaissances) qui renforce la prise en compte des processus cognitifs.

Notre cadre envisage donc les pratiques enseignantes comme un processus continu qui s'alimente, selon des modalités différentes, à quatre processeurs¹ :

- le processeur ontologique, celui du sujet enseignant avec toute l'épaisseur de ses origines, de son histoire personnelle et professionnelle, de sa culture, de ses valeurs;
- le processeur environnemental, avec ces différents niveaux : spatiaux, temporels, matériels, sociaux, organisationnels, institutionnels, culturels, historiques, symboliques, *etc.* ;
- le processeur praxique, celui des gestes, des comportements et des discours en situation;
- le processeur épistémologique, celui des connaissances et des savoirs, ceux de l'enseignant (académiques, professionnels, expérimentiels), mais aussi celui des savoirs mis en jeu dans les situations d'enseignement.

Les pratiques en situation correspondent, donc, à des configurations singulières des contributions inter reliées entre elles de ces quatre processeurs. En leur sein nous considérons qu'il peut y avoir développement professionnel par l'apprentissage de savoirs dans un processus social lié au « faire ». Les stratégies seront adaptées à l'expérience de l'enseignant, à sa motivation et à ses besoins en termes de développement.

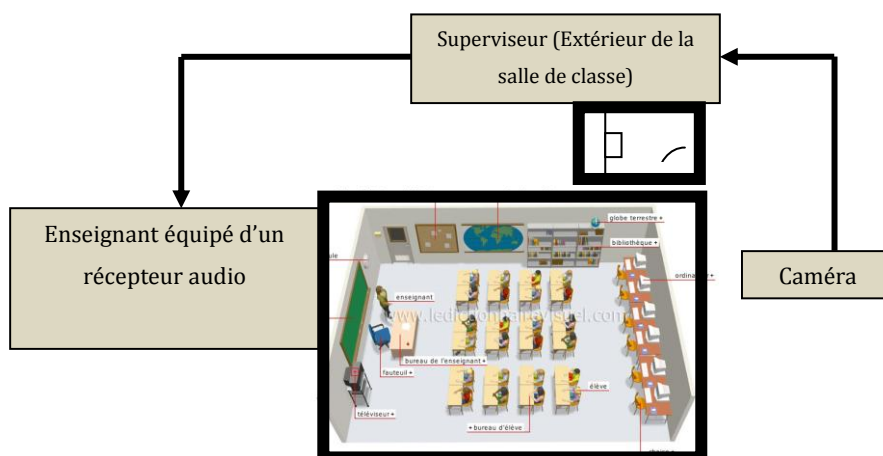
3. Un dispositif d'enquête original

Le dispositif est mis en place de manière spécifique mais est reproduit à plusieurs reprises tout au long de l'année, il se présente ainsi. Après une concertation préalable entre l'enseignant novice (qui va conduire

¹ Processeur est entendu ici comme générateur de processus.

la séance) et le « superviseur » (un enseignant expérimenté dans une démarche d'aide sans visé d'évaluation et sans rapport final) la séance est mise en place. Cette séance est observée (caméra fixe + retransmission en temps réel) dans une salle voisine par le superviseur. Le chercheur observe la séance à ses côtés. Le superviseur peut « intervenir » auprès de l'enseignant novice, sous forme de conseils, c'est-à-dire d'informations communiquées car ce dernier est muni d'une oreillette. L'enseignant novice est libre de suivre ou pas, immédiatement ou plus tard, le conseil donné. Nous considérons l'information non pas comme une donnée préconstruite ni une simple ressource transmise par un canal, elle est une connaissance (ici celle du superviseur) construite et circulante dans un processus de communication. Ici l'information est utile, spécialisée et durable. Elle est activée à réception, c'est-à-dire lorsqu'un sujet (ici l'enseignant) la reçoit et se l'approprie en vue d'agir, de prendre une décision ou de l'assimiler à ses connaissances antérieures, il augmente ainsi son propre stock de connaissances. La connaissance est propre à l'individu, elle se construit à partir de l'information et se transmet par l'information. L'information est considérée à la fois comme un processus contribuant à la construction des connaissances et comme un contenu cognitif situé dans un processus de communication où le récepteur a un rôle primordial d'activation, d'interprétation et d'appropriation (Gardiès, 2012).

Le chercheur observe la concertation, la séance et les pratiques de conseil (depuis sa « retransmission ») puis conduit un entretien avec l'enseignant débutant (récit pour l'enseignant) (Fauré, Gardiès, 2015).



Vue du dispositif mis en place

Notre enquête (Fauré, 2014) conduite sur 6 séances d'enseignement en sciences et techniques des agroéquipements (enseignement professionnel agricole) a permis l'élaboration de 23 récits.

4. Méthodologie d'analyse : la mise en récit

Fondée par la proximité entre action et récit (Ricœur, 1986, parle même d'analogie) et, en suivant notre cadre théorique, sur le principe de soumettre les pratiques à une double lecture (Lefevre, 2005), cette méthode comporte plusieurs étapes et nous mentionnons rapidement les 3 types de récits (voir une présentation détaillée dans Marcel, 2014) :

- Le « récit de l'observateur », dans lequel la vision « du dehors » s'appuie sur ce qu'il voit et ce qu'il entend, mobilise le schéma narratif quinaire, en élaborant une chronologie des actions observées (situation initiale, événement perturbateur, les différentes péripéties, les événements de résolution ou de dénouement et situation finale).
- Le « récit de l'enseignant », celui de la vision « avec » où le narrateur est le « porte-parole » du personnage, recourt au schéma narratif actanciel structuré selon les trois axes relatifs à la manière dont l'enseignant a vécu l'échange, la quête et la lutte.
- Les « pratiques en récit » correspondant à la vision « par derrière » sont alimentées par l'articulation des deux récits précédents et convoquent le schéma narratif dit psychologique car les rédactions du cadre et de l'épisode font simultanément et nécessairement appel aux actions en situation (proche du schéma quinaire) et aux acteurs de la situation (proche du schéma actanciel). Il permet ainsi l'articulation sur laquelle repose le principe de la double lecture.

5. Présentation et analyse des résultats

Cette présentation distingue 4 types de situations que nous avons identifiées au départ de l'analyse des éléments empiriques, (micro-épisodes) en fonction de la nature du conseil:

- a) La régulation en situation sur l'organisation pédagogique correspond à une intervention sur les modalités pédagogiques d'enseignement.

Sur ce type d'intervention, les enseignants ont systématiquement agi en modifiant leurs pratiques et en s'appropriant l'information suggérée par le superviseur. Toutefois, ces réactions peuvent être immédiates ou différées :

– lorsque l'action est immédiate, la distance cognitive paraît acceptable pour l'enseignant.

– lorsque l'action est différée, l'enseignant prend des indices supplémentaires par rapport à l'information donnée avant d'agir.

b) La régulation en situation sur le contenu didactique de la séance correspond à la communication d'une information portant sur le contenu disciplinaire à enseigner ou sur une suggestion de modification de la stratégie didactique mise en place par l'enseignant. L'intervention du superviseur, d'un point de vue didactique, se caractérise par un contenu visant une incitation à réfléchir, plutôt qu'une suggestion de type « ficelle » du métier à appliquer de manière simple et immédiate. Dans notre étude, sur ce type de régulation les enseignants ont agi en modifiant immédiatement leurs actions notamment en précisant le contenu enseigné, en donnant une explication supplémentaire (soit orale, soit par une démonstration gestuelle étayée) visant à détailler une partie de contenu jusque-là passé sous silence.

c) La régulation en situation sur la gestion de la classe correspond à la communication d'informations sur des « perturbations » provoquées par des élèves lors de la séance.

Lors de ce type d'interventions, les enseignants agissent immédiatement après avoir reçu l'information. Les enseignants le font en continuant le déroulement de leur contenu disciplinaire mais mobilisent pour cela, leur corps, leur regard sur les élèves repérés.

Les enseignants pour agir sur la gestion de la classe à partir de la suggestion du superviseur, prennent en compte également la connaissance qu'ils ont de leur classe ce qui leur donne des indications sur les élèves. Ils prennent aussi des indices supplémentaires dans la situation pour « confirmer » ou pas la pertinence de l'information qui vient de leur être transmise.

d) La régulation en cours d'interactions sur le suivi des apprentissages

correspond à la communication d'une information sur l'évaluation de la compréhension par les élèves des savoirs enseignés au cours de la séance.

Lors de ces micro-épisodes, les enseignants ont modifié leurs pratiques, mais nous retrouvons, comme pour l'organisation pédagogique, deux types de réactions car dans certains cas ils agissent immédiatement et dans d'autres cas, ils diffèrent leur réaction.

5.1 La supervision comme dispositif permettant de « recevoir conseil »

Le délai de prise en compte de l'information communiquée par le superviseur constitue un indicateur intéressant.

En cas d'immédiateté de modification des pratiques, nous pouvons avancer que l'information est d'une part jugée comme étant pertinente par l'enseignant et adaptée (et facilement adaptable) à la situation et d'autre part, elle n'est pas très éloignée du plan d'action de l'enseignant. Ainsi, elle vient compléter le corpus d'informations que l'enseignant mobilise pour agir, c'est notamment le cas avec la gestion des perturbations.

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est appuyé sur le tableau, il tient dans sa main un document et il est en train de donner des explications aux élèves sur le contenu disciplinaire. Pendant qu'il donne des explications, les élèves, situés dans la dernière rangée de la salle de classe, s'agitent et discutent.

L'enseignant : « ensuite les relais », il met le document au vidéoprojecteur.

L'enseignant : « ça on verra, on va revenir au cours ». Il est derrière son bureau en train de regarder un document posé sur celui-ci. Il cherche probablement la suite du contenu disciplinaire qui va suivre quand le superviseur lui indique : « **Pierre, je crois que ce serait bien que tu voies ceux de derrière, je crois qu'ils font un peu les**

idiots ».

L'enseignant explique qu'il n'avait pas forcément vu que les élèves pointés par le superviseur étaient agités.

Il lève ensuite la tête et regarde les élèves assis au dernier rang de la salle de classe. Il a pris en compte l'information donnée par le superviseur et il vérifie ces informations dans la situation afin de voir si les élèves pointés sont bien en train de s'agiter. Il indique qu'il les a observés afin de vérifier si l'information était bonne et il a vu qu'ils étaient effectivement en train de discuter.

L'enseignant : « allez les relais ». Les élèves situés à la dernière rangée sont en train de s'agiter. L'enseignant regarde un document sur son bureau.

L'enseignant a pris un document qu'il tient à la main et se déplace vers le fond de la salle de classe.

L'enseignant : « les relais, alors » Il s'assoie derrière les élèves situés au fond de la salle de classe. Il les regarde, les élèves aussi et ils sourient. En prenant cette place et en pointant les élèves du regard, l'enseignant souhaite faire comprendre aux élèves qu'il les a repérés et qu'il les surveille. Il explique qu'il a donc décidé d'agir afin de stopper l'agitation. Pour cela, il les a regardés, leur a souri et est allé s'installer à côté d'eux. Il explique que pour lui, d'une part, quand on regarde les élèves, ils comprennent qu'il les a repérés et ça les arrête. Et d'autre part il explique que s'il est mobile dans la salle de classe les élèves arrêtent de s'agiter. L'enseignant explique que ce sont des pratiques qu'il a l'habitude de faire.

...

L'enseignant continue de poser des questions aux élèves pour faire avancer son contenu disciplinaire sur le champ magnétique. Il est toujours assis derrière la dernière rangée de la salle de classe. Il n'y a pas de support vidéoprojeté et l'enseignant tient son support dans sa main. Sa présence auprès des élèves pointés, et une vision des élèves depuis l'arrière lui donne plus d'aisance à gérer la classe.

L'enseignant indique que pour lui l'information qui lui a été donnée n'a pas provoqué d'écart dans le déroulement de son cours. Par contre il indique qu'elle a eu un impact sur son déplacement, dans la salle de

classe.

C'est un peu différent avec les contenus didactiques qui requièrent une contextualisation plus importante même si la réaction de l'enseignant est tout aussi immédiate :

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axes verticaux. Il est éteint et l'outil est posé au sol. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant tient un document dans sa main et est placé à l'arrière de l'outil.

Il est en train d'expliquer le rôle et la fonction d'un élément du cultivateur, le tablier.

L'enseignant en montrant sur la machine l'élément : « ça va jouer aussi sur la puissance de traction que ça demande, c'est à dire que si vous laissez beaucoup de terre revenir vers le rotor, ça demande plus de puissance, c'est bon ? »

Les élèves font un signe de la tête quand le superviseur lui indique : **« Il faudrait que tu montres où est-ce que l'on accroche le semoir en travail simplifié ».**

L'enseignant explique que l'information est arrivée au bon moment car il était positionné juste à côté du système d'attelage et d'autre part il indique qu'il est à la fin des explications sur la machine, les réglages. L'enseignant indique qu'il a pris l'information qu'il a reçue pour agir. Pour lui, cette information ne représentait pas un volume d'informations trop important, il a donc estimé que c'était acceptable.

L'enseignant après quelques secondes prises afin de bien comprendre l'information qui vient de lui être transmise: « d'accord, ici le semoir là, dans cette position, il est en position transport, d'accord, après à l'aide, ici, du flexible hydraulique » L'enseignant indique au superviseur qu'il a bien compris l'information car il dit « d'accord » sans regarder les élèves. Dans la foulée, l'enseignant commence par expliquer le système d'attelage de semoir.

...

L'enseignant estime dans un premier temps que la régulation n'a pas

provoqué d'écart mais il précise ensuite qu'il n'avait pas prévu d'y passer autant de temps. Mais il y a bien eu un écart qu'il juge acceptable de par le temps engendré par la réponse à la régulation. En effet en précisant le contenu comme suggéré par le superviseur l'enseignant s'est adapté en répondant aux questions des élèves ce qui montre que contrairement à ce que l'enseignant pensait (point déjà acquis par les élèves) les précisions étaient nécessaires.

En résumé, nous pouvons donc préciser un peu la modalité « recevoir conseil » :

- elle se caractérise par une prise en compte effective (et une modification des pratiques),
- les délais de cette prise en compte sont très courts,
- l'information donnée s'inscrit en complément de celles dont dispose l'enseignant pour agir,
- même si selon la nature de l'information les délais sont un peu différents entre le cas des perturbations et celui des contenus didactiques (qui requièrent une étape de contextualisation), le processus cognitif de l'enseignant est assez identique : il ne s'agit absolument pas d'une démarche mécanique d'application. L'enseignant trie et/ou contextualise l'information reçue, selon un processus assez proche de celui que décrit Bandura avec l'imitation active. Dès lors, même dans le cas du « recevoir conseil », la dynamique de développement professionnel est à l'œuvre.
- cette modalité correspond à un volet de la supervision, celui qui aide et qui facilite mais aussi celui qui régule « en surface ». Nous pouvons donc rajouter qu'un développement existe, et concerne plutôt des apprentissages professionnels assez techniques.

5.2 Vers une caractérisation du « tenir conseil »

L'indicateur du délai permet de repérer une autre forme de prise en compte de l'information, dans le cas précisément où elle est différée. C'est le cas pour les interventions relatives à l'organisation pédagogique et au suivi des apprentissages. Ce temps de latence est mis à profit par l'enseignant pour « tenir conseil » et cette phase délibérative est déclenchée par un conflit socio-cognitif, celui produit

par l'information du superviseur. Ce conflit sera géré plutôt au niveau intra-individuel (il n'y a pas de négociation avec le superviseur) et mettra en jeu les quatre processeurs des pratiques. Plus précisément, l'information « externe » va modifier les choix de l'enseignant par rapport à la mobilisation des savoirs (qui vont s'en trouver reconfigurés), par rapport à la situation (dont les dimensions prises en compte vont varier) et, donc nécessairement, par rapport à l'action en situation.

Il est intéressant de repérer les éléments pris en compte et assumés par l'enseignant (extraits de récits de l'enseignant) et ceux « implicitement » pris en compte (extraits de récits de l'observateur) :

Ainsi dans le tableau ci-dessous nous montrons comment, à partir d'informations données par le superviseur à l'enseignant, ces informations subissent ou non un temps de latence par rapport à l'action qui en découle. On voit que l'enseignant novice en se saisissant de l'information proposée procède à un ajustement de ces savoirs en modifiant la situation d'enseignement-apprentissage (Fauré et Gardiès, 2015).

Informations externes et temps de latence	Ajustement des savoirs	Modification de la situation
« Tu peux le faire tourner à la main peut-être ? Non ? »	L'enseignant indique qu'il souhaite faire tourner la transmission après l'explication sur les différents montages de dents.	L'enseignant explique qu'il a essayé de la faire tourner à la main après avoir reçu l'information du superviseur mais à ce moment-là une dent touche le sol et bloque la transmission.
L'enseignant continue son explication sur le	Passage d'une compréhension abstraite basée sur	Manipulation directe par le professeur, passage de l'attitude d'écoute des

<p>fonctionnement de la transmission. L'enseignant essaye de faire tourner à la main la transmission du cultivateur à axes verticaux.</p>	<p>une explication verbale à une démonstration physique du fonctionnement du mécanisme.</p>	<p>élèves, à l'observation de la démonstration.</p>
<p>« Est-ce que tu as prévu de montrer la cinématique de la prise de force, je ne suis pas sûr qu'elle ait compris la stagiaire, de la prise de force jusqu'aux pièces travaillantes »</p> <p>L'enseignant indique qu'il souhaite terminer par cette explication, comme ça lorsqu'il changera d'outil il commencera par</p>	<p>L'enseignant réexplique le fonctionnement de la transmission du mouvement aux élèves en repartant de la prise de force du tracteur.</p> <p>Approche cinématique du mouvement.</p>	<p>T'as bien compris comment ça se passe ?</p> <p>« grosso modo ouais, donc la prise de force ici, d'accord, on arrive sur la sécurité donc le limiteur de couple, le limiteur de couple ici avec les ressorts à l'intérieur, qu'on peut plus ou moins serrer en fonction de la puissance que l'on veut faire passer, d'accord, on arrive dans le boîtier...</p> <p>Vérification de l'information donnée en interrogeant un élève, complément d'information en utilisant l'approche cinématique</p>

<p>la transmission pour que les élèves puissent percevoir la différence.</p>		
--	--	--

Ces extraits montrent que le temps de latence n'empêche pas l'ajustement des savoirs ainsi que l'action modifiée en situation, même si c'est parfois le récit de l'observateur qui permet de le mettre en évidence. L'information même dans le cas d'une action différée entraîne une modification de la situation, qui n'est pas sans impact sur les savoirs enseignés.

Conclusion, discussion : des dynamiques d'interaction asymétrique

Accompagner les pratiques de l'enseignant en situation de classe, peut se lire au travers de la réception de conseils provenant d'un superviseur extérieur puisque leurs recevabilités paraissent effectives

et se manifestent dans la modification de l'action. Le processus cognitif résulte d'une négociation intrinsèque qui augmente les potentialités d'action de la mobilisation de ressources proposées, dans notre cas des informations extérieures. Les deux processus, « tenir conseil » et « recevoir conseil » sont donc bien intermédiaires et interdépendants dans les pratiques des enseignants. Dans ce dispositif le passage de l'interpersonnel, réunissant les deux processus, à l'intra-personnel peuvent se lire comme un indicateur de développement professionnel dans le sens où l'information provenant du superviseur provoque une délibération et une décision qui nous paraissent contribuer à une forme de construction de connaissance. Les relations asymétriques, dans le cas d'une situation de conseil, sont porteuses d'un dérangement cognitif favorable à la conscientisation de la situation, elles engagent à l'action. Nous postulons que ce type de relations, en étant à l'origine d'une interaction basée sur le tenir conseil et le « recevoir conseil », sont favorables à une réflexion conjointe engageant les inter-actants dans un processus de mise à jour de savoirs implicites pour celui qui tient conseil et dans un processus de construction de nouvelles connaissances pour celui reçoit conseil. Les relations asymétriques telles qu'elles sont observées ici participent donc d'un partage des savoirs professionnels dans une situation de médiation (Gardiès, 2014).

Les études internationales déjà réalisées (Rock et *al.*, 2009) avec des dispositifs techniques similaires (*Bug In Ear*), se situent principalement dans les pays anglo-saxons et visent un rapprochement de la recherche et de la formation en agissant à distance. Ces études concluent sur une efficacité immédiate du *feed-back* notamment en tant qu'aide et mise en confiance des enseignants, ainsi que des effets sur leurs apprentissages à plus long termes. Cependant ce type d'études n'était à notre connaissance pas mené en France dans le cadre de la formation des enseignants. De plus, l'originalité de nos résultats porte sur des catégories variées d'impacts autour du conseil donné mais également du conseil reçu.

Ces premiers résultats ouvrent donc des pistes potentielles en termes de développement professionnel des enseignants novices. Elles

demandent à être prolongées.

Bibliographie

Bandura, A. (2003). *Auto-Efficacité. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bedin, V. et Jorro, A. (2007) L'évaluation-conseil, *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 18.

Fauré, L. (2014). *Régulation du pouvoir d'agir au sein des pratiques d'enseignement en sciences et techniques des agroéquipements*. Mémoire de M2 recherche, ENFA, Université de Toulouse.

Fauré, L. (2017). Co-enseignement et développement professionnel des enseignants en sciences et techniques des agroéquipements dans l'enseignement agricole. Thèse de doctorat, Université de Toulouse Jean Jaurès, 309 p.

Fauré, L. et Gardiès, C. (2015). Dispositif de médiation numérique des savoirs professionnels en situation de classe : le cas d'enseignants novices en sciences et techniques des agroéquipements. *Distance et médiation des savoirs n°12 [en ligne]*, <http://dms.revues.org/1229>

Gardiès, C. (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation*. Habilitation à diriger les recherches. : Sciences de l'information et de la communication : Université de Toulouse 2 le Mirail.

Gardiès, C. (2014). Lecture et appropriation de l'information : enjeux d'un dispositif pédagogique de médiation des savoirs. *Leitura e apropriação da informação: dispositivo pedagógico de uma mediação de conhecimentos*. *PontodeAcesso*, Salvador, V.8, n.3 p. 124-147, ago 2014, www.pontodeacesso.ici.ufba.br

Giddens, A., (1987, trad. fr.), *La constitution de la société. Éléments d'une théorie de la structuration*, Paris, PUF.

Gardiès, C. et Hervé, N. (Co. Dir.) (2014). *Regard sur les disciplines scolaires dans l'enseignement agricole en France : savoirs, espaces, acteurs*. Dijon : educagri éditions, collection recherche Agora.

Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88.

Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil*. Paris : Seli Arslan.

Marcel, J-F (2014). Les pratiques enseignantes mises en récit, *Recherches en Éducation*, 19, p. 82-95, <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article175>

Marcel, J-F (2015). *Lycée agricole en changement. Regards pluriels*. Dijon : éducaagri éditions, collection recherche Agora.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action: essais d'herméneutique*. Paris : Seuil.

Rock, M. L., Gregg, M., Howard, P. W., Ploessl, D. M., Maughn, S., Gable, R. A., & Zigmond, N. P. (2009). See Me, Hear Me, Coach Me. *Journal of Staff Development*, 30(3), 24.

Serres, G., Ria, L., Adé, D., & Sève, C. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? *Staps*, (2), 9-20.