

Master International Francophone des métiers de la formation

**Une analyse de l'activité de
conseil pédagogique
au service de
la formation des formateurs**

*Processus de hiérarchisation des conseils donnés
aux enseignants débutants
par les conseillers pédagogiques de Haute Savoie*

Eric SONZOGNI

**Directeur de mémoire : Guillaume SERRES
Membre du jury : Roland GOIGOUX**

Année universitaire 2009-2010

IUFM d'Auvergne

Remerciements à :

Mon directeur de mémoire Guillaume SERRES

M GOIGOUX pour ses éclairages.

L'équipe des enseignants du Master Francophone des métiers de la formation.

M KROSNICKI, Inspecteur de l'Education Nationale Adjoint du département de Haute Savoie pour son soutien

M POLATO, Conseiller pédagogique chargé de la formation continue dans le département de Haute Savoie

L'équipe des conseillers pédagogiques du département de Haute Savoie

SOMMAIRE

Remerciements	2
1 / Introduction	4
2/ Problématique	8
2.1/ Cadre théorique	9
2.2/ Prescription, tâche et activité	11
2.3/ Genre et style professionnels	12
2.4/ Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants	13
2.5/ Revue de littérature	14
3/ Méthodologie	18
3.1 / Le contexte départemental	18
3.2/ Présentation du travail de recherche aux conseillers pédagogiques de Haute Savoie	19
3.3/ Présentation du travail de recherche aux enseignants néo titulaires 1^{ère} année	20
3.4/ La simulation vidéo et l'entretien collectif	21
4/ Résultats	24
4.1/ Les pratiques des conseillers pédagogiques qui visitent un enseignant débutant : quelques éléments contribuant au genre professionnel	24
4.2/ Le point de vue des enseignants débutants sur l'activité de conseil menée par les conseillers pédagogiques	27
4.3/ La hiérarchisation des conseils	39
4.4/ Une typologie de profils de conseillers pédagogiques	45
5/ Discussion	52
5.1/ Les déterminants de l'activité de conseil	52
5.2/ Quel regard sur le professionnalisme des enseignants débutants	61
5.3/ Pistes de réflexion	64
6/ Conclusion	69
7/ Bibliographie	72
8/ Index des tableaux	75
9/ Index des figures	76
10/ Résumé	77

1/INTRODUCTION

La formation initiale des enseignants est engagée dans un processus de réforme profond qui ne sera pas sans conséquences sur l'exercice du métier de formateur. C'est dans ce contexte que nous plaçons cette étude qui a pour objet d'éclairer l'activité de conseil menée par les conseillers pédagogiques du premier degré dans une visée de formation. Les différents courants de recherche qui s'intéressent au travail ont depuis longtemps tissé des liens entre connaissance de l'activité et formation professionnelle des adultes. L'objectif principal de cette étude est donc de contribuer à la réflexion sur la formation des formateurs d'enseignants en s'appuyant sur l'analyse d'une tâche importante qui leur est confiée : le conseil. Précisons, pour le profane, que le « métier » de conseiller pédagogique (que nous appellerons CP tout au long de ce travail) est exercé par des instituteurs ou des professeurs des écoles ayant obtenu de leur institution une certification, le CAFIPEMF qui signifie Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Professeur des Ecoles Maître Formateur. Précisons pour information que les enseignants détenteurs de cette certification peuvent travailler sur des postes de :

- Professeurs des Ecoles Maître Formateur (PEMF) qui continuent à enseigner dans une classe mais qui sont déchargés à 25% de leur temps d'enseignement face aux élèves pour exercer des missions de formation principalement initiale. Ces PEMF sont notamment en charge du suivi des professeurs stagiaires depuis la rentrée 2010. Leur action de conseil vise à professionnaliser mais il faut également noter que la titularisation des stagiaires s'effectuera sur la base de leurs rapports de visite. Ils participent donc à l'évaluation des personnels. Ils interviennent également dans le cadre des stages d'accompagnement à l'entrée dans le métier.
- Conseillers pédagogiques qui n'effectuent plus de temps d'enseignement devant les élèves mais travaillent auprès d'un Inspecteur de l'Education Nationale au sein de l'équipe de circonscription. Les CP sont traditionnellement chargés du suivi des néo titulaires 1^{ère} et 2^{ème} année dans le cadre de l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Leur action de conseil n'a qu'une visée formative et aucune dimension évaluative.

Revenons aux conditions d'obtention de cette certification. A l'issue de deux épreuves d'admissibilité et d'admission, ces enseignants « experts » sont reconnus aptes à devenir formateurs. A noter que la partie professionnelle de l'épreuve consiste soit à mener une animation pédagogique face à un groupe d'enseignants, soit à mener une critique de leçon donc à se placer en situation de conseil face à un enseignant débutant. Accorder ce certificat d'aptitude revient à dire que l'on postule qu'un bon enseignant sera un bon formateur, glissement qui s'opère sans apport spécifique du type formation de formateur. Il existe parfois des stages de préparation au CAFIPEMF mais ils sont essentiellement consacrés à la rédaction

du mémoire ou à la préparation de l'épreuve d'admissibilité et très peu aux épreuves professionnelles correspondant aux activités principales du futur conseiller pédagogique. On voit d'ores et déjà poindre la question de la construction personnelle de gestes professionnels et celle plus large de la formation professionnelle des conseillers pédagogiques qui seront au cœur de ce travail de recherche.

Nous précisons également que du point de vue du positionnement hiérarchique, les CP appartiennent au corps des professeurs des écoles et exercent leur activité auprès des équipes d'école, sous l'autorité directe des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN). Cette position intermédiaire dans le système les place au cœur d'une tension naturelle entre l'institution qui attend d'eux qu'ils soient un relais de sa politique et les acteurs de terrain qu'ils sont chargés d'accompagner. Cette position d'acteur intermédiaire génère des tensions internes car elle contraint les CP à des positionnements fréquents et quelquefois inconfortables. Cela a été très bien décrit par Jean Luc ALLAIN¹ qui parle de « *système personnel de transaction* » des CP qui « *constitue donc une instance subjective de gestion des tensions provoquées par la rencontre entre une logique institutionnelle (politique éducative, évolutions en cours...), les caractéristiques de ses partenaires dans l'action auprès de qui il intervient (pairs, hiérarchie, enseignants des écoles, partenaires extérieurs), la façon dont eux-mêmes se positionnent face à ces éléments et les circonstances (sociales, politiques, économiques) dans lesquelles elles s'inscrivent, d'une part, son système de valeurs et ses ressources propres, d'autre part.* »

Nous allons décrire rapidement les raisons qui nous ont poussé à engager ce travail. Après un parcours d'instituteur puis de professeur des écoles de seize années, nous avons décidé de continuer à œuvrer pour les élèves mais indirectement, en travaillant avec leurs enseignants. Devenu Conseiller pédagogique EPS, nous exerçons dans une circonscription de Haute Savoie depuis six années. Malgré ce temps d'exercice, de nombreuses questions professionnelles demeurent. Nous avons saisi l'opportunité de la création d'un Master centré sur la « formation de formateurs » pour tenter d'y répondre et de mieux cerner les contours de notre métier. Ce cursus universitaire nous a permis de croiser des apports théoriques issus de la recherche avec les pratiques observées et recueillies sur le terrain. Le fruit de ces investigations, consigné dans ce mémoire professionnel, nous a permis de mieux comprendre certains aspects de l'activité de conseil. Etant impliqué dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier des néo titulaires du premier degré, nous observons régulièrement des enseignants débutants dans leur classe et menons avec eux des entretiens assortis de conseils. Savoir si ces conseils ont un réel impact, s'ils contribuent à la professionnalisation des formés

¹ Jean Luc ALLAIN. Doctorat Sciences de l'éducation. (Mars 2010) : Le travail de régulation des conseillers pédagogiques. L'incidence d'un système personnel de transaction

et s'ils induisent des transformations dans les pratiques de classe constitue une préoccupation majeure qui explique le choix de ce sujet de recherche.

Au-delà des réponses personnelles que nous pourrions trouver, notre intention est de partager cette réflexion. Tout d'abord avec l'ensemble des collègues conseillers pédagogiques du département. Il est prévu de restituer ce travail au groupe, par l'intermédiaire d'une journée de formation dans le courant de l'année 2010-2011, en utilisant une partie des éléments mis à jour à l'occasion de ce travail de recherche. Ensuite avec les représentants de notre hiérarchie, notamment l'Inspecteur de l'Education Nationale Adjoint qui nous a largement soutenu dans ce projet. Nous espérons pouvoir démontrer à notre institution l'importance d'une formation de qualité pour les formateurs d'enseignants au regard de la complexité des actions qu'ils ont à mener. Comme indiqué dans le titre, cette analyse de l'activité de conseil pédagogique a également pour objectif d'apporter une contribution à la réflexion concernant les contenus à proposer dans une formation de formateurs. Lors de sa présentation au groupe départemental des conseillers pédagogiques, ce travail de recherche a reçu un accueil très positif. Ainsi, nous avons pu nous appuyer sur une participation active et sincère de nombreux collègues notamment lors des phases de recueil de données. Un tel intérêt nous renforce dans l'idée que cette profession souffre d'un manque de temps d'échanges sur ses pratiques. Dans un premier temps, nous essayerons de décrire l'activité de conseil avec un regard d'ergonome. Dans un deuxième temps, nous affinerons le travail afin de mieux comprendre les processus qui sont en jeu lorsque les CP hiérarchisent leurs conseils aux enseignants débutants.

Nous espérons également que ce travail en collaboration avec les chercheurs du laboratoire PAEDI (Processus d'Action des Enseignants : Déterminants et Impacts) de l'IUFM d'Auvergne, intégré à l'université Blaise Pascal permettra d'apporter quelques éléments aux équipes qui travaillent sur la thématique du conseil.

Les formateurs d'enseignants débutants, stagiaires ou néo titulaires, sont largement impliqués dans les actions de formation dites d'accompagnement à l'entrée dans le métier. Que ce soit par l'intermédiaire d'actions de tutorat ou par le biais de stages, tous sont amenés à prodiguer du conseil et à concevoir des stratégies de formation. A l'heure où le système éducatif français s'est lancé dans une réforme visant à placer devant les élèves les enseignants les plus performants possible, on mesure l'intérêt et l'urgence de proposer aux formateurs d'enseignants une formation digne de ces enjeux.

Ce constat n'est d'ailleurs pas nouveau. En effet, dans un rapport² publié en 2003 intitulé « l'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire », on pouvait

² Durpaire, J-L. ,Guérin, J-C. ,Jardin, P. (2003). *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire*. Rapport au Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale. N°2003-034 de juin 2003

déjà lire (page 9) « *Compte tenu de l'élévation du niveau de recrutement des enseignants, il serait indispensable de prévoir une reconnaissance de qualification de tous les intervenants auprès des maîtres à un niveau supérieur. La mise en place de formations complémentaires au bénéfice des conseillers pédagogiques qui a commencé à se mettre en place dans certaines académies sur l'initiative de recteurs et dans un cadre universitaire (DESS, mastère) paraît une excellente initiative, d'autant que ces activités peuvent faciliter des démarches de recherche pédagogique articulées sur des pratiques réelles de terrain. En d'autres lieux, chaque année, les conseillers pédagogiques sont invités à suivre quelques jours de formation continue, ce qui constitue également une voie à recommander* ».

Ce travail va tenter de contribuer à la réflexion sur des contenus possibles pour la formation des formateurs.

2/PROBLEMATIQUE

Ce travail de recherche à caractère professionnel poursuit un triple objectif :

- Apporter des connaissances scientifiques sur l'activité de conseil.
- Permettre aux acteurs de porter un regard sur leur fonctionnement pour mieux l'analyser et le comprendre avec une visée de transformation des pratiques.
- Proposer quelques pistes de réflexion au sujet de la formation à destination des conseillers pédagogiques du premier degré et plus largement des formateurs d'enseignants débutants (PEMF et CP)

La partie « problématique » est écrite pour permettre aux chercheurs de situer le cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons et aux lecteurs (professionnels du conseil ou non) de bien cerner les concepts utilisés afin de comprendre et d'interpréter sans ambiguïté les résultats obtenus au terme de ce travail.

La question principale qui traverse tout ce travail est celle de l'expertise. Nous pouvons formuler notre problématique de la manière suivante :

L'expertise supposée des formateurs (CP et PEMF) leur permet-elle d'exercer leur mission de conseil de manière à atteindre les objectifs qui leur sont assignés?

Cette étude cherche à identifier ce qui organise l'activité de conseil. Nous parlons ici des conseils prodigués par les conseillers pédagogiques dans le cadre des entretiens post-observation en classe auprès d'enseignants débutants du premier degré.

Au-delà de ce travail sur l'activité, nous souhaitons donner une teneur professionnelle à cette étude. Par conséquent, il convient de lire nos résultats dans une perspective de conception de dispositifs de formation de formateurs.

A cet égard, une nouvelle question peut venir enrichir la précédente :

Peut-on mener des missions de conseil relatives à la professionnalisation d'enseignants débutants ou à la titularisation de stagiaires sans formation spécifique ?

Il nous paraît important, dans un premier temps, de préciser les liens qui existent entre « activité » et « formation » puisque nous proposons l'étude d'une activité au service de la formation des formateurs. La lecture de la note de synthèse de Patricia Champy-Remoussenart (2005) intitulée « les théories de l'activité entre travail et formation », est éclairante à ce sujet. Nous y apprenons que dès les années 1950, la psychologie du travail et l'ergonomie se sont intéressées à la formation professionnelle des adultes. A titre d'exemple, Jacques Leplat, dès 1955, propose « l'analyse des exigences de la tâche » comme « préalable à la conception des formations ». Par la suite, la grande majorité des courants de recherche qui s'intéressent à la question du travail établiront des liens avec la question de la formation. Il est donc cohérent

de tenter d'utiliser des résultats issus d'une analyse de l'activité pour proposer des pistes concernant la formation des acteurs.

Notre but est d'analyser l'activité de conseil afin d'en comprendre les déterminants.

Plusieurs questions guident cette étude :

- Comment les conseillers pédagogiques construisent-ils le geste professionnel du conseil ?
- Comment les conseillers pédagogiques élaborent-ils des conseils suite à une observation ?
- Comment les conseillers pédagogiques hiérarchisent-ils les conseils qu'ils prodiguent lors d'un entretien ?

Avant d'installer un cadre théorique, nous rappelons deux définitions tirées du dictionnaire encyclopédique Quillet.

Conseil : *Avis que l'on donne à quelqu'un sur ce qu'il doit faire. Il peut-être : bon, sage, précieux, sincère, amical, utile, mauvais, pernicieux, dangereux, insensé, funeste, pervers, hypocrite, perfide, fatal, salutaire, désintéressé, écouté, sollicité, négligé, suivi, refusé, intéressé.*

Conseiller : *Qui donne un conseil. Qui recommande. Qui incite à.*

Nous retiendrons également que la définition qui se dégage majoritairement de la littérature scientifique, s'organise autour de trois activités principales reprises par Durand (2001, p.1) pour définir l'activité de conseil : « *Dans sa forme standardisée l'activité de conseil consiste en une alternance de sessions d'observation par des tuteurs, de leçons conduites par des enseignants novices, et d'entretiens au cours desquels les échanges portent sur ces leçons* ».

2.1/Cadre théorique

Pour répondre à ces questions, nous utiliserons un cadre théorique permettant de comprendre le fonctionnement des acteurs en situation de travail. Le conseiller pédagogique, tout comme le PEMF, est un formateur et nous considérons que former des professionnels est un métier. Pour pouvoir affirmer cela, nous nous appuyons sur une définition proposée par Tourmen (2007) qui pose la question suivante « *à partir de quand peut-on dire que des postes s'inscrivent dans un métier, que les individus qui les occupent sont des professionnels identifiés et reconnus comme tels ?* ». De ce questionnement découlent naturellement des enjeux de reconnaissance, de compétences spécifiques, de formation, de recrutement ou d'appartenance à une communauté. Pour répondre à cette question, elle propose de conserver les critères suivants : « *à partir du moment où des acteurs occupant certains postes se regroupent pour définir et défendre leur rôles, débattent et tentent de stabiliser des savoir-faire spécifiques, encadrent ou cherchent à encadrer l'accès au marché du travail et revendiquent une identité spécifique, se la reconnaissent entre eux ou cherchent à se la faire*

reconnaître, on peut alors parler de métier ». Nous allons tenter de démontrer que l'activité de conseil fait partie intégrante de l'exercice de ce métier en tant que « *savoir-faire spécifique* ». L'analyse des pratiques du conseil relève donc de l'analyse du travail de formateur.

L'ergonomie est une discipline qui étudie l'homme au travail et qui cherche à appréhender l'activité professionnelle dans ses conditions réelles et naturelles d'accomplissement. Les recherches en ergonomie ont une double visée³ :

- une visée dite « épistémique » correspondant à la production de connaissances sur les savoirs et les raisonnements mobilisés par les acteurs au travail.
- une visée dite « transformative » cherchant à faire évoluer les situations professionnelles dans un but d'amélioration de la santé des acteurs sans perdre de vue les objectifs qui leur sont assignés.

Plusieurs courants existent en ergonomie. Certains se consacrent plus particulièrement à l'étude de métiers qui se caractérisent par un environnement dynamique comme l'enseignement ou la formation. Par environnement dynamique, il faut entendre un environnement qui peut se modifier selon sa propre dynamique alors que personne n'agit dessus. Ce sont des situations où les actions de l'acteur (enseignant ou formateur) n'exercent qu'un contrôle partiel sur l'environnement car d'autres facteurs interviennent et déterminent leurs changements. Selon Hoc (1996, p 50), « ... *ce qui caractérise une situation dynamique c'est sa possibilité de changement hors de toute action de l'opérateur* ». Parmi ces différents courants, on trouve, l'ergonomie cognitive, la psychologie du travail ou encore la psychologie ergonomique. Nous inscrivons ce travail dans le cadre de la **psychologie ergonomique**, science qui vise à étudier les sujets humains au travail (Hoc, 1991) et permet d'approcher la manière dont les professionnels, ici les conseillers pédagogiques, s'approprient les prescriptions pour redéfinir la tâche à réaliser selon leur propre conception. La psychologie ergonomique a pour objet principal les processus en jeu quand un sujet agit dans un contexte particulier, à savoir en situation de travail. La tradition de la psychologie ergonomique de langue française s'est initialement développée sous le nom de psychologie du travail. Elle est ancrée sur l'analyse de l'activité des humains au travail, en plaçant l'accent sur la distinction entre travail prescrit et travail réel, et plus précisément entre les notions de tâche et d'activité : Jacques Leplat a été un acteur majeur dans le développement de ce domaine, qu'il présente très clairement dans *Regards sur l'activité en situation de travail* (PUF, 1997). Concernant les objectifs, comme le dit Rogalski (2007) « *Les visées d'une telle analyse sont la*

³ Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France (PUF)

compréhension pour l'action, en particulier pour la conception et l'analyse de situations de formation, initiale ou continuée. »

Certains concepts utilisés dans cette étude sont empruntés à l'ergonomie et à la psychologie du travail. Ce sont des termes du vocabulaire commun qui représentent des concepts à comprendre avec des définitions très précises.

2.2/Prescription, Tâche et Activité :

Pour reprendre Leplat et Hoc (1983), « *la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait* ». Toute tâche est définie par un ensemble de prescriptions émanant soit de l'institution, on parle alors de prescriptions primaires, soit de la formation et on parle de prescriptions secondaires (Daguzon & Goigoux, 2007).

La tâche réalisée ne correspond jamais à la tâche prescrite parce qu'elle est forcément redéfinie par l'acteur en fonction de sa représentation. On pourrait dire que les tâches redéfinies correspondent aux représentations qu'ont les acteurs relatives à la question « *Qu'est-ce que vous croyez qu'on attend de vous ?* ». Cette notion de tâche redéfinie est centrale dans l'approche de l'activité. Une bonne compréhension de l'action des acteurs, ici les conseillers pédagogiques en situation de conseil, exige de cerner les buts qu'ils se donnent à eux-mêmes en réponse aux prescriptions qui leur sont adressées.

De quoi parle-t-on en parlant d'activité ? Pour Y.Clot, l'activité réalisée ne correspond pas à l'activité réelle. Pour lui, l'activité réelle est aussi composée de ce qui ne se fait pas, de ce qu'on cherche à faire sans y parvenir, de ce qu'on aurait voulu ou pu faire, de ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans avoir voulu le faire. Cette complexité de l'activité de l'acteur est bien résumée par Clot (2001): « *L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse* ». On voit donc clairement que la prescription n'est pas le seul déterminant de l'activité. Les acteurs ne se contentent pas d'exécuter ou de mettre en œuvre des directives imposées et décidées ailleurs. Les prescriptions font bien entendu partie de ce qui détermine l'activité mais pas uniquement. On doit également prendre en compte le contexte matériel, les variables personnelles de l'acteur et l'environnement dans lequel se déroule l'action. Ce que fait un professionnel pour réaliser une tâche n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle. Ce qu'il fait n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres qui ont été écartées. Comme le disait Vygotski :

« L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées ».

2.3/Genre et style professionnel

Au delà de la distinction entre le prescrit et le réel qui fonde l'analyse classique du travail, Clot & Faïta (2000) proposent un intercalaire, le genre professionnel, défini ainsi : *« il y a donc, entre le prescrit et le réel, un troisième terme décisif que nous désignons comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. Sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une « chute » du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même. »*

Ce genre professionnel que nous convoquerons dans la suite de cette étude représente donc un ensemble de règles, de codes, de langages souvent implicites qui font que l'on peut ressentir que l'on « est » du métier et qui permettent d'agir en situation en tant qu'instruments d'action. A l'instar de Bakhtine qui initia ce concept de genre pour la problématique du langage, il est possible d'inférer, comme le font Clot & Faïta, qu'il existe *« des formes prescriptives que les travailleurs s'imposent pour pouvoir agir, qui sont à la fois des contraintes et des ressources. S'il fallait créer chaque fois dans l'action chacune de nos activités, le travail serait impossible. Le genre de l'activité repose donc sur un principe d'économie de l'action »*. Il possède également une fonction psychologique. En effet, pour citer à nouveau les mêmes auteurs, *« c'est dans ce qu'il a d'essentiellement impersonnel que le genre professionnel exerce une fonction psychologique dans l'activité de chacun. Car il organise les attributions et les obligations en définissant ces activités indépendamment des propriétés subjectives des individus qui les remplissent à tel moment particulier. Il règle non pas les relations intersubjectives mais les relations interprofessionnelles en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action. C'est à travers lui que les travailleurs s'estiment et se jugent mutuellement, que chacun d'eux évalue sa propre action »*.

Par contre, le genre n'est pas intangible et chacun peut le remodeler en situation et contribuer à son développement. Le genre ne constitue pas qu'un système d'appartenance, il est un moyen pour agir efficacement. Etant constamment exposé à l'épreuve du réel, le genre ne peut pas être considéré comme un ensemble de contraintes à respecter mais plutôt comme un ensemble de ressources à renouveler ou à ajuster. A l'intérieur du genre professionnel, chacun adopte donc son style. Le style représente la manière dont chaque acteur s'approprie le genre, en situation pour le faire évoluer. Pour citer à nouveau Clot & Faïta *« Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances »*. Chaque sujet interpose entre lui et le genre collectif

qu'il mobilise ses propres retouches du genre. Le style peut donc être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action. Pour faire le lien avec la séance d'auto confrontation collective menée lors de cette étude - nous y reviendrons dans la partie méthodologie- nous pouvons dire que ce travail a permis de dessiner les contours du genre et de le rendre visible et discutable. Il l'a fait apparaître, en le mettant à l'épreuve dans la confrontation de sa propre activité et avec celle de l'autre. Chaque auto confrontation fait revivre le genre d'une façon personnelle, offrant la possibilité au collectif d'un perfectionnement du genre ou, en tout cas, celle d'un questionnement pouvant déboucher sur la validation collective de nouvelles variantes.

2.4/ Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants

Pour mener à bien une analyse des déterminants de l'activité de conseil propre aux conseillers pédagogiques, nous nous appuyerons sur un modèle présenté par Goigoux (2007) détaillant l'activité des enseignants. L'auteur travaille dans le champ de la psychologie ergonomique et son modèle d'analyse de l'activité des enseignants nous paraît utilisable pour modéliser l'activité de conseil menée par les conseillers pédagogiques.

Reprenons quelques points clés de cet article afin de bien cerner les éléments d'analyse :

- *Une activité multifinalisée*: à l'instar de ce cadre théorique, nous considérons que l'activité de conseil menée par un conseiller pédagogique dépend de plusieurs éléments tels que sa situation de travail, les enseignants débutants qu'il observe et lui-même. Nous serons donc amenés à étudier les caractéristiques de l'activité de conseil elle-même (cadre institutionnel, prescription, conditions d'exercice ...), celles des enseignants débutants (leur regard sur l'activité de conseil) et celles des conseillers pédagogiques eux-mêmes (finalités, objectifs, savoirs et savoirs faire, conceptions, valeurs et croyances, expérience et formation...). Ce modèle considère aussi l'activité comme « *multifinalisée* » à savoir dirigée simultanément dans plusieurs directions qui sont les *enseignants débutants*, les *pairs* et le *conseiller pédagogique lui-même*.

Le modèle décrivant l'activité enseignante est schématisé de la manière suivante :

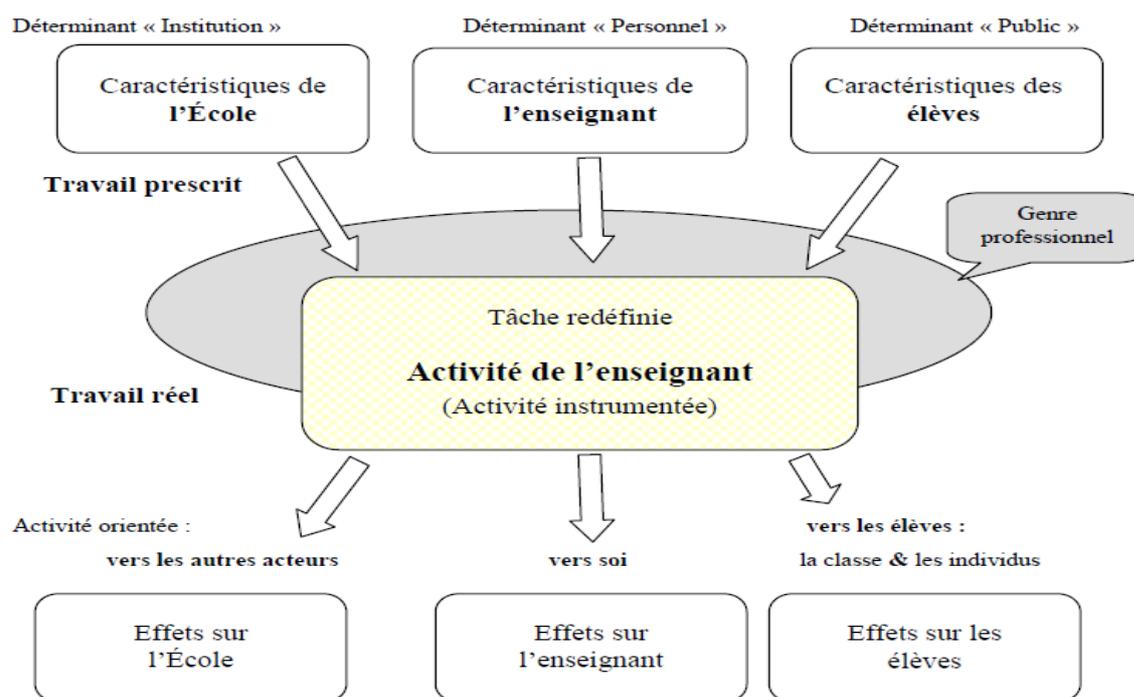


Figure 2-1 : modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant

Légende : A → B signifie « B dépend pour partie de A »

Nous avons transposé ce schéma pour bâtir celui concernant l'activité de conseil selon la même logique. Cette modélisation de l'activité de conseil (figure 5-1) est présentée dans la partie « discussion » de ce travail et plus précisément dans le paragraphe 5.1 consacré aux déterminants de l'activité de conseil. C'est à partir de ce modèle que nous essayerons de comprendre ce qui détermine l'activité de conseil et de montrer la complexité de cette activité. Le fait qu'une activité soit multifinalisée génère forcément des conflits et des tensions et il semble intéressant d'essayer de comprendre comment les acteurs construisent des compromis leur permettant de pratiquer de manière cohérente au sein de leur sphère professionnelle. Les conseillers pédagogiques sont confrontés à de nombreux dilemmes et nous postulerons qu'ils les règlent d'une manière sensée et cohérente de leur point de vue.

2.5/ Revue de littérature

Ce point sur l'état des connaissances disponibles autour de la question de la hiérarchisation des conseils a pour objectif de situer notre travail par rapport à ce qui a déjà été produit. Nous ne prétendons évidemment pas fournir un panorama exhaustif. Nous nous appuyons principalement sur les notes de synthèse de Chaliès et al (2000, 2008). A leur lecture, nous constatons qu'il existe peu de travaux relatifs à cette question précise de la hiérarchisation des conseils.

En revanche, il existe de nombreuses publications relatives à la question du tutorat en général. Précisons que derrière ce vocable se cachent de nombreuses pratiques qui ne renvoient pas forcément toutes aux mêmes réalités (*conseil pédagogique, tutorat, supervision* en langue française mais aussi *mentoring, conference, conversation, supervision, tutoring* en langue anglaise). Afin d'unifier le vocabulaire, les auteurs de ces notes ont entendu par tutorat, « *l'ensemble des activités réalisées conjointement par des formateurs de terrain (conseillers pédagogiques ou tuteurs) et/ou d'université (superviseurs universitaires) et des enseignants ou étudiants en formation, et ayant directement trait à la formation de ces derniers* ».

De nombreux travaux ont discuté l'utilité des entretiens post-leçon. Chaliès et Durand (2000) mettent notamment en avant des dilemmes permanents auxquels sont confrontés les tuteurs. Nous utiliserons ces résultats dans la modélisation de l'activité de conseil que nous proposons (figure 5-1). Ces dilemmes permettent de comprendre certains déterminants de l'activité de conseil, donc ce qui organise les CP notamment lors de l'observation en classe. Ils jouent selon nous un rôle dans la hiérarchisation des conseils.

La grande majorité des approches citées dans ces notes de synthèse pointe la nécessité d'un travail sur l'alternance et s'inscrivent donc dans une temporalité longue. On y envisage le parcours de professionnalisation des enseignants à long terme. Notre approche est différente. Nous avons souhaité analyser et comprendre ce que nous appellerons les processus de « **hiérarchisation dans l'instant** ». Au lieu de considérer l'ensemble des conseils prodigués sur une année et de voir de quelle manière ils sont hiérarchisés par le tuteur (temporalité longue), nous regarderons la manière dont sont hiérarchisés les conseils à l'occasion d'une visite (temporalité courte) pour tenter de montrer la complexité de ce qui se joue quand un tuteur fait ses choix et fixe des priorités.

Plus récemment, d'autres auteurs ont également produit des travaux en rapport avec la question de la hiérarchisation.

Serres (2009) dans une contribution visant à éclairer sur les effets de l'activité de supervision sur l'activité des professeurs stagiaires, relate une étude menée sur trois années. Il consacre notamment un chapitre à la question de l'exhaustivité versus hiérarchisation des conseils et leur inscription temporelle. Il indique que les superviseurs ont majoritairement tendance à vouloir être exhaustifs et que cela peut entraîner une déstabilisation de l'enseignant débutant. Il indique qu'une compétence fondamentale du métier de conseiller pédagogique serait « *la compétence à hiérarchiser les conseils, à limiter leur nombre, à les indexer à un horizon de transformation* ». Il s'agit de hiérarchiser en fonction de temporalités plus ou moins longues et de visées transformatives plus ou moins éloignées (réflexion pour la prochaine séance jusqu'à réflexion tout au long de la carrière).

Mouton (2009) dans un article consacré à l'activité de conseil menée par les maîtres formateurs évoque également d'un certain point de vue cette problématique de la hiérarchisation. Il souligne dans un premier temps le manque de connaissances dont on dispose pour savoir comment s'y prennent les professeurs expérimentés pour prodiguer leurs conseils, quels sont les outils utilisés, ou encore ce qu'ils doivent apprendre de plus pour réaliser cet exercice. Son travail porte sur un suivi longitudinal de deux années. Dans un second temps, il montre une diversité dans les pratiques des tuteurs notamment du point de vue de l'organisation du temps, de l'espace et des activités des stagiaires lors des stages de pratique accompagnée. Ces différences de pratique renvoient à des fonctionnements différents qui engendrent naturellement une hiérarchisation des conseils aussi bien dans leur nature que dans leur temporalité.

Dugal (2009) dans un article consacré aux attitudes des conseillers pédagogiques dans les entretiens conseils évoque les différents effets que celles-ci peuvent produire sur les enseignants débutants. La notion d'attitude est définie ainsi : « *un ensemble stable et systématisé d'idées, de croyances, de principes et d'opinions intervenant comme cadre de référence permanent (ou plus ou moins durable) de tout ce qu'on pense, dit ou fait à propos de la réalité considérée* ». L'auteur arrive à l'hypothèse suivante : « les conseillers pédagogiques conseilleraient comme ils enseignent ». Ils se comporteraient face aux enseignants débutants comme face à leurs élèves en questionnant, évaluant les réponses, corrigeant et prescrivant des solutions aux problèmes posés. Dugal n'évoque pas directement la question de la hiérarchisation des conseils. On peut néanmoins inférer à la lumière de ces travaux que cette notion d'attitude est déterminante dans l'activité de conseil et que par conséquent elle impacte la manière dont les conseillers pédagogiques opèrent leurs choix. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous discuterons des déterminants de l'activité de conseil.

Chaliès et Escalié (2009) dans un article intitulé « optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation » s'intéressent à la création de dispositifs innovants s'appuyant sur une théorie de l'apprentissage et de l'action collective. Ils préconisent des étapes précises (enseigner des règles pour permettre aux débutants de signifier leur vécu, expliquer aux débutants les usages possibles des règles apprises, aider les débutants à suivre les règles apprises pour comprendre et agir autrement en classe). Nous pouvons voir dans cette démarche une manière de hiérarchiser les conseils en fonction d'un modèle d'apprentissage ayant une progressivité temporelle.

Perez-Roux (2009) propose une approche par les enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique en proposant une étude de cas à l'école primaire. Elle montre

notamment que le CP débutant construit son professionnalisme de la même manière que l'enseignant débutant. En s'intéressant aux présupposés qui sont à l'œuvre dans le cadre d'un entretien de conseil, elle éclaire ce qui se joue chez le CP dans sa construction identitaire. Elle met en avant le système de valeurs du CP qui « *organise les contenus prioritaires abordés durant le temps de conseil et les objets qui vont traverser les échanges* ». On voit ici très clairement que la question des normes et des valeurs constitue un élément fort de la hiérarchisation des conseils que nous reprendrons dans la partie consacrée aux déterminants de cette activité.

Ce tour d'horizon des travaux sur le conseil pédagogique montre que ces questions sont très prégnantes dans le milieu de la recherche et de la formation au regard des enjeux actuels. Notre approche reposant sur la compréhension de la « hiérarchisation dans l'instant » offre un regard original dans le sens où la temporalité considérée est différente de celle que l'on trouve dans la plupart des études que nous avons consultées.

3/METHODOLOGIE

La partie « méthodologie » de ce travail vise à décrire les protocoles et les choix que nous avons fait pour recueillir des données qui seront ensuite traitées dans la partie « résultats ».

Cela doit permettre aux membres du jury d'évaluer la pertinence scientifique et la validité de cette étude et au lecteur de connaître les conditions de recueil des différentes données.

3.1/Le contexte départemental :

Dans ce travail, nous n'évoquons que des données relatives à l'enseignement public⁴. La Haute-Savoie est un département de l'Académie de Grenoble qui compte 66 960 élèves dans le premier degré à la rentrée 2009 répartis dans 134 écoles maternelles, 200 écoles élémentaires et 181 écoles primaires. A noter que les effectifs en préélémentaire et en élémentaire sont en augmentation sur les dernières années scolaires. Au niveau de l'encadrement, le département a été divisé en douze circonscriptions comptant chacune deux conseillers pédagogiques (CP). Il existe également une circonscription dédiée à l'Adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (ASH) qui compte un conseiller pédagogique à vocation départementale. L'Inspecteur d'Académie s'est entouré d'un certain nombre de conseillers techniques qui ont un statut de conseillers pédagogiques départementaux (CPD). Il existe quatre CPD Education Physique et Sportive sur trois postes, deux CPD Education musicale, deux CPD Arts visuels, un CPD Langues vivantes, un CPD Technologies de l'Information et un CPD formation continue. Le groupe des conseillers pédagogiques du département compte donc 36 formateurs dont les missions sont différentes mais qui sont pratiquement tous appelés à travailler avec des enseignants débutants. Au niveau du recrutement, la Haute-Savoie recevait - avant la réforme qui entre en vigueur en septembre 2010- environ 120 néo titulaires 1^{ère} année à chaque rentrée.

La population de référence choisie pour ce travail de recherche est constituée par le groupe des conseillers pédagogiques du département de la Haute-Savoie.

A noter que le département compte un certain nombre de PEMF travaillant en écoles d'application ou non et qui sont sollicités en formation initiale pour le suivi des professeurs stagiaires. La tradition de ce département ainsi que la relative « étanchéité » qui existe entre formation initiale et formation continue expliquent qu'il n'existe pas de temps de regroupement ou de formation communs au CP et aux PEMF. Ceci est regrettable de notre point de vue puisque leurs missions sont relativement semblables.

⁴ Chiffres consultables sur le site de l'Inspection Académique de Haute Savoie (<http://ia74.ac-grenoble.fr>)

Le tableau suivant décrit la composition précise du groupe qui a été sollicité pour le recueil de données:

Tableau 3-1 : Population de référence de l'étude

<i>Fonction</i>	<i>Effectif</i>
Conseiller pédagogique de circonscription généraliste	12
Conseiller pédagogique de circonscription spécialisé EPS	12
Conseiller pédagogique Départemental Arts visuels	2
Conseiller pédagogique Départemental Musique	2
Conseiller pédagogique Départemental EPS	4 (sur 3 postes)
Conseiller pédagogique Départemental ASH	1
Conseiller pédagogique Départemental Langues vivantes	1
Conseiller pédagogique Départemental Formation Continue	1
Conseiller pédagogique Départemental TIC (Technologies de l'Information et de la communication)	1
TOTAL	36

Le recueil des données analysées dans ce travail s'est déroulé en trois temps :

- Recueil de données par questionnaire anonyme auprès des conseillers pédagogiques
- Recueil de données par questionnaire anonyme auprès des enseignants néo titulaires 1^{ère} année
- Recueil de données par simulation vidéo et entretien collectif auprès des conseillers pédagogiques

Nous décrivons dans les paragraphes qui suivent la chronologie des actions menées dans le cadre de cette recherche

3.2/Présentation du travail de recherche aux conseillers pédagogiques de Haute Savoie

Une demi-journée de formation a eu lieu le 17 novembre 2009 à l'IUFM de Bonneville à destination de l'ensemble des conseillers pédagogiques du département. Cette réunion était animée par M KROSNICKI, IENA (Inspecteur de l'Education Nationale Adjoint) qui traitait de la politique éducative du département. Ce dernier, qui est également responsable de notre stage professionnel a accepté de nous laisser la parole pour présenter ce projet de recherche. A cette occasion, nous avons parlé de l'environnement universitaire et du laboratoire PAEDI, mais également de l'objet de recherche : la compréhension de l'activité de conseil en tant que geste professionnel du conseiller pédagogique. A l'occasion de cet échange, nous avons pris des précautions d'ordre éthique afin d'obtenir la confiance du groupe à qui il a été demandé

de collaborer à ce travail. La première précaution a été de rassurer sur les intentions : essayer de comprendre et surtout pas de juger ni d'évaluer des pratiques. La deuxième précaution a consisté à garantir l'anonymat pour les personnes qui accepteraient de participer. Le troisième point sur lequel nous avons insisté est celui de l'échange et du partage. Une proposition de retour au groupe dans l'année 2010-2011 sur les « résultats » de ce travail sous la forme d'une journée de formation a été formulée. Au terme de cette présentation, a été distribué à l'ensemble du groupe un questionnaire (qui a également été renvoyé à chacun sous la forme d'un courrier électronique) en demandant un retour sous trois semaines. Nous avons finalement recueilli 29 questionnaires sur les 36 possibles ce qui représente un taux de retour de 80%.

3.3/ Présentation du travail de recherche aux enseignants néo titulaires 1^{ère} année :

La moitié des néo titulaires 1^{ère} année du département (60 enseignants) était réunie à l'IUFM de Bonneville le 11 janvier 2010 pour la présentation de la grille de leur stage de formation initiale continuée de trois semaines. Ce temps de présentation était animé par M. POLATO, Conseiller pédagogique départemental formation continue qui se trouve être notre « maître » de stage professionnel par ailleurs. Celui-ci nous a accordé un temps de parole pour présenter aux enseignants débutants ce travail de recherche et les attentes. Deux points forts ont été mis en avant : l'explicitation des objectifs de ce travail et la nécessité de croiser des données (donc d'en recueillir) provenant d'enseignants débutants avec des données provenant de conseillers pédagogiques. En terme d'éthique, l'anonymat des réponses a été garanti. A l'issue de ce temps de présentation, un questionnaire papier anonyme a été remis à tous les participants en demandant un retour sous trois semaines (ce qui correspondait à la durée du stage) auprès de l'administration de l'IUFM. A l'issue du stage, 39 questionnaires sur les 60 possibles ont été récupérés ce qui constitue un taux de retour de 65%.

Du point de vue de la méthode, nous cherchons par le biais de ces deux questionnaires à recueillir des données nous permettant d'établir *un état des lieux des pratiques* dans le département et donc de définir quelques éléments caractéristiques du genre professionnel.

Les questionnaires⁵ : le questionnaire à l'intention des conseillers pédagogiques a été testé auprès de deux collègues d'un autre département (donc qui ne l'ont pas renseigné par la suite). Ce pré-test avait pour objectifs :

- une vérification de la bonne interprétation des questions
- la détection de questions inutiles ou manquantes

⁵ Les questionnaires « Conseillers pédagogiques » et « Enseignants débutants » sont consultables en annexe 1&2

- une vérification de l'intérêt des questions
- un questionnement sur la longueur du questionnaire et sur l'ordre des questions.

Un travail identique de « pré test » a été effectué pour le questionnaire à l'intention des enseignants débutants. Les testeurs étaient des enseignants néo titulaires 1^{ère} année qui ne participaient pas à la 1^{ère} session du stage T1.

3.4/ La simulation vidéo et l'entretien collectif :

Pour aller plus loin que l'état des lieux et pouvoir procéder à un véritable travail d'analyse autour de l'objet de recherche, nous avons imaginé un dispositif permettant aux conseillers pédagogiques volontaires de « faire le métier » et « d'en parler ». Notre démarche cherche à générer chez les acteurs une posture réflexive en leur donnant la possibilité de ré-évoquer ou de ressaisir mentalement la situation qui est analysée.

Une demi-journée a été accordée aux CP volontaires, au titre de la formation des formateurs, pour assister à ce travail qui s'est donc déroulé le 09 février 2010 à l'IUFM de Bonneville. Vingt conseillers pédagogiques départementaux et de circonscription ont répondu présents et se sont prêtés à l'exercice (55% de l'effectif maximum possible).

Description du protocole :

Le recueil de données se déroule en deux temps :

- **a** / la simulation vidéo
- **b** / l'entretien collectif

a / La méthodologie que nous appelons « simulation vidéo » consiste à mettre des conseillers pédagogiques, professionnels du conseil, en situation d'observation d'un enseignant débutant et de leur demander de préparer un entretien conseil qui suivrait ce temps d'observation. Chaque conseiller devait, à l'issue de l'observation, remettre une fiche⁶ sur laquelle figurait les conseils qu'il aurait donnés à cet enseignant débutant. Il était demandé que ces conseils soient hiérarchisés par ordre d'importance aux yeux du conseiller pédagogique. Le support d'observation était constitué de plusieurs éléments :

- une vidéo, filmée depuis le fond de la classe, montrant un enseignant néo titulaire 1^{ère} année dans un CM1 au travail. Le film montre l'accueil des élèves, la mise en activité et on assiste à deux séances (conjugaison sur l'imparfait et mathématiques sur la mesure du périmètre).
- Les fiches de préparation de l'enseignant photocopiées
- Les documents distribués aux élèves photocopiés

⁶ L'ensemble des fiches est consultable en annexe 3

- Les indications temporaires sur la durée de chaque moment de la matinée.

A noter que nous avons fait le choix de filmer un enseignant débutant n'ayant pas de problème visible de gestion de son groupe classe de manière à ce que les conseils possibles ne se focalisent pas sur un élément prégnant qui serait le « maintien de l'ordre » dans la classe.

Tous les conseillers pédagogiques présents ont donc été soumis à l'observation de la même matinée de travail en disposant des mêmes informations sur le déroulement. A l'issue de ce temps d'observation pendant lequel chacun a pris des notes en utilisant ses propres outils professionnels, nous avons laissé un temps d'une dizaine de minutes pour que chacun prépare l'entretien qui pourrait suivre (là aussi, on simule ce qui se passe habituellement pendant une visite). Nous avons récupéré les fiches contenant l'ensemble des conseils hiérarchisés qui auraient été donnés si l'entretien avait eu lieu. Pour résumer, dans ce premier temps, il leur a été demandé de « faire le métier ».

b / La méthodologie que nous appelons « entretien collectif » consiste à « faire parler du métier » après l'avoir fait pratiquer. Pour cela, le groupe disposé en U face au chercheur, a été sollicité pour s'exprimer sur ce qui venait de se passer lors du temps de dix minutes laissé pour la remise en forme des notes personnelles (temps intercalé entre l'observation et l'entretien). Ce temps nous intéresse particulièrement puisqu'il correspond au moment où les choix du conseiller s'opèrent. C'est à ce moment là qu'il trie, qu'il sélectionne, qu'il hiérarchise ses notes pour les transformer en conseils. C'est là qu'il décide de quoi il va parler, qu'il cible les points qui lui semblent importants d'évoquer avec l'enseignant débutant. C'est à ce moment que s'exprime son expertise. Pour recueillir les prises de parole du groupe, les débats ont été filmés en plan fixe, de manière à enregistrer l'ensemble des propos et à les retranscrire ensuite intégralement⁷. Les propos des uns et des autres, la nature des échanges, constituant un panel d'éléments d'une autre nature que celles issues des questionnaires. Le recoupement de l'ensemble de ces données devant conduire à mieux comprendre les déterminants de l'activité de conseil.

Précision concernant le traitement : l'anonymat a été levé de manière à pouvoir travailler sur des typologies, à retracer des scénarios mais il sera respecté lors de la publication de résultats.

Justification de la méthode :

Le cadre théorique entourant l'objet de recherche nous place sur le terrain de la psychologie ergonomique. Pour pouvoir établir un état des lieux des pratiques et tenter de cerner le « genre professionnel » des conseillers pédagogiques du département de Haute-Savoie, la méthode des questionnaires semblait pertinente dans le sens où elle permettait de recueillir un grand

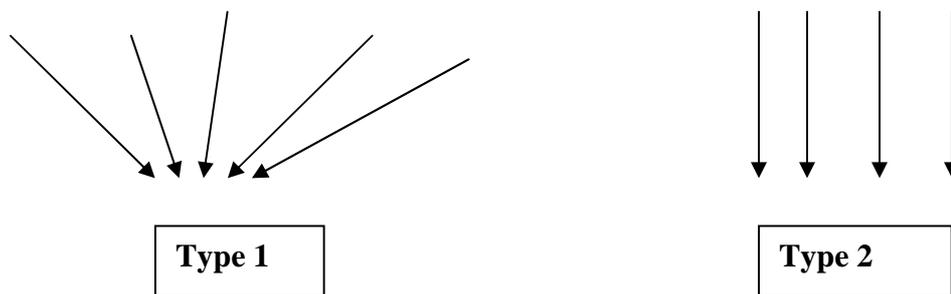
⁷ Le verbatim intégral est consultable en annexe 4

nombre de données de la part de membres du groupe motivés et volontaires pour collaborer à ce travail. Le taux de retour de 80% montre une adhésion forte du groupe. Celui-ci s'interroge sur ces questions relatives à l'identité et aux gestes professionnels. A partir de là, nous pouvons raisonnablement inférer que les réponses fournies dans ce contexte d'interrogation sur le métier sont sincères et honnêtes.

Une fois l'état des lieux posé, vient le temps de l'interrogation sur l'objet lui-même de la recherche à savoir les déterminants de l'activité de conseil qui induisent une hiérarchisation de ceux-ci. Pour pouvoir y accéder, la pratique d'une suite d'entretiens d'auto confrontation ne paraissait pas pertinente dans le sens où elle fournissait des données mais laissait l'acteur seul face à ses modalités de fonctionnement. C'est pour cette raison, que nous avons préféré un temps d'entretien collectif (voisin de l'auto confrontation croisée) qui permet à chacun de prendre conscience des fonctionnements des autres et peut-être de transformer son regard voire son activité.

Il a été préféré un modèle du type 1 à celui du type 2.

Figure 3-1 : Représentation du choix méthodologique pour l'entretien collectif



Dans le modèle type 1, on récupère des données qui sont le fruit des échanges, des interactions. Leur teneur dépasse la somme des données individuelles que l'on récupère dans le type 2 en opérant une suite d'entretiens individuels d'auto confrontation.

On se rapproche, avec cette méthode, de l'auto confrontation croisée à la différence près que l'objet de discussion n'est pas l'observation d'un collègue en train de faire le métier mais la manière dont chacun s'y prend pour faire le métier.

Nous chercherons donc à décrire les choix d'action qui sont effectués parmi tous les possibles. Du point de vue méthodologique, le repérage et l'analyse de l'activité nécessitent de mettre en place des dispositifs qui permettent de repérer l'activité réalisée mais, au-delà, les savoir faire professionnels, les « possibles », les « non réalisés », qui n'apparaissent ni par l'observation simple ni dans les analyses du discours....

4/ RESULTATS

L'ensemble des données recueillies a fait l'objet d'un traitement et d'une analyse nous permettant de produire un certain nombre de résultats et de décrire des fonctionnements. Ceux-ci sont évoqués dans cette partie et certains d'entre eux feront l'objet d'une discussion dans la partie suivante.

4.1/ Les pratiques des conseillers pédagogiques qui visitent un enseignant débutant⁸ : quelques éléments contribuant au genre professionnel

Le dépouillement des 29 questionnaires sur les 36 possibles (taux de retour de 80,5%) a permis de dresser un état des lieux des pratiques d'entretien et de conseil dans le département.

- L'aspect temporel : Le temps d'observation en classe est très variable. Sa durée s'étale entre moins d'une heure et plus de trois heures. La durée d'observation la plus fréquente se situe entre deux et trois heures. L'entretien conseil qui suit ce temps d'observation dure, dans la plupart des cas, entre trente minutes et une heure. Il est presque toujours placé juste après le temps d'observation (dans 93% des cas).
- Les outils du CP : deux tiers des CP utilisent un support papier pour la prise de notes et un tiers travaille avec un ordinateur portable. 62% d'entre eux utilisent une grille d'observation qui pour la moitié est une construction personnelle. Par contre, une majorité d'entre eux est défavorable à l'utilisation d'une grille standard qui serait imposée à tous (72% d'avis défavorables). Il apparaît donc que la grille d'observation, véritable outil du CP paraît indispensable mais doit rester personnelle. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 5.3 consacré aux pistes de réflexion.
- La conduite de l'entretien : une très grande majorité des CP (82,8%) utilise le temps d'observation en classe pour élaborer une liste de conseils qui seront distillés lors de l'entretien. En ce qui concerne la conduite de cet entretien, on trouve deux types de pratiques dans des proportions égales : soit une conduite directive de la part du CP, soit une entrée par le ressenti de l'enseignant débutant. A noter que 90% des CP disent débiter l'entretien en ayant en tête les conseils donnés lors des visites précédentes. Une très grande majorité des CP (90%) affirme interroger le débutant sur la faisabilité

⁸ Le traitement intégral du questionnaire CP est livré dans l'annexe 1

des conseils donnés ce qui ne correspond pas tout à fait au ressenti des enseignants débutants qui eux estiment cette proportion à 77%.

- La hiérarchisation des conseils : quelques éléments concernant la manière dont les CP hiérarchisent leurs conseils ont été évoqués dans les questionnaires⁹. Cependant, c'est l'entretien collectif qui a suivi la simulation vidéo qui a permis de recueillir les informations les plus précises. Dans le questionnaire, si le CP déclarait établir une liste de conseils pendant le temps d'observation, il lui était demandé de quelle manière il hiérarchisait ses conseils et en fonction de quels critères. Il en ressort une réelle subjectivité de ce qui est jugé comme important comme le montrent les extraits suivants. « *Ce qui me semble fondamental sera l'objet de conseil* », « *Je les hiérarchise en fonction de la prégnance de tel ou tel élément qui me semble le plus manquer dans la pratique* », « *Je crois que mes conseils sont hiérarchisés en fonction des capacités que je pense avoir évaluées chez l'enseignant...* », « *En fonction de ce qui me paraît prioritaire (en règle générale soit gestion du groupe classe, soit contenus d'enseignement)* », « *Ce qui me paraît prioritaire par exemple : place de l'oral (maître élèves), différenciation (tâche consignes)...* ».
- La nature des conseils : L'ensemble des CP affirme retrouver des régularités, des conseils types au fil des entretiens qu'ils mènent avec des néo titulaires. Nous les avons classé de manière à faire ressortir les domaines abordés de façon récurrente durant la première année d'enseignement.

Tableau 4-1 : Recensement des conseils récurrents selon les conseillers pédagogiques

<i>Nature du conseil</i>	<i>Exemples</i>
Conseils pour la gestion, la conduite de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Comment rendre plus explicite le discours de l'enseignant - La trace écrite en fin d'activité - La mise en commun - La mise en œuvre de séances, passation de consignes, gestion des transitions entre les différents temps d'apprentissage, choix des formes de travail... - Gestion du groupe classe (cadrage et discipline) - Organisation spatiale et temporelle - Affichage, outils

⁹ Voir annexe 1 pages 9, 10, 11

	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre le temps de regroupement plus efficace en maternelle - Réflexion sur les rituels et ateliers en maternelle - La rigueur dans la tenue des élèves en classe, tenue des cahiers, justesse des corrections. - Des techniques de motivation au travail
Conseils sur l'activité des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Comment différencier - Comment évaluer - Amener l'enseignant à préciser les apprentissages des élèves, comment il les a mesurés - Déléguer certaines tâches aux élèves - Le temps d'activité des élèves
Conseils sur la posture de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - L'implication dans la classe - La plus value de sa présence - Son engagement dans le service public - La relation aux élèves - L'observation des élèves en activité - Rechercher l'échange avec les collègues - Les relations avec les parents
Conseils sur la conception de l'enseignement et la préparation de la classe	<ul style="list-style-type: none"> - Lier les progressions et programmations avec la préparation et le cahier journal - Respect des programmes - Pédagogie proposée - Du concret, on passe trop vite au concept sans phases de manipulation, phase de recherches. - Références d'ouvrages, de manuels - La place du langage en maternelle
Conseils pour favoriser la clarté cognitive des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer clairement les attentes sur le comportement des élèves. - Exprimer clairement pour les élèves ce qui est en jeu dans l'activité proposée pour donner du sens aux apprentissages - Expliciter les concepts travaillés - Donner des critères de réussite aux élèves

Ce travail de synthèse nous montre qu'au-delà des particularités de chaque entretien, les CP disposent d'une batterie de « conseils-types » qu'ils sont amenés à prodiguer régulièrement. Ces conseils font ressortir les difficultés principales que rencontrent les enseignants dans leur

entrée dans le métier ainsi que la difficulté qu'ils ont à utiliser les apports de la formation initiale. Nous pouvons également inférer que certains des points récurrents n'ont pas été abordés en formation initiale. Le nouveau dispositif de formation qui entre en vigueur à la rentrée 2010 va placer les enseignants stagiaires au cœur de l'ensemble de ces problèmes professionnels puisqu'ils y seront confrontés d'emblée. Nous pouvons raisonnablement penser que les contenus des formations prévues pour les accompagner à l'entrée dans le métier devraient aborder les points résumés dans le tableau précédent.

- Le suivi: 93% des CP remettent systématiquement un compte-rendu à la suite de leur visite. 90% des CP affirment évaluer les conseils prodigués lors des visites précédentes soit par l'observation soit en interrogeant l'enseignant. Ce problème important de l'évaluation de l'impact des conseils donnés n'a pas fait l'objet d'une investigation plus poussée auprès des CP mais il mériterait sans doute qu'on s'interroge sur des procédures de suivi des conseils prodigués. Nous y reviendrons dans le chapitre 5.3

Comme précisé dans la partie « méthodologie », nous avons décidé de croiser les éléments recueillis dans le questionnaire CP avec le point de vue des enseignants débutants qui font l'objet des conseils. Nous avons donc demandé à un groupe de 60 enseignants néo titulaires 1^{ère} année (NT1) de répondre à un questionnaire sur ce thème. Nous avons obtenu 39 réponses ce qui représente un taux de retour de 65%.

4.2/ Le point de vue des enseignants débutants¹⁰ sur l'activité de conseil menée par les conseillers pédagogiques

Concernant le cursus de ces enseignants débutants, il est important de noter que 36% des néo titulaires qui ont répondu avaient été recrutés sur « liste complémentaire » avant d'intégrer l'année de PE2. Cette appellation « liste complémentaire » signifie qu'ils ont exercé le métier en responsabilité avant de recevoir une formation initiale à l'IUFM.

Dans une partie « Votre approche de l'entretien conseil », nous demandions :

En terme de professionnalisation, comment jugez-vous les entretiens - conseil qui suivent une observation en classe : *Mettez une croix dans la case correspondant à votre choix*

Très utiles	Utiles	Peu utiles	Inutiles
-------------	--------	------------	----------

¹⁰ Le traitement intégral du questionnaire T1 est livré dans l'annexe 2

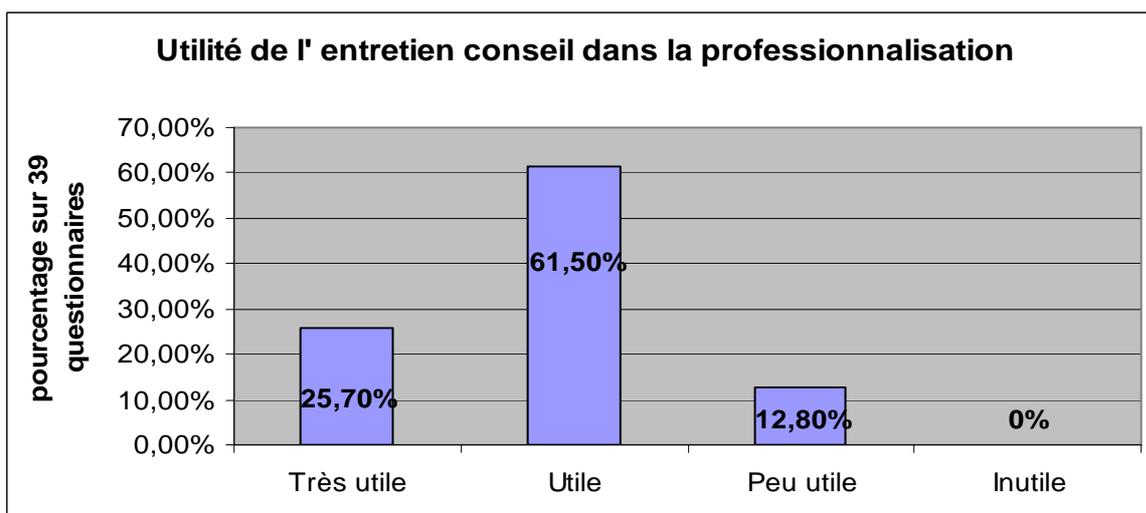


Figure 4-1 : Utilité des entretiens conseils selon les néo titulaires 1^{ère} année

Ce résultat semble plaider pour le maintien de ces actions de tutorat entre enseignants débutants et conseillers pédagogiques. Le caractère anonyme des questionnaires a certainement limité l'aspect « désirabilité sociale » des réponses et nous pouvons donc dire que du point de vue de leur professionnalisation, les enseignants débutants estiment que le travail des conseillers pédagogiques leur apporte quelque chose.

Concernant l'état d'esprit¹¹ dans lequel les NT1 abordent les visites et les entretiens, le constat est très net : ce sont le stress, la crainte, l'angoisse voire la peur qui dominent. Nous observons ici un premier point sur lequel les CP devraient faire porter leur réflexion. Ils sont censés effectuer des visites ayant pour vocation l'aide à la professionnalisation mais sont perçus très largement comme des évaluateurs venant porter un jugement sur la qualité du travail fourni par les enseignants débutants. Ce décalage n'est sans doute pas sans effet sur la qualité des échanges menés en entretien conseil. Dans le même ordre d'idée, nous voyons que la moitié des enseignants débutants affirment modifier les séances prévues quand ils savent qu'une visite est prévue dans leur classe. Le CP va donc souvent voir un enseignant stressé qui essaye la plupart du temps de lui montrer quelque chose qu'il pense maîtriser par crainte du jugement. On observe ici une situation apparemment paradoxale entre le fait de trouver les visites utiles et en même temps de les craindre. Nous pouvons penser que les NT1 fraîchement sortis d'un dispositif de formation initiale qui les a évalués tout au long de l'année, sont encore marqués par ce fonctionnement et considèrent toute visite en classe comme une évaluation. On voit ici tout le travail de mise en confiance et d'explicitation du suivi que doivent mener les conseillers pédagogiques, dès les premières rencontres, s'ils

¹¹ Voir annexe 2 pages 20-21

veulent que leurs entretiens puissent atteindre l'objectif professionnalisant qu'ils veulent leur donner.

Pour illustrer les propos précédents, nous avons extrait des questionnaires NT1 des chiffres qui parlent d'eux-mêmes.

Tableau 4-2 : Terminologie utilisée pour traduire le ressenti des NT1 avant une visite

<i>Mots utilisés par les enseignants néo titulaires 1^{ère} année pour traduire le sentiment avant la visite d'un conseiller pédagogique</i>	<i>Occurrences de ces mots (sur 39 questionnaires)</i>
Stress, stressé, stressant	18 fois
Etre jugé(e), sentiment de jugement	7 fois
Crainte, trac, appréhension, peur	7 fois
Angoisse	5 fois

A contrario, on trouve tout de même quelques enseignants débutants qui attendent la venue d'un conseiller pédagogique dans leur classe et qui l'expriment de la manière suivante :

« Il va m'aider à trouver des solutions », « Envie de montrer un fonctionnement correct et intéressant enthousiaste pour recevoir des conseils et un regard extérieur », « Suis en attente de conseils », « Agréable, j'agis comme à l'habitude pour tirer profit au maximum des conseils donnés et réajuster mon enseignement ».

D'autres enseignants font contre mauvaise fortune bon cœur et déclarent par exemple : *« Un peu d'appréhension... mais pas de préparation supplémentaire de manière à ce que le visiteur observe la classe telle qu'elle est menée quotidiennement », « De l'angoisse, mais en même temps une attente de conseils », « Ambivalent : Stress, car nous sommes observés en classe et en même temps satisfaction car réponses à nos questions. », « Il est toujours difficile de présenter son travail à des personnes expérimentées. Je ressens toujours un certain stress. », « Un peu la peur d'être jugé mais l'envie d'avoir des conseils, de savoir si « on tient la route » ». « Le stress de se savoir observé et jugé et l'opportunité d'avoir un regard expérimenté et extérieur sur sa pratique ».*

Pour atténuer ces sentiments négatifs, nous pourrions préconiser la tenue systématique de réunion(s) de présentation de l'équipe de circonscription aux néo titulaires dans les semaines qui suivent la rentrée scolaire. Réunions pendant lesquelles on réduirait « la distance » entre l'Inspection et les nouveaux collègues et surtout on préciserait l'action d'aide et de suivi des conseillers pédagogiques tout au long de l'année. De toutes les manières, un travail de mise en confiance est indispensable si l'on veut que les temps d'échanges et d'entretiens aient une chance d'être féconds.

Toujours en lien avec la manière de percevoir les entretiens conseils, nous avons posé la question suivante : « *Ressentez-vous une différence entre les entretiens-conseils de l'année de PE2 et ceux de l'année de T1 ?* ». Il ressort que 64% des réponses sont affirmatives. Quelques aspects sont mis en avant, pointant des différences d'approche entre formation initiale et accompagnement à l'entrée dans le métier. Quelques exemples pour illustrer ces propos :

Tableau 4-3 : Différence d'approche ressentie entre formations initiale et continue

<i>Raisons invoquées</i>	<i>Exemples de propos recueillis</i>
<p>Le caractère de l'approche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plus concrets, plus proches de la pratique personnelle - Approche plus réaliste du métier - Attaché au concret, à ce qui se passe dans la classe et moins basé sur la préparation - Approche plus bienveillante - Visites plus longues, retours et entretiens plus longs également - Pour l'instant, les CP rencontrés étaient ou sont sur le terrain donc délivrent des conseils réalisables - Plus centré sur les « papiers » (tenue cahier journal, préparations...) en PE2. Plus réalistes en T1 et conseils plus adaptés à la réalité du terrain (nombre d'élèves, classes sociales...) - D'abord parce que j'ai de vraies questions pour la classe que j'ai en charge à 100% et parce que c'est toujours la même CPC qui me suit.
<p>L'absence d'évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Moins de « jugement » et d'évaluation en T1 qu'en PE2 - Cette année, je les prends moins comme une sanction mais plus comme une formation - Il n'y a plus d'enjeu majeur (la titularisation n'est plus en jeu) - PE2 : entretien ressenti comme un jugement- sanction. T1 vraiment conseils pour avancer. L'enjeu n'est pas le même. - Entretiens PE2 (formateurs IUFM) beaucoup plus évaluateurs que conseillers - La différence vient de moi. Je me sens moins jugée et plus conseillée. - En PE2, on nous demande de tout savoir faire alors que la formation a à peine commencé. Nous sommes jugés. En T1, les conseillers sont plus concrets, plus humains, plus des valeurs de conseil. - On se sent moins évalué qu'en PE2, plus à l'aise, le dialogue est différent et on ose plus montrer ses défauts ou ses difficultés. - Cette année les visites de CPC ne sont pas évaluatives et sont moins exigeantes me semble-t-il

Pour que le tableau soit complet, mentionnons également certains propos moins positifs pour les conseillers pédagogiques tels que : « *Certains conseillers pédagogiques ne donnent pas de conseils mais plutôt des ordres. Aucune « liberté pédagogique » si elle existe vraiment !* ».

A lire la teneur générale de ces propos, nous pourrions penser qu'une fois la titularisation obtenue, la pression évaluative retomberait. On voit bien que cela n'est pas le cas. Il semble bien que pour beaucoup d'enseignants, être observé en train de faire la classe relève toujours du jugement de valeur, de l'évaluation. L'expérience montre d'ailleurs que cela n'est pas uniquement vrai pour les enseignants débutants. On trouve ici un autre frein aux intentions de formation du conseiller pédagogique. Faire face à un enseignant dont la représentation reste profondément marquée par l'évaluation de son travail est un défi difficile. Le surmonter suppose une relation de confiance et de la bienveillance. C'est à ce prix que les échanges menés lors des entretiens pourront trouver un caractère formateur et professionnalisant.

Concernant la manière de faire la classe le jour de la visite, 46 % des enseignants débutants avouent modifier les séances prévues en raison de la présence du conseiller pédagogique. L'analyse des réponses offre plusieurs pistes de réflexion.

Tableau 4-4 : Raisons de la modification des séances en présence du conseiller pédagogique

<i>Raisons invoquées</i>	<i>Exemples de propos recueillis</i>
Se rassurer	<ul style="list-style-type: none"> - Pour se rassurer en proposant un domaine où je suis à l'aise - Pour n'avoir pas le sentiment d'avoir mal fait et pour que ce soit intéressant pour le conseiller - Montrer ce qu'on pense faire au mieux pour savoir si c'est réellement bien et par peur d'être mal jugé sur notre travail
Se conformer aux attentes institutionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Pour répondre à la demande de l'Inspection - Pour observer des séances « intéressantes » : travail de groupe, découverte, mise en commun - Pour que les activités proposées répondent aux attentes des formateurs - Parce que lorsqu'on fait des séances simples, le conseiller pense que l'on fait tout le temps du magistral - Souvent à la demande des conseillers pédagogiques eux-mêmes (fiches de préparation, séquences). Le travail est le même mais plus structuré pour les besoins institutionnels donc plus longs. - Je veux aussi répondre à certaines de leurs exigences
Montrer ce qu'on estime être déjà bien maîtrisé	<ul style="list-style-type: none"> - Elles sont plus approfondies que d'habitude pour certaines. On met la priorité sur ces séances pour montrer le meilleur de ce qu'on peut faire. - Je veux montrer le meilleur.

<p>Trouver des réponses à des points qui posent problème, à des préoccupations</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pour qu'elles soient le plus réfléchi possible ou alors je choisis une séance où je me sens moins à l'aise pour nécessairement attendre des conseils du formateur - Pour ne pas montrer des séances déjà observées, montrer des séances sur lesquelles j'ai des besoins d'informations et d'aide. - J'imagine une activité qui me pose des difficultés pour avoir justement des conseils et pallier ces difficultés - Montrer des séances pour lesquelles je me suis questionnée sans en avoir toutes les réponses - Si j'ai besoin de conseils dans une discipline donnée en priorité
---	--

Nous observons donc que contrairement à ce que tout formateur est en droit de penser, les formés ne sont pas systématiquement à la recherche de réponses à leurs interrogations. Ils ne profitent pas toujours de la présence du conseiller pédagogique pour entrer dans une logique de formation. Il apparaît qu'il existe des comportements « d'évitement » utilisés par les enseignants débutants. Certains préfèrent éviter d'aborder les questions qui les préoccupent. Plusieurs raisons pourraient expliquer ces comportements :

- ne pas trop écorner son « estime de soi » dans un moment où se construit l'identité professionnelle
- adopter un certain conformisme et éviter d'innover pour répondre à ce qu'on pense être les attentes institutionnelles
- donner l'image d'un professionnel qui maîtrise déjà bien le métier.

Quoi qu'il en soit, le conseiller pédagogique doit garder à l'esprit que ce qu'il observe ne correspond pas forcément au quotidien de la classe. A lui de trouver des moyens de contourner cet obstacle pour revenir à une véritable action de formation. Par exemple en demandant à l'enseignant débutant de lui présenter une séance dans un domaine particulier ou en lui demandant de respecter son emploi du temps et en choisissant le jour de sa visite en fonction de cela.

En termes de fréquence de visite, les deux tiers des débutants se prononcent pour des rencontres trimestrielles.

Concernant la prise en compte de leurs préoccupations, 67 % des néo titulaires estiment qu'elles sont suffisamment prises en compte par les CP. Par contre, la possibilité d'exprimer ses préoccupations n'est pas toujours offerte lors des entretiens conseils, en témoignent ces quelques réflexions extraites des questionnaires en réponse à la question : « Essayez-vous

d'exprimer vos préoccupations lors d'un entretien ou vous contentez-vous d'écouter les conseils du formateur ? ». On peut lire : « *Tout dépend de la personnalité du formateur (plutôt « conseiller » = oui / plutôt « correcteur – évaluateur » = non), « Il y a des formateurs complètement hermétiques qui veulent voir la classe comme si c'était la leur ».*

A la décharge des formateurs, certains enseignants débutants s'interdisent d'évoquer leurs préoccupations et déclarent : « *Je n'ose pas forcément dire quoi que ce soit de peur d'être une fois de plus jugée. Dur d'avouer ses faiblesses même si elles sont normales en tant que débutant* » ou encore « *J'écoute les conseils du formateur et je ne mets pas trop en avant mes difficultés comme on me l'a appris en PE2 et c'est bien triste !* ».

Cependant, il y a plus surprenant encore, quand on décèle un décalage important entre les préoccupations de l'enseignant et les conseils prodigués. On peut lire par exemple : « *J'écoute les conseils que l'on peut me donner et j'essaie de rebondir pour parler de mes préoccupations souvent on manque de temps* », « *J'essaie de les exprimer mais ce n'est pas évident. L'entretien se concentre essentiellement sur ce qui a été vu* », « *Quand il n'y a rien de constructif (suite à des remarques négatives/ pas de propositions, d'autres choses à mettre en œuvre, d'autres méthodes à essayer) le dialogue est difficile.* », « *Je fais en sorte de me remettre en question mais parfois j'ai de réelles préoccupations* ». L'expression des préoccupations de l'enseignant débutant est fondamentale dans un processus de formation à visée professionnelle. Or, on se rend compte par ces témoignages qu'elle n'est pas toujours possible. La qualité relationnelle de l'échange est très importante, le climat de l'entretien est un élément important à prendre en compte par le conseiller pédagogique. Il n'est pas toujours facile pour le formateur d'être en adéquation avec les préoccupations actuelles du débutant lors d'un entretien. Il est cependant de sa responsabilité, s'il veut que son action de conseil soit productive, de créer les conditions de l'émergence de ce qui préoccupe son interlocuteur. Un néo titulaire fait remarquer à juste titre : « *Pour l'instant, mise en pratique des conseils difficile car trop éloignés de ma zone proximale de développement* ». Il résume parfaitement l'enjeu si l'on vise une transformation des pratiques enseignantes. Nous reviendrons sur cette question des préoccupations dans la partie « discussion ».

Concernant la conduite des entretiens, une écrasante majorité des débutants (87%) préfère quand le CP part de leur ressenti. Le graphique ci-dessous rappelle le type d'entretien préféré par les conseillers pédagogiques :

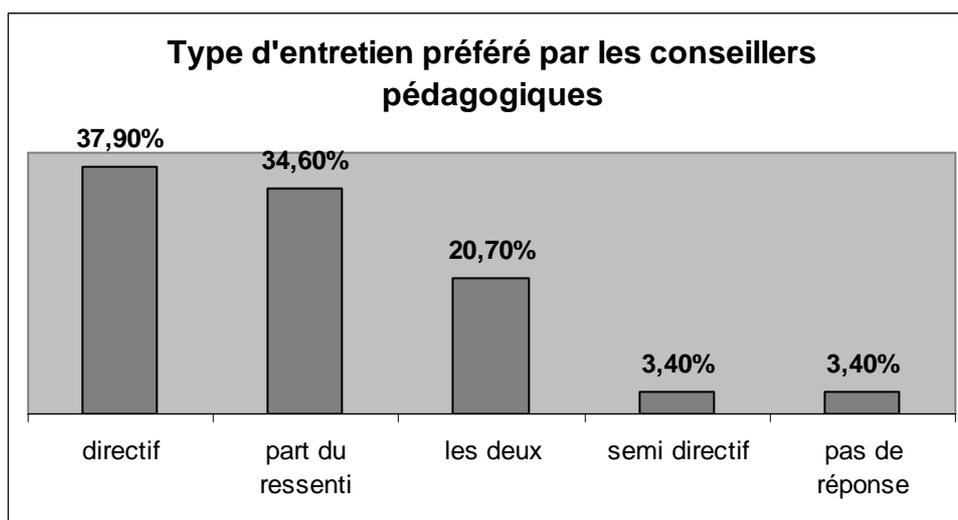


Figure 4-2 : Types d'entretiens préférés des conseillers pédagogiques

Lecture du graphique :

- « Entretien directif » signifie entretien mené par le CP sur la base de ses notes et observations.
- « Part du ressenti » signifie que le CP laisse la parole à son interlocuteur et réagit à ses propos
- « Les deux » signifie que certains CP n'ont pas de technique d'entretien arrêtée et utilisent soit le mode directif soit le mode partant du ressenti de l'enseignant.
- « semi directif » signifie que le CP laisse la parole au débutant mais oriente l'entretien vers les conseils pré établis lors de l'observation.

On voit pointer ici un deuxième frein au bon déroulement de ces entretiens, celui de la posture du CP. Visiblement, la technique d'entretien directif ne correspond pas aux attentes de beaucoup d'enseignants débutants. Il conviendrait que le conseiller pédagogique soit en mesure de proposer systématiquement, lors de l'entretien, ce temps d'expression à son interlocuteur. Les raisons qui poussent les enseignants débutants à plébisciter ce type d'entretien sont détaillées en annexe¹².

Concernant les qualités attendues d'un conseiller pédagogique¹³, les deux termes qui reviennent le plus souvent sont **écoute et bienveillance**. De là à penser que certains conseillers pédagogiques puissent agir dans un autre esprit, nous resterons prudents dans nos interprétations. On voit cependant clairement que les enseignants débutants ont besoin d'avoir en face d'eux des interlocuteurs capables de reconnaître le travail fourni, de faire ressortir ce qui est déjà bien maîtrisé et portant un regard « humain » sur la personne visitée.

¹² Voir annexe 2 pages 24, 25

¹³ Voir annexe 2 pages 25 et 26

Pour illustrer les propos précédents, nous allons évoquer quelques réponses à la question suivante : « *Quelles sont, selon vous, les qualités principales que devrait avoir un formateur lors d'un entretien ?* »

Tableau 4-5 : Les qualités d'un formateur selon les néo titulaires 1^{ère} année

<i>Qualités évoquées</i>	<i>Quelques exemples tirés des questionnaires</i>
Ecoute	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité d'écoute, répondre précisément à nos interrogations, doutes - Ecoute, conseil, prise en compte de la personnalité du PE <u>Débutant</u> et ne pas imposer sa manière de faire - Ecoute, humanité, partage, compréhension, suivi
Bienveillance	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas être cassant et ne pas faire ressortir uniquement le « négatif » - Ecoute & conseil...Etre plus capable de pointer ce qui est positif et pas seulement ce qui ne va pas - Ecouter, être encourageant - Il doit mettre à l'aise, rassurer, dire ce qui est positif
Professionalisme	<ul style="list-style-type: none"> - Le formateur devrait être un modèle auquel on puisse s'identifier - A l'écoute des difficultés, donner des conseils en les hiérarchisant par ordre de priorité, s'adapter à notre niveau de pratique pour ne pas nous faire « faillir » sous la pression - Les formateurs ont la chance de visiter de nombreuses classes, de voir de nombreux fonctionnements. Ils doivent être force de propositions pour améliorer nos défauts. - Compétent dans le niveau qu'il vient visiter. Honnête et empathique : on ne peut pas faire des fiches de préparation tout le temps. Professionnel de la communication pour donner envie tout en faisant des critiques positives et négatives
Pragmatisme	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension, écoute, prise en compte de la réalité du terrain - Relever qualités et défauts puis expliquer comment améliorer notre pratique concrètement - Bon praticien, bonne écoute et stock d'idées pratiques - Etre à l'écoute, être clair et concis
Diplomatie	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute, esprit de synthèse et diplomatie - Du tact pour dire les choses, bien faire ressentir que ce sont des conseils et pas des critiques
Ouverture d'esprit	<ul style="list-style-type: none"> - Ecoute, diplomatie, ouverture d'esprit, remise en question de ses

	points de vue et longue expérience de PE - Une objectivité maximale. Une compréhension et une ouverture sur des méthodes qui peuvent être différentes des siennes.
Empathie	- Capacité à se mettre à la place du professeur « visité »
Respect	- L'esprit ouvert, la délicatesse, le respect du travail mis en œuvre, le respect de la personne - De l'écoute, de la compréhension, qu'il reconnaisse le travail effectué, qu'il apporte des aides concrètes et utilisables

Le métier de conseiller pédagogique requiert de nombreuses qualités humaines ainsi que des compétences dans le registre de la communication. Nous reviendrons dans la partie 5.3 consacrée aux pistes de réflexion sur cet aspect qui mériterait d'être au cœur d'une formation de formateurs.

L'article DUGAL (2009) cité dans la revue de littérature propose des éclairages sur les attitudes spontanées que les conseillers pédagogiques ont tendance à adopter au cours des entretiens conseils qu'ils mènent avec les stagiaires.

Les six grands types d'attitudes possibles sont les suivants :

- L'évaluation (porter un jugement) ;
- L'interprétation (révéler à l'autre ce qu'il n'a pas vu) ;
- Le soutien (encourager, consoler) ;
- L'investigation (questionner, en savoir davantage) ;
- La décision (donner la solution au problème, prescrire) ;
- La compréhension (reformuler, écouter, faciliter l'expression).

Les résultats montrent que les CP adoptent principalement trois attitudes dominantes : l'investigation, l'évaluation et la décision. Les trois autres attitudes (compréhension, soutien, interprétation) sont moins fréquentes.

Concernant la manière d'échanger entre le conseiller pédagogique et le néo titulaire¹⁴, il est ressorti que le vouvoiement n'est demandé que par 10% des enseignants débutants. Nous pourrions traduire cela par l'idée que les enseignants débutants souhaitent des entretiens peu formels et une certaine proximité avec le formateur. Ceci renvoie naturellement à la bienveillance, à l'humanité réclamée par la grande majorité des débutants ayant répondu au questionnaire.

Concernant le moment de l'entretien, 71% des enseignants débutants apprécient quand il se déroule juste après l'observation, « à chaud » comme le dit l'un d'entre eux. 26% préférerait

¹⁴ Voir annexe 2 pages 26 et 27

qu'il soit différé. Les autres ne se prononcent pas. Essayons de dégager ce qui plaide en faveur de tel ou tel fonctionnement :

Tableau 4-6 : Place de l'entretien selon les néo titulaires 1^{ère} année

<i>Place de l'entretien</i>	<i>Principales raisons du choix</i>
Juste après l'observation	<ul style="list-style-type: none"> - A chaud, c'est efficace - C'est très bien juste après quand les détails des séances sont encore présents en mémoire - Je préfère qu'ils aient lieu de suite quand c'est encore frais dans notre mémoire même si on n'a pas pris de recul - Il est plus facile de discuter sur une activité qui vient de se passer et on imagine mieux comment réajuster à chaud
Différé	<ul style="list-style-type: none"> - car moins d'affect - car la fatigue de fin de journée suite à la visite ne permet pas toujours d'être réactif. - Cela permettrait de prendre du recul - Lorsque les entretiens se déroulent à midi, il serait préférable de les différer. On manque trop souvent de temps et nous n'avons pas le temps de souffler avant de reprendre la classe l'après-midi. - car ils permettent de prendre plus de temps et que l'on ne soit pas à moitié dans l'entretien et à moitié dans les activités de classe à venir (quand l'entretien a lieu pendant la récréation)

A noter qu'un enseignant propose d'alterner les deux.

Deux contraintes semblent peser sur les entretiens : le temps et la fatigue.

Là encore, le conseiller pédagogique veillera à ajuster la durée et l'emplacement de l'entretien s'il veut mettre de son côté toutes les chances d'avoir un enseignant disponible face à lui. Ce manque de disponibilité pourrait en effet rendre beaucoup moins féconds les échanges et ainsi faire perdre à l'entretien son caractère formateur.

Concernant l'impact des conseils sur les pratiques des enseignants, nous avons posé la question suivante : « *Dans l'ensemble, modifiez-vous votre manière de faire la classe suite aux conseils donnés lors des entretiens ?* » Placez une croix sur la ligne entre les deux bornes « toujours » et « jamais »

Toujours | _____ | **Jamais**

Nous obtenons le résultat suivant :

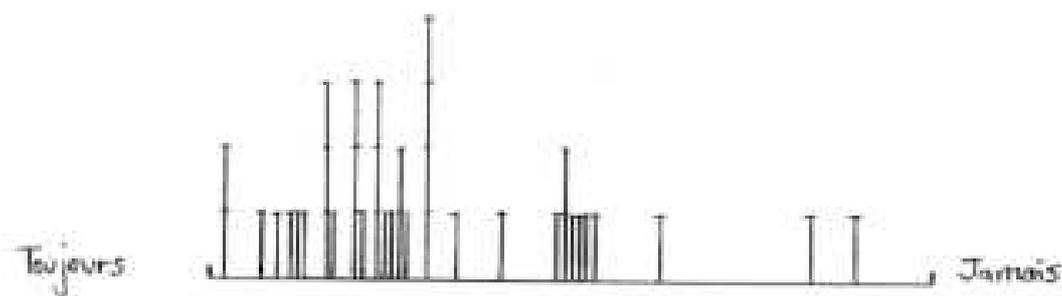


Figure 4-3 : Impact des conseils sur les pratiques de classe

Nous avons également demandé à ceux qui fournissent une réponse proche de « Jamais » d'en préciser les raisons. Nous obtenons les réflexions suivantes : « *Pour l'instant, mise en pratique des conseils difficile car trop éloigné de ma zone proximale de développement* », « *Parce qu'il ne suffit pas de dire « Ce point ne va pas » Il faut donner des pistes pour faire autrement* », « *Conseils trop loin de mes préoccupations et qui ne répondent pas à mes besoins* », « *Je modifie lorsque cela est possible (temps ? possibilité ?)* », « *Certains conseils sont peu réalisables au quotidien par manque de moyens* ».

Etalonnage de la ligne : la ligne mesurant exactement dix centimètres, nous nous autorisons à effectuer certains calculs qui peuvent donner une indication sur l'impact des conseils reçus et sur les transformations des pratiques qu'ils engendrent. Nous attribuons la valeur 0 à l'extrémité « Jamais » et la valeur 10 à l'extrémité « Toujours ».

Nombre de réponses : 39

Valeurs recueillies :

1,1 - 1,7 - 3,8 - 4,7 - 4,8 - 4,9 - 5 - 5,1 - 5,1 - 5,2 - 6 - 6,6 - 7 - 7 - 7 - 7 - 7,3 - 7,4 - 7,4 - 7,5 - 7,6 - 7,7 - 7,7 - 7,7 - 7,9 - 8 - 8 - 8 - 8,3 - 8,4 - 8,4 - 8,4 - 8,7 - 8,8 - 8,9 - 9,1 - 9,3 - 9,8 - 9,8

Moyenne : $272,1 / 39 = 6,97$ arrondi à 7. Ce résultat signifierait que **sept fois sur dix**, un enseignant débutant modifie sa manière de faire la classe suite aux conseils prodigués par un conseiller pédagogique.

Médiane : 7,5. Ce résultat signifierait que la moitié des enseignants débutants modifie sa manière de faire la classe plus de 7,5 fois sur 10. L'autre moitié la modifiant moins de 7,5 fois sur dix.

Par extension, nous pourrions conclure que sept conseils sur dix ont un impact sur la manière dont les débutants font la classe et induisent une transformation des pratiques. A l'inverse,

trois conseils sur dix ne seraient pas suivis ou seraient conservés pour plus tard lorsque les conditions paraîtront favorables.

Ce résultat est cohérent avec celui qui pointe le caractère « utile » voire « très utile » des entretiens conseils décrit par les néo titulaires. En effet, à 87 %, ils déclarent que cela leur est utile et dans 70 % des cas ils modifient leur manière de faire classe suite aux conseils prodigués.

4.3/ La hiérarchisation des conseils

Le traitement des données recueillies lors de la séance de simulation vidéo permet d’entrevoir des éléments de compréhension de la manière dont les CP agissent en situation de conseil. Chaque CP présent lors de la séance de simulation s’est vu attribué un numéro et sera appelé CP1, CP2...

Suite à l’observation de séance, il a été demandé à chacun de produire, en dix minutes, en s’appuyant sur ses notes et ses observations, **une liste de conseils hiérarchisés**. Cette situation correspond à ce qui se passe dans la réalité de la pratique professionnelle. Si l’entretien n’est pas différé, ce qui représente plus de 90% des cas, le conseiller pédagogique dispose d’un laps de temps très court pour réorganiser ses notes et en tirer les points essentiels qu’il juge utile de faire ressortir lors de l’entretien. C’est lors de ce court laps de temps (une dizaine de minutes environ) que s’opèrent les choix, que se décident les priorités et que se hiérarchisent les conseils. L’analyse des conseils hiérarchisés recueillis montre une grande diversité des approches et des conseils prioritaires de natures bien différentes¹⁵.

Nous avons également noté que certains CP (CP3, CP5, CP19) ont produit une liste de conseils renvoyant à une chronologie des séances observées. Autrement dit, ils ne semblent pas avoir hiérarchisé leurs conseils par ordre d’importance mais en suivant l’ordre des événements de la matinée. Cela renvoie peut-être à un fonctionnement particulier, à un organisateur de leur activité. Pour eux, les conseils à prodiguer doivent suivre l’ordre chronologique, comme pour reprendre les points observés dans l’ordre de leur déroulement. Pour les autres CP, la consigne de classement des conseils par ordre d’importance à leurs yeux semble avoir été respectée. Cette remarque nous montre que la hiérarchisation des conseils peut se faire de deux manières : par ordre chronologique ou par ordre de priorité aux yeux du formateur.

La palette des conseils étant très large, nous avons choisi de les classer en utilisant la grille suivante reprise de travaux menés par Goigoux :

¹⁵ Voir annexe 3

Conseil n°1		
	Conception (avant la tâche)	Réalisation (l'action observée)
Gestion de la classe		
Gestion des apprentissages	<i>CP8</i>	

Tableau 4-7 : Mode de classification des conseils

A l'intérieur de ce tableau, nous avons inséré chaque conseiller pédagogique en fonction du type de conseil donné.

L'exemple donné signifie que le premier conseil prodigué par le conseiller pédagogique n°8 relève de la gestion des apprentissages et qu'il se réfère plutôt à la conception de la séance.

Nous rappelons que lors de ce travail de simulation vidéo menant à une hiérarchisation de conseils, vingt conseillers pédagogiques de circonscription et départementaux étaient présents ce qui représente 55% de l'ensemble des conseillers du département.

Il était demandé de classer les conseils par ordre d'importance aux yeux du conseiller pédagogique. Ce qui signifie que le conseil n°1 est celui qui est estimé comme étant le point le plus significatif à traiter avec l'enseignant débutant. Nous avons demandé que le nombre de conseils soit limité à cinq au maximum.

Le traitement des données donne la répartition suivante :

Tableau 4-8 : Répartition des 5 conseils prioritaires issus de la simulation vidéo

Conseil n°1 (20 réponses)				
	CONCEPTION (avant la tâche)		REALISATION (l'action observée)	
Gestion de la classe	CP 3- CP 13-CP 19-CP 20	20%	CP 2-CP 6-CP 7-CP 12-CP 17	25%
Gestion des apprentissages	CP 1-CP 4-CP 8-CP 9-CP 10-CP 14-CP 15-CP 18	40%	CP 5-CP 11-CP 16	15%

Conseil n°2 (20 réponses)				
	CONCEPTION (avant la tâche)		REALISATION (l'action observée)	
Gestion de la classe		0%	CP 3-CP 6-CP 7-CP 10-CP 11-CP 17-CP 18	35%
Gestion des apprentissages	CP 2-CP 4-CP 5-CP 8-CP 12-CP 14-CP 16-CP 19-CP 20	45%	CP 1-CP 9-CP 13-CP 15	20%

Conseil n°3 (19 réponses)				
	CONCEPTION (avant la tâche)		REALISATION (l'action observée)	
Gestion de la classe	CP 1-CP 4-CP 14	15,8%	CP 8-CP 9-CP 12-CP 13 CP 17-CP 18-CP 19- CP 20	42%
Gestion des apprentissages	CP 3-CP 7-CP 16	15,8%	CP2-CP 5-CP 6-CP 11- CP 15	26,4%

Conseil n°4 (15 réponses)				
	CONCEPTION (avant la tâche)		REALISATION (l'action observée)	
Gestion de la classe	CP 16-CP 18	13,3%	CP 3	6,6%
Gestion des apprentissages	CP 2-CP 5-CP 6-CP 9- CP 15	33,4%	CP 1-CP 4-CP 7-CP 8- CP 11-CP 12-CP 17	46,7%

Conseil n°5 (7 réponses)				
	CONCEPTION (avant la tâche)		REALISATION (l'action observée)	
Gestion de la classe	CP 12	14,3%	CP 6	14,3%
Gestion des apprentissages	CP 3-CP 9	28,6%	CP 2-CP 15-CP 17	42,8%

La première remarque qui s'impose est l'absence d'unité dans le choix des conseils prodigués. On pourrait être surpris de ce résultat étant donné que tous les CP ont observé les mêmes séances en étant placés dans les mêmes conditions. Nous postulons que ce temps d'observation est fondamental puisque c'est à partir de ce qu'il en aura retiré que le CP effectuera le choix des conseils. Or, l'observation ou la façon de mener l'entretien semblent déterminées par la manière dont il a redéfini la tâche de conseil qu'on lui a prescrit.

Tâche redéfinie ou tâche auto définie ? La notion de tâche redéfinie est un concept central de l'ergonomie. Nous rappelons qu'il est inhérent à toute activité en ce sens qu'aucun acteur n'effectue complètement et parfaitement la tâche qui lui a été prescrite sans l'avoir préalablement « mise à sa main ». La compréhension de l'action des conseillers pédagogiques exige de cerner les buts qu'ils se donnent à eux-mêmes en réponse aux prescriptions qui leur sont adressées, ce que Jacques LEPLAT décrit comme « *l'élaboration par le sujet de sa propre tâche* » (1997, p16). En ce qui concerne les CP, se pose un double problème. Celui des outils dont ils disposent et celui de la prescription (ou plutôt de la sous prescription si nous parlons des moyens d'atteindre les objectifs fixés). Les outils peuvent constituer des ressources ou des contraintes qui influent sur la redéfinition de leurs tâches, d'une part lors

des moments d'observation (préparation de l'entretien, élaboration de conseils), d'autre part en présence de l'enseignant débutant (réalisation de l'entretien, entrée dans le processus de formation). Les CP souhaitent en disposer mais ne veulent pas qu'on leur impose, ils préfèrent les construire.

La prescription quant à elle reste tellement imprécise que nous pourrions aller plus loin que l'idée de tâche redéfinie pour proposer la notion de **tâche auto définie**. L'idée que nous défendons est la suivante : l'absence de prescription précise ou la sous prescription obligent tout acteur professionnel à définir lui-même la tâche qui lui a été assignée. Nous pensons que cela correspond à la situation des conseillers pédagogiques. Si nous reprenons la dernière note de service n° 96-107 du 18 avril 1996 (B. O. E. N. N° 18 du 2 mai 1996.) qui détaille les « *Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription* », nous pouvons lire concernant l'activité de conseil : « *le conseiller pédagogique accompagne les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, en priorité les nouveaux nommés : il les aide à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà* » ou « *Il répond à toute demande d'aide et de conseil* » et pour conclure « *Ses compétences en font un formateur particulièrement efficace auprès des nouveaux nommés. Il convient donc que le conseiller pédagogique :*

- *Assure sa fonction essentielle d'aide et de conseil, ce qui inclut un travail de médiation, de négociation et d'aide dans une organisation de la classe qui intègre les finalités pédagogiques définies au plan national.*

- *Apporte le regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté qui permettra au professeur des écoles, quelles que soient les situations dans lesquelles il exerce, de porter un regard positif sur l'enfant, de développer une attitude réflexive sur sa pratique et de donner une dimension sociale au métier d'enseignant».*

On voit bien que face à la complexité de l'activité de conseil, ces seules prescriptions sont nettement insuffisantes et ne permettent pas d'avoir un cadrage précis. Chaque conseiller pédagogique se trouve dans l'obligation de définir par lui-même, ou en faisant appel à des pairs, la tâche de conseil qu'on lui a assigné sans jamais savoir si la manière dont il pratique est opérationnelle et répond bien aux attentes des formés. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre « discussion » afin de proposer des pistes en terme de formation de formateurs.

Rappelons qu'enseigner, conseiller et dire « comment on enseigne » sont trois activités différentes. Ce qui suppose qu'il ne suffit pas de savoir enseigner pour savoir conseiller, ou encore que le conseil ne constitue pas le prolongement du « savoir enseigner ».

Chaque conseiller pédagogique se retrouve donc face aux dilemmes recensés par Chaliès (2008) dans sa note de synthèse, à savoir aider ou évaluer, transmettre le métier ou faire

réfléchir sur le métier et enfin observer le maître, les élèves ou la classe ? Chaque CP (re)définit cette tâche de conseil en fonction de ce qu'il est en tant que personne, de l'importance qu'il accorde aux prescriptions, du regard qu'il porte sur son interlocuteur. Vient s'ajouter à ces dilemmes, la complexité de ce qui est à observer. Une classe est un milieu dynamique dans lequel se déroulent de nombreuses interactions et de plus, nous avons montré que l'activité déployée par l'enseignant observé ne correspond pas toujours à son activité habituelle. Nous rappelons que dans 46% des cas, le débutant déclare modifier sa manière de faire la classe lorsqu'il sait qu'un conseiller pédagogique va le visiter en classe. Face à cette multitude de paramètres, il paraît très difficile d'arriver à une unité dans le domaine du conseil et l'on comprend mieux pourquoi une grande majorité des CP sont défavorables à l'utilisation d'un outil standard d'observation.

Lors de l'entretien collectif qui a suivi la simulation vidéo, le groupe des conseillers pédagogiques a évoqué un certain nombre de facteurs qui déterminent plus ou moins fortement la manière dont ils observent la classe et dont ils hiérarchisent ensuite leurs conseils. L'ensemble du verbatim est consultable en annexe 4 mais nous pouvons extraire certains éléments qui se retrouveront au centre des discussions dans le chapitre 5.1 consacré aux déterminants de l'activité de conseil.

Tableau 4-9 : Extraction des déterminants du conseil d'après le verbatim de l'entretien collectif

<i>Nature du déterminant</i>	<i>Verbatim associé</i>
<p>Prescription primaire ou secondaire</p>	<p>« Sur les choix, moi je trouve qu'on est quand même influencé par ce qu'on a vécu ou entendu récemment. Euh, je m'explique, par exemple, je vais assister à une conférence, je sais pas, sur la maîtrise de la langue, ben automatiquement dans les visites qui suivent je suis influencé et mon regard, il est, euh, plus porté par rapport à ça »</p> <p>« Moi, j'aurais tendance à dire que ce qu'il a fait, c'est qu'il a mis des règles en place, des méthodes expertes et qu'il a bien répondu aux programmes »</p>
<p>Personnalité du conseiller pédagogique</p>	<p>« Oui alors moi plus particulièrement je me mets spontanément du côté des élèves, c'est-à-dire si j'étais élève, euh, comment je réagis à cette séance ? quelle place on m'a laissée ? quelle autonomie j'ai eu ? quelles interactions langagières j'ai eu avec les copains, les copines ? Et de là, j'irais vers l'attitude du maître, mais j'entrerais d'abord par l'activité de l'élève, les tâches de l'élève, ce qu'il a construit, est-ce qu'il a pu dire ce qu'il avait appris, etc, ce qu'il avait ressenti...d'abord l'élève »</p> <p>« Moi, sur la question des choix, avant d'être en frontal avec la personne, je suis plutôt centrée sur l'élève, et les opérations intellectuelles qu'on lui a demandées, est-ce qu'il a réussi ou pas et est-ce qu'il a été outillé pour réussir ? »</p>

	<p>« ...moi j'essaye de veiller également aussi aux différences et puis à l'écart qu'il y a entre ce qui a été préparé et ce qui a été vécu. C'est-à-dire, quels étaient les objectifs de ta préparation ? est-ce que tu penses les avoir atteints ? et sinon pourquoi ? C'est-à-dire que là je suis plus sûr sur l'analyse des choses mais pas pour lui apprendre ce que c'est une bonne préparation –loin de là- pour simplement qu'il y ait le moins d'écart possible entre ce qu'il a prévu de faire et ce qu'il arrive à faire avec les élèves »</p> <p>« Etre un professionnel, ça veut dire répondre à la demande des enfants qui sont devant nous c'est-à-dire faire en sorte que tous apprennent. Voilà c'est pour ça que dès lors que l'on se met du côté de l'élève, on remonte automatiquement vers : qu'est ce que l'enseignant aurait pu faire, dire ou proposer pour que tous soient en situation d'apprendre, en situation langagière, en situation ... »</p> <p>« Pas l'institution non ! C'est la demande de ...comment faire en sorte que les enfants d'aujourd'hui aillent en classe de façon à construire des apprentissages et avec plaisir. »</p> <p>« Moi je pense qu'il y a quand même toujours un travail à faire sur les représentations du métier chez un enseignant débutant et là, je crois qu'il faut travailler sur : qu'est-ce qu'apprendre pour un élève ? lui il pense qu'en disant les choses, ça y est ... on est tous d'accord ! d'accord ! En tombant d'accord ! Je crois qu'il y a vraiment un travail à faire sur les représentations, sur comment un élève apprend »</p> <p>« ... pourquoi on emploie l'imparfait et pas un autre ? pourquoi on fait un périmètre et ça sert à quoi dans la vie de tous les jours ? Ca serait plutôt sur ce terrain là moi que j'aurais essayé de l'emmener. C'est-à-dire à quoi ça sert ce qu'on apprend ? »</p> <p>« Mais depuis un certain temps, on a réfléchi avec l'équipe de Grenoble sur des structures de séquences type euh pour ??? les élèves. Et dans le cœur de ça, et ça rejoint ça. Il y a la place de la mise en commun. Qu'est ce c'est qu'une mise en commun ? alors moi c'est récurrent, c'est mon dada. »</p>
<p>Perception de l'enseignant débutant</p>	<p>« ...mais y a quand même le profil de l'enseignant qui est en face évidemment. C'est-à-dire que y a toi et il y a celui qui est en face. Tes choix s'opèrent en fonction sûrement des deux. Et puis du contexte général. »</p> <p>« Quand tu vas voir plusieurs fois quelqu'un, au bout d'un moment tu le connais. Mais le premier contact, la première fois que tu vois quelqu'un, il est quand même visuel et auditif et euh, bon euh, alors je sais pas si ça va influencer les premiers conseils mais le premier contact que tu as avec un débutant, c'est visuel. Donc si tu vois, je sais pas, un jeune enseignant qui fait la classe avec les mains dans les poches ou qui emploie un langage qui est complètement incorrect – c'est ça le premier contact- est-ce que ce premier contact là il va pas influencer parfois tout le reste ? »</p> <p>« ...à mon avis là encore une fois c'est une dialectique entre les deux, c'est-à-dire que nous en tant qu'observateur on fait cet aller retour entre ce que l'on perçoit de l'enseignant et qu'est-ce qui nous permet de penser ça dans la façon dont réagissent les élèves.</p> <p>« Parce que je pense que lui il a du potentiel pour percevoir tout ça. »</p>

Le déterminant principal semble être la personnalité du conseiller pédagogique. Ce point sera développé dans le point 5.1 consacré aux déterminants de l'activité de conseil.

Après avoir mené ce travail d'analyse des résultats du groupe, nous allons essayer de descendre au niveau de quelques acteurs pour examiner leur fonctionnement en croisant toutes les données disponibles les concernant.

4.4/ Une typologie de profils de conseillers pédagogiques

Lorsqu'on emploie le terme de « typologie » cela peut renvoyer au fait que l'on enferme les acteurs dans des fonctionnements qui seraient intangibles. Nous avons effectué un recueil de données qui ne constituent qu'une photographie prise à *un instant t* dans une situation particulière (l'artefact de la simulation vidéo). Il va s'en dire que nous ne considérons pas que les CP agissent toujours de manière semblable dans toutes les situations et tous les environnements. Nous cherchons simplement à démontrer qu'au-delà des individus, il existe des fonctionnements type (dont nous donnons quelques exemples par la suite) et que chaque acteur peut bien évidemment passer de l'un à l'autre même si nous pensons que chacun possède un *modus operandi* préférentiel qui lui permet de fonctionner. Cette hypothèse mériterait d'être vérifiée, mais cela n'est pas l'objet de ce travail.

Revenons à la simulation vidéo. A la suite des phases d'observation et de hiérarchisation des conseils, nous avons mené une discussion avec l'ensemble du groupe portant sur la manière de procéder de chacun. Nous avons démarré de la manière suivante : « *Donc on est sur l'idée de... : comment on hiérarchise nos priorités, comment vous avez opéré vos choix dans tout ce qu'on a observé ce matin ? Pourquoi vous avez choisi de lui parler de ça aujourd'hui en terme de professionnalisation et en fonction de quoi ?*

Alors qui veut bien se lancer ? Peu importe, euh, il n'y a pas de jugement de valeur, on essaye de comprendre ce qui se passe ».

L'intégralité du verbatim de cette confrontation autour des manières de procéder est retranscrit en annexe¹⁶.

En croisant les interventions orales avec la liste des conseils hiérarchisés et les réponses données au questionnaire, on voit apparaître une « typologie » de conseillers pédagogiques.

Par typologie, nous entendons des profils d'acteurs professionnels dont la manière de conseiller est typique de certains déterminants qui les organisent.

Notre objectif n'est pas d'établir une typologie exhaustive mais de permettre aux professionnels de réfléchir à leur propre fonctionnement au regard de l'analyse menée. Dans une visée transformative, on pourrait d'ailleurs espérer que ceux dont l'activité de conseil est

¹⁶ Voir annexe 4

fortement organisée par un seul déterminant réussissent à pondérer leur action en tenant compte d'autres déterminants qu'ils ont pour l'instant tendance à négliger.

Nous distinguerons cinq conseillers pédagogiques dont l'organisation est typique de fonctionnements différents.

CP 15 : Priorité aux apprentissages

	Conception (avant la tâche)	Réalisation (l'action observée)
Gestion de la classe		
Gestion des apprentissages	Conseils 1 & 4	Conseils 2, 3 & 5

Dans son questionnaire, CP15 remarquait des régularités, des conseils type qui reviennent très souvent à savoir « 1/ ceux centrés sur les élèves. 2/ ceux centrés sur la finalité des tâches (sens/indicateurs de fin). 3/ ceux centrés sur les impacts ». La liste de ses conseils hiérarchisés¹⁷ est complètement cohérente avec les déclarations du questionnaire.

Lors de la discussion, CP15 est intervenu à plusieurs reprises.

Deux extraits du verbatim¹⁸ sont significatifs de son fonctionnement : « 41/ *Et dans le cœur de ça, et ça rejoint ça. Il y a la place de la mise en commun. Qu'est ce c'est qu'une mise en commun ? Alors moi c'est récurrent, c'est mon dada. Je dis toujours qu'une mise en commun c'est pas quand on construit une maison de six mois, c'est pas quand on rend les clés qu'on fait la mise en commun parce que c'est trop tard...*

... Donc moi, dans mes priorités que je donne toujours aux gens, c'est arrête toi tout de suite sur la mise commun, rien qu'en repensant ça, je pense que ça va le booster et ça va l'amener à changer éventuellement ses représentations. Parce que je pense que lui il a du potentiel pour percevoir tout ça. »

CP 15 essaye de sensibiliser systématiquement les enseignants débutants à un sujet qui lui tient à cœur. Nous observons d'ailleurs qu'il le place dans sa liste de conseils en 4^{ème} position. De ce fonctionnement nous pouvons inférer que les préoccupations du conseiller pédagogique sont prégnantes et peut-être même prioritaires sur les préoccupations de l'enseignant débutant.

A noter que lors de la discussion, CP 15 fait la remarque suivante¹⁹ : « 27/ *Pour revenir à une chose moi qui m'a frappé en mathématiques, le $(l+L) \times 2$ en mathématiques le entre*

¹⁷ Voir Annexe 3 page 46.

¹⁸ Voir Annexe 4 page 57

¹⁹ Voir Annexe 4 page 55

parenthèses c'est quelque chose d'énorme, il passe complètement dessus et il n'a même pas répondu à ça ! ».

Ce point qui lui a paru important lors de la discussion n'apparaît pas dans la liste des conseils donnés. Ceci tend à prouver que les conseillers pédagogiques ont à pratiquer une sélection sévère à l'intérieur de leurs observations pour en tirer ce qu'ils estiment essentiel.

CP 15 place l'intégralité de ses conseils dans le registre didactique. Il oriente son entretien sur des compétences « de haut niveau » considérant que tout ce qui est du registre de la gestion de classe n'est pas prioritaire.

Dans le chapitre 5.2, nous évoquerons le regard que portent les conseillers pédagogiques sur le professionnalisme de l'enseignant qu'ils ont observé. La mesure utilisée est un « taux de professionnalisme » sur une échelle allant de 0% pour un enseignant débutant jugé « peu professionnel » à un taux de 100% pour un enseignant débutant jugé « très professionnel ».

CP 15 a apprécié le professionnalisme de cet enseignant à 38% ce qui révélerait une maîtrise insuffisante des compétences professionnelles attendues.

Ayant des exigences didactiques très élevées, CP 15 ne trouve pas l'enseignant observé très professionnel.

CP 17 : Priorité à la réalisation

	Conception (avant la tâche)	Réalisation (l'action observée)
Gestion de la classe		Conseils 1, 2 & 3
Gestion des apprentissages		Conseil 4 & 5

Dans son questionnaire, CP 17 déclare hiérarchiser ses conseils en fonction de l'ancienneté de l'enseignant (PE2, NT1, NT2...). Il procède également en faisant des choix de priorités : l'apprentissage, le plaisir des élèves. Il mène l'entretien en faisant revivre chronologiquement sa pratique à l'enseignant. Les conseils donnés sont de l'ordre de la conduite de classe pour aller vers les apprentissages des élèves.

Il note des conseils types qui reviennent très souvent lors de ses entretiens (l'activité de l'élève, ce qu'il apprend. L'implication de l'enseignant, la plus-value de sa présence, son engagement dans le service public). CP17 déclare refuser de répondre à la demande de recettes, de trucs. Il préfère donner des pistes pour être plus performant que modéliser.

Lors de l'échange collectif, il déclare : *« Oui alors moi plus particulièrement je me mets spontanément du côté des élèves, c'est-à-dire si j'étais élève, euh, comment je réagis à cette séance ? Quelle place on m'a laissée ? Quelle autonomie j'ai eu ? Quelles interactions*

langagières j'ai eu avec les copains, les copines ? Et de là, j'irais vers l'attitude du maître, mais j'entrerais d'abord par l'activité de l'élève, les tâches de l'élève, ce qu'il a construit, est-ce qu'il a pu dire ce qu'il avait appris, etc, ce qu'il avait ressenti... d'abord l'élève »

On voit ici très nettement que l'observation, dont vont découler les conseils, se fait exclusivement du côté des élèves. Il y a une prise en compte de la personne (son ancienneté...) mais CP 17 se place du côté des élèves jusqu'à essayer de se mettre à leur place. Les valeurs du service public sont également très déterminantes dans ses choix. Les propos suivants illustrent la volonté de promouvoir l'égal accès aux apprentissages de tous les élèves : *« Etre un professionnel, ça veut dire répondre à la demande des enfants qui sont devant nous c'est-à-dire faire en sorte que tous apprennent. Voilà c'est pour ça que dès lors que l'on se met du côté de l'élève, on remonte automatiquement vers : qu'est ce que l'enseignant aurait pu faire, dire ou proposer pour que tous soient en situation d'apprendre, en situation langagière, en situation ... »*. Autre déterminant important pour lui, la relation qu'entretiennent les élèves avec l'école : *« Pas l'institution non ! C'est la demande de ...comment faire en sorte que les enfants d'aujourd'hui aillent en classe de façon à construire des apprentissages et avec plaisir. Voilà et après ben... »*

Concernant le professionnalisme de l'enseignant observé, CP 17 lui a attribué un niveau de maîtrise de 67 % ce qui démontre une maîtrise satisfaisante des compétences attendues pour un débutant. Il a justifié son appréciation de la manière suivante : *« Il tenait sa classe (rapport au pouvoir). Les élèves pouvaient apprendre »*

On voit ici que les questions didactiques sont beaucoup moins prégnantes chez CP17 que chez CP15. Par conséquent, le regard porté sur cet enseignant est beaucoup moins sévère que celui de CP15.

CP 14 : Priorité à la conception

	Conception (avant la tâche)	Réalisation (l'action observée)
Gestion de la classe	Conseil 3	
Gestion des apprentissages	Conseils 1 & 2	

CP 14 utilise une grille standard qui avait été élaborée à l'IUFM. Il estime que les CP devraient utiliser une grille commune et la communiquer aux personnes visitées avant la visite au nom de la clarté cognitive qui permettrait aux enseignants de savoir ce qu'on attend d'elles et ce qui sera observé. Dans le questionnaire, il dit qu'il part de ce que dit l'observé pour

l'amener par un questionnement vers ce qu'il a repéré qui dysfonctionne ou qui est perfectible selon lui. Il dit également qu'il réduit volontairement le nombre de conseils pour éviter la dispersion et s'appuie sur des points positifs pour donner une image positive.

Lors de la simulation vidéo, CP 14 s'est exprimé²⁰ pour pointer des « insuffisances » dans la formation initiale « ...donc je pense qu'il a perçu des choses soit en observation, dans sa formation quand même, il a perçu des moments qui étaient importants mais ces moments là, je suis pas persuadé qu'il ait conscience qu'il ne les développe peut être pas suffisamment... »

Cette remarque oriente naturellement ses choix de conseils vers la conception des séances et elle propose de faire un retour sur « qu'est-ce qu'une situation de recherche ? Activité de l'élève, Objectifs ? Conditions de mise en œuvre ? Sens pour l'élève ? ». Le deuxième conseil porterait sur « La place de l'écrit dans les apprentissages ? Dans les situations de réactivation, structuration, synthèse ». On voit donc ici un CP utilisant une grille IUFM prodiguant des conseils permettant un retour sur des points abordés lors de l'année de PE2 en formation initiale.

Lorsque nous demandons à CP 14 d'apprécier le professionnalisme du débutant, il estime à 63% sa maîtrise des compétences attendues.

CP 19 : Un équilibre dans les conseils

	Conception (avant la tâche)	Réalisation (l'action observée)
Gestion de la classe	Conseil 1	Conseil 3
Gestion des apprentissages	Conseil 2	

CP 19 utilise une grille élaborée à l'IUFM tout comme CP 14 mais ne pense pas que tous les formateurs devraient utiliser un outil uniforme, il dit d'ailleurs « la grille doit délimiter le champ d'observation en fonction des attentes de la formation, c'est une aide, pas un carcan ». Il se limite volontairement à deux ou trois conseils et organise son entretien autour d'éléments d'observation qui ont posé problème.

Ce qui caractérise CP 19, c'est l'importance qu'il accorde à la personne de l'enseignant débutant qui se trouve face à lui. Lors de l'entretien collectif qui a suivi la simulation vidéo, il a pris plusieurs fois la parole pour insister sur ce point. Pour illustrer cette préoccupation, voici quelques extraits de ses propos : « Je pense que y a ça qui joue (Intervention 1 de CP9) mais y a quand même le profil de l'enseignant qui est en face évidemment. C'est-à-dire que y a toi et il y a celui qui est en face. Tes choix s'opèrent en fonction sûrement des deux. Et puis

²⁰ Voir annexe 4 page 56

du contexte général. » ou « Oui c'est-à-dire que, on se fait, on a peut être une idée a priori, je pense, d'une part, est-ce que je le connais ? Est ce que je vois son parcours, est-ce que je découvre des choses, en fonction, en fonction peut-être de sa façon d'enseigner ou pas puis des renseignements que tu as glanés au fur et à mesure parce que moi je suis pas toujours au fond de la classe en train de regarder. Il y a des moments où on peut échanger même dans des moments où il est en train de faire la classe » ou encore « Et donc ça fait encore référence au profil, moi je reviens là-dessus, sur qu'est-ce qu'il est lui au départ, quand on voit arriver quelqu'un forcément qu'on s'imagine, enfin moi je fonctionne comme ça après j'essaye d'avoir des données un peu plus objectives... ».

Le conseil que CP 19 considère comme prioritaire porte sur l'organisation de la matinée (alternance de temps forts et de temps faibles). Son deuxième conseil porte sur le choix des supports et son dernier conseil porte sur les phases d'échanges verbaux dans la classe.

Concernant le professionnalisme de l'enseignant débutant, CP19 accorde un niveau de 65%.

Remarque : CP 14 et CP 19 utilisent le même outil et arrivent sensiblement à la même appréciation concernant ce néo titulaire.

CP 12 : Un balayage systématique de toutes les composantes

	Conception (avant la tâche)	Réalisation (l'action observée)
Gestion de la classe	Conseil 5	Conseil 1 & 3
Gestion des apprentissages	Conseil 2	Conseil 4

Dans son questionnaire, CP 12 déclare qu'il utilise une grille personnelle et ne considère pas que les conseillers pédagogiques devraient tous utiliser une grille standard. Il mène systématiquement l'entretien en partant de la question « *Que pensez-vous que les élèves ont appris ?* » et a prévu, suite à l'observation, quelques pistes de réflexion, des points saillants sur lesquels il revient s'il n'arrive pas à les faire émerger.

« Moi, sur la question des choix, avant d'être en frontal avec la personne, je suis plutôt centrée sur l'élève, et les opérations intellectuelles qu'on lui a demandées, est-ce qu'il a réussi ou pas et est-ce qu'il a été outillé pour réussir ? » ou « c'est très complexe parce que c'est complètement lié à la nature des questions que l'on pose, et justement au tri parce que quand on dit les opérations des élèves et les outils, c'est tellement dense là dedans que on arrive pas forcément dans l'entretien à revenir sur des points précis, et dans l'entretien, partant des points positifs et de l'accroche : que pensez-vous qu'ils ont appris ? » ou encore « J'essaye moi d'être assez euh... de partir de la personne en ayant toujours – finalement

qu'est-ce qu'ils ont appris- et là personnellement, je trouve que les enfants n'étaient pas outillés et je trouve qu'il y avait un taux de participation assez faible, hein, au regard de quelqu'un qui aurait pu mener à bien son propos. Mais j'ai toujours la logique qu'est-ce qu'il faut qu'ils pensent pour réussir à faire la tâche qui leur est demandée et là il était quand même pas très très étayant au moins en terme d'outils. Voilà, moi je procède comme ça sur, je voudrais qu'il aille là et après dans l'entretien je navigue un peu à vue »

Ce qui gouverne ses choix se situe clairement du côté des apprentissages effectués par les élèves mais il ne se limite pas qu'à des conseils²¹ portant sur ce registre là.

Si on lui demande d'évaluer le professionnalisme de cet enseignant débutant, CP12 accorde un niveau de maîtrise de 36% qu'il justifie de la manière suivante : *« Pour un débutant, classe tenue, contenus conformes aux programmes, minimum requis. Peu de certitudes quant à ce que les élèves ont réellement appris ».*

L'évocation de quelques profils de conseillers pédagogiques montre que la dimension personnelle est un déterminant puissant en ce qui concerne les choix et la hiérarchisation des conseils donnés aux néo titulaires. Finalement, chaque CP pourrait faire l'objet d'un profil particulier. Notre intention n'est pas de viser l'exhaustivité mais de permettre aux CP, professionnels du conseil, de percevoir les processus en jeu quand ils choisissent et hiérarchisent leurs conseils. Nous postulons que le fait d'être conscient de la manière dont on fonctionne peut aider à la transformation de ses propres pratiques. Ce qui est un objectif majeur de ce travail de recherche.

²¹ Voir annexe 3 page 43

5/ DISCUSSION

5.1/ Les déterminants de l'activité de conseil

Nous avons décrit dans le point 2.4 le modèle théorique de Goigoux permettant une analyse de l'activité des enseignants. Nous avons transposé ce modèle à l'activité de conseil menée par les conseillers pédagogiques. La schématisation de l'activité de conseil proposée ci-dessous reprend une théorie partant de l'activité considérée comme la tâche redéfinie par l'acteur dans le cadre de son genre professionnel. Cette activité est déterminée par des prescriptions, des facteurs inhérents à l'acteur lui-même et des éléments concernant la ou les personnes en interaction avec cet acteur en situation. Cette théorie précise que l'activité est alors orientée vers trois objectifs :

- la reconnaissance et l'identité professionnelles à travers le regard de ses pairs
- le développement de sa propre personne, on apprend de l'activité que l'on mène
- l'action envers le public visé (l'enseignant débutant pour l'action de conseil du CP)

Le schéma suivant tente de décrire la complexité de l'activité de conseil d'un CP qui observe un enseignant lui-même en activité d'enseignement. Nous obtenons donc une activité (le conseil) qui consiste à agir sur une autre activité (l'enseignement) pour essayer de la transformer.

Essayons d'analyser comment naît un conseil.

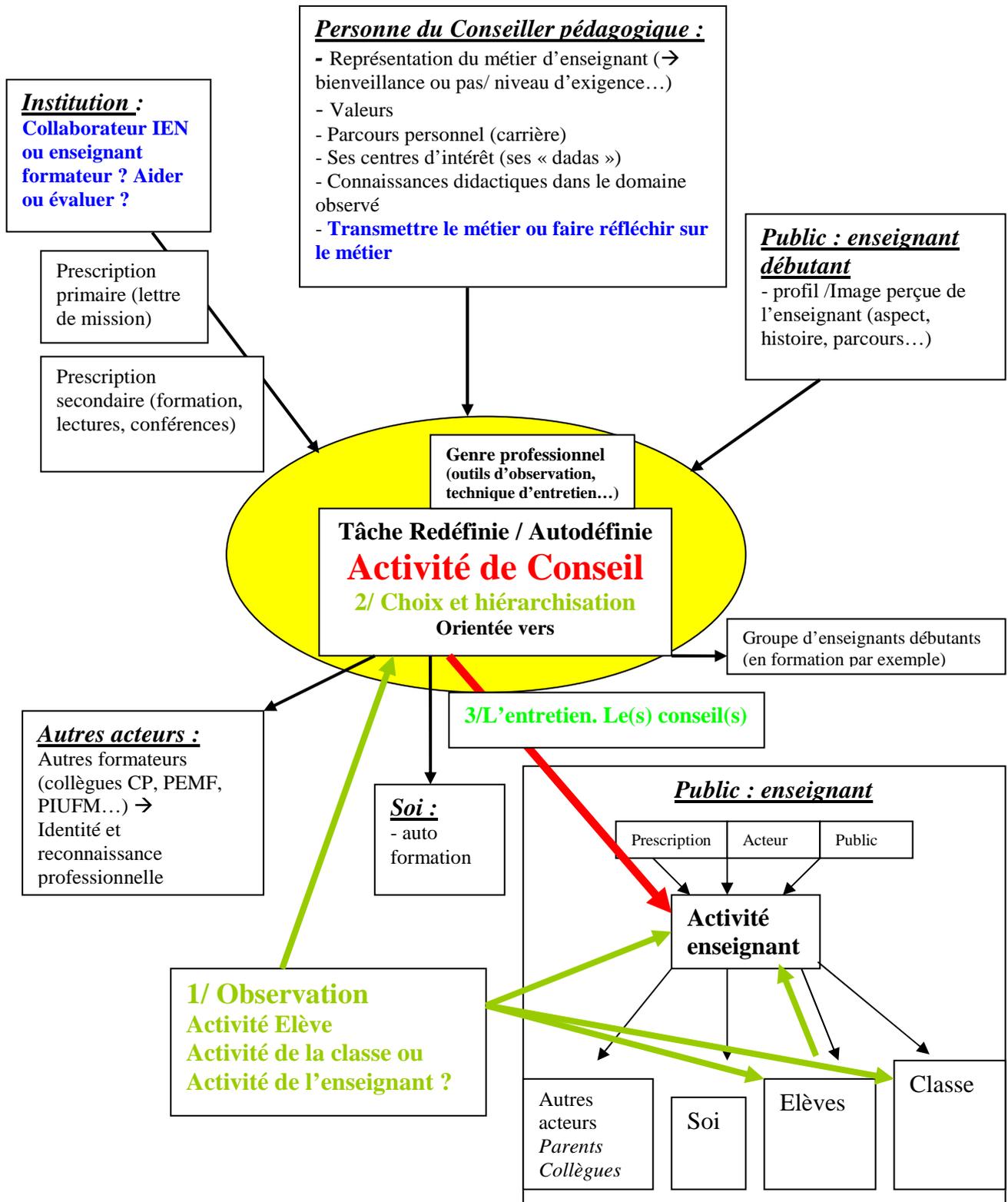
Pour cela, nous proposons de lister des éléments qui paraissent déterminants pour expliquer la manière dont les conseillers pédagogiques effectuent leurs choix. Ces éléments sont à la fois tirés du modèle théorique utilisé et des données recueillies auprès des acteurs :

- 1/ La manière dont le CP a redéfini (ou autodéfini) la tâche de conseil qui lui a été prescrite. Quel(s) but(s) se donne-t-il ?
- 2/ La manière dont il se positionne par rapport à l'institution
- 3/ La manière dont il prend en compte la personnalité, le parcours de l'enseignant débutant qui se trouve face à lui.
- 4/ La manière dont il utilise ses propres ressources, son expérience d'enseignant expert.
- 5/ La manière dont il mène l'observation préalable à l'entretien. Qu'observe-t-il en priorité ? Les élèves, la classe ou l'enseignant ou l'ensemble ?
- 6/ La manière dont il se positionne face à l'enseignant débutant. Que privilégie-t-il ? Aider ou évaluer ? Transmettre le métier ou faire réfléchir sur le métier ?

Chacun des points précédents offrant de multiples choix, nous voyons bien l'étendue du spectre des conseils possibles. Ceci est tout à fait cohérent avec les résultats obtenus lors

de la simulation vidéo qui montrait autant de conseils différents que de conseillers pédagogiques.

Figure 5-1 : Schéma de modélisation de l'activité de conseil pédagogique



Les trois temps qui structurent l'activité de conseil : l'observation, l'élaboration et la communication du conseil lors de l'entretien.

En ce qui concerne les déterminants de l'activité de conseil, nous mettons en discussion les résultats qui semblent émerger de l'analyse du verbatim de la simulation vidéo. Il semblerait que ce qui influe le plus relève la *personnalité* du conseiller pédagogique. Arrêtons-nous sur le terme de personnalité pour préciser le sens que nous lui donnons. Si nous considérons la définition commune du mot: « Ce qui appartient essentiellement à la personne, ce qui lui est propre, ce qui fait qu'elle est elle-même et non pas une autre », nous englobons des dimensions trop larges pour notre propos. Nous éliminons les considérations psychologiques car nous n'avons recueilli aucune donnée permettant d'explorer ce volet. Le terme de personnalité employé dans ce travail se borne à des dimensions professionnelles et recouvre entre autres les valeurs, la représentation du métier, l'expérience professionnelle ou le niveau d'expertise. Ce terme de personnalité recouvre en fait les caractéristiques propres des conseillers pédagogiques.

Le poids de la prescription institutionnelle est très faible. Certainement parce que cette dernière est trop floue pour les acteurs (voir idée de tâche redéfinie ou même auto définie). Le troisième élément qui devrait peser est le public auquel le conseiller pédagogique est confronté. Ce facteur est également très peu présent à l'exception de certains conseillers pédagogiques (voir CP 19 par exemple) pour qui une bonne connaissance de leur interlocuteur, de son parcours constituent des éléments importants à prendre en compte. Pour la très grande majorité des CP, ce qui détermine l'activité de conseil est avant tout leur propre personnalité, au sens ou nous avons défini ce terme précédemment. Ce poids excessivement important de la personnalité du conseiller ne nuit-il pas à la qualité du conseil ? Nous soumettons à la discussion cette question qui selon nous mérite une réponse positive. En effet, nous inférons que le champ des possibles n'est peut-être pas toujours exploré par le conseiller pédagogique lorsqu'il prodigue des conseils à cause de ce recours excessif à son propre référentiel. Bien sûr, il est difficile de penser qu'un acteur puisse faire autre chose que s'appuyer sur ces propres références. Mais, nous souhaitons évoquer ici la capacité à se décentrer, à regarder avec des lunettes plus larges qui constituerait un élément de *l'expertise* du CP dont nous allons parler dans les pages suivantes. Alors comment faire pour élargir ce regard ? Là encore, nous retrouvons l'idée force de formation de formateurs qui en apportant de solides bases théoriques permettrait aux CP de ne pas s'appuyer que sur leur propre référentiel mais de puiser dans un répertoire plus large. Nous ne nions pas que certains d'entre eux ont parcouru ce chemin pas le biais d'une auto formation, mais de manière générale nous constatons que les références données (voir verbatim) sont très autocentrées et renvoient très rarement à des modèles théoriques connus. Nous pouvons également ajouter, à l'instar de Goigoux, que « moins le CP est à l'aise avec le niveau de classe ou le domaine observé, plus

ses conseils porteront sur la gestion de classe ». C'est-à-dire que lorsqu'on atteint les limites des connaissances didactiques du conseiller, ou que le celui-ci n'est pas à l'aise avec le niveau observé (parce qu'il n'a jamais exercé en tant qu'enseignant dans ce cycle là. L'exemple de la maternelle est révélateur. Les CP qui n'ont jamais exercé en maternelle ont beaucoup de mal à conseiller) on se retrouve avec des conseils relatifs à la gestion de classe au détriment des conseils sur les apprentissages.

Pour illustrer cette affirmation, nous revenons sur le traitement des conseils donnés par le groupe de CP présents lors de la simulation vidéo. Nous quantifions la manière dont se répartissent les conseils entre ceux relevant de la gestion des apprentissages et ceux relevant de la gestion de la classe :

Tableau 5-1 : Répartition des conseils issus de la simulation vidéo selon l'approche

<i>Conseils données par les CP lors de la simulation vidéo</i>	<i>Proportion des conseils donnés portant sur les apprentissages</i>	<i>Proportion des conseils donnés portant sur la gestion de la classe</i>
<i>Conseil n°1</i>	<i>11/20 soit 55%</i>	<i>9/20 soit 45%</i>
<i>Conseil n°2</i>	<i>13/20 soit 65%</i>	<i>7/20 soit 35%</i>
<i>Conseil n°3</i>	<i>8/19 soit 42,2%</i>	<i>11/19 soit 57,8%</i>
<i>Conseil n°4</i>	<i>12/15 soit 81,1%</i>	<i>3/15 soit 19,9%</i>

Pour le premier conseil, celui jugé comme le plus important à donner, les CP sont partagés. Visiblement la hiérarchisation entre gestion de classe et gestion des apprentissages n'était pas évidente. Rappelons que le choix de l'extrait avait été effectué de manière à ce qu'aucun « problème » flagrant, du type gestion de la discipline dans la classe, ne monopolise l'attention. Comment interpréter le fait qu'en terme de hiérarchisation un consensus ne se dégage pas autour d'une approche ?

Nous avancerons les explications suivantes :

- les CP qui ont choisi d'entrer par la gestion des apprentissages considèrent peut-être que cet enseignant est suffisamment à l'aise avec les « tâches de bas niveau » qui relèvent de la gestion de classe et qu'il est tout à fait possible d'entrer directement par la didactique et la gestion des apprentissages avec lui.
- les CP qui ont choisi d'entrer par la gestion de la classe sont peut-être en difficulté avec ce qui est observé. Soit ils sont mal à l'aise avec le cycle 3 soit avec l'enseignement de la

grammaire ou celui des mathématiques. Pour dissimuler ce malaise, ils parlent de la gestion de la classe.

Rappelons que la totalité des CP déclarent posséder un « réservoir »²² de conseils qui reviennent souvent. Et si on regarde de près ces conseils récurrents, on observe la répartition suivante :

Tableau 5-2 : Gestion du « réservoir » de conseils par les conseillers pédagogiques

<i>Types de conseils</i>	<i>Nombre de CPC déclarant donner souvent ce type de conseils</i>	<i>Pourcentage de CPC par type de conseils</i>
De l'ordre de la gestion de classe	24 sur 29	82,8%
De l'ordre des apprentissages	15 sur 29	51,7%

Certains CPC déclarant donner souvent les deux types de conseils.

On peut également considérer que ce résultat n'est pas étonnant puisque la gestion de classe représente tout de même une préoccupation qui n'est pas réglée chez bon nombre d'enseignants débutants et que par conséquent, les CP sont amenés à aborder ces points de manière récurrente.

En ce qui concerne le deuxième conseil, la tendance reste la même dans une proportion un peu moins importante. Le troisième conseil voit la tendance s'inverser avec une prédominance de conseils sur la gestion de classe. Le quatrième est très nettement consacré aux apprentissages.

Devant cette difficulté à hiérarchiser les priorités nous allons essayer de reposer la question du conseil sous un angle différent en tentant de distinguer deux niveaux d'intervention de la part des CP dans l'élaboration du conseil ?



Figure 5-2 : Schématisation de l'élaboration du conseil

²² Voir annexe 1 pages 16 et 17

Nous concédons que l'expertise peut être présente à tous les moments de l'activité du CP, lors de l'observation ou lors de l'entretien. Dans ce schéma, nous avons voulu focaliser l'attention sur ce moment clé que constitue la phase pendant laquelle le CP est seul face à ses notes et à lui-même pour transformer les informations recueillies en conseils potentiellement formateurs. Ce court moment pendant lequel il doit mobiliser l'ensemble de ses ressources pour réussir à élaborer du conseil. Selon nous, la plus value apportée par le CP réside principalement dans cette capacité de transformation que nous avons appelé expertise dans le schéma. Nous postulons à cet égard que la hiérarchisation « dans l'instant » qui est l'objet de notre investigation est liée également à ce niveau d'expertise. L'expertise aurait donc un rôle important sur la nature des conseils donnés mais aussi sur leur hiérarchisation. Nous voulons dire par là que les conseils les mieux élaborés, les plus experts, du point de vue du CP seraient hiérarchiquement mieux placés que d'autres. Ces conseils experts renvoient à ce que le conseiller maîtrise le mieux (domaine disciplinaire de prédilection, niveau de classe sur lequel il a une expérience professionnelle...). Si tel était le cas, il y aurait peu de chance pour que les conseils « prioritaires » du CP correspondent exactement aux attentes des enseignants débutants. Nous reviendrons sur ce point des préoccupations des formés dans les paragraphes qui suivent.

Commentaire de la figure 5-2 : Nous tentons de mettre en avant la phase réflexive placée entre l'observation en classe et l'entretien. Nos données nous montrent²³ que dans 82,8% des cas, les CP ont déjà élaboré une liste pas forcément hiérarchisée de conseils durant la phase d'observation. Cette stratégie relève certainement d'une optimisation de la gestion du temps. En effet, il semble plus aisé de commencer à opérer des choix pendant le temps de l'observation (deux ou trois heures en général) que de reporter ce travail au court laps de temps qui sépare l'observation de l'entretien (une dizaine de minutes). De la même manière, nous pouvons raisonnablement penser que le déroulement de l'entretien peut également modifier la hiérarchie prévue des conseils. Il s'agit d'un système dynamique mais nous souhaitons insister sur le moment où s'affinent les choix et où se détermine la teneur des conseils et l'ordre dans lequel ils seront prodigués.

Le premier niveau d'intervention relève de l'observation en classe pendant laquelle le CP note des lacunes, des résistances mais aussi des réussites. Comme nous l'avons détaillé dans la figure 5-1, cette observation peut porter sur l'activité des élèves, celle de la classe et/ou celle de l'enseignant. Il peut du reste observer une ou l'autre ou plusieurs de ces activités. Nous sommes ici dans ce que nous nommons le « registre de l'information ». Chaque formateur y a

²³ Voir annexe 1 page 9

accès avec ses propres critères d'observation. Cette matière recueillie par observation ne constitue toutefois pas encore le conseil à proprement dit.

Le deuxième niveau relève de la production de conseils, de scénarios de formation. Il n'est pas directement accessible. Nous pensons que pour atteindre ce que nous nommons « registre de la formation », chaque acteur doit transformer ce qu'il a observé en conseil formateur. Or, cette transformation ne va pas de soi. Elle n'est possible que si le CP possède l'expertise suffisante pour la réaliser. Expertise constituée de son expérience professionnelle, de son vécu, de ses références, de ses valeurs... Comme nous l'avons pointé précédemment, l'expertise peut manquer par défaut de connaissances didactiques ou par méconnaissance du niveau de classe observé par exemple. Ce déficit d'expertise entraîne alors une production de conseils jugés non pertinents par les enseignants qui les reçoivent ou une simple énumération des lacunes observées.

Nous allons tenter d'illustrer ces propos en tirant des exemples des listes²⁴ de conseils recueillis suite à la simulation vidéo. En consultant les conseils placés par les CP en première position (conseil le plus important à prodiguer selon eux), nous allons voir que tous ne possèdent pas la même « portée » formative et que certains d'entre eux restent, selon nous, dans le « registre de l'information » alors que d'autres se situent dans le « registre de la formation ».

Tableau 5-3 : Niveaux d'élaboration du conseil

<i>Conseils restant selon nous dans le registre de l'information</i>	<i>Conseils relevant selon nous du registre de la formation</i>
<i>CP3 : « Laisser plus de place à l'élève pour s'exprimer, être moins en frontal descendant et partir plus de ce que sait l'élève »</i>	<i>CP 13 : « La gestion du temps dans la préparation, pour mettre en évidence l'alternance des types d'activités et rendre efficaces les séances »</i>
<i>CP6 : « Les temps collectifs trop longs : à Taninges les enfants restent attentifs, mais en ZEP...plus court, plus d'échange »</i>	<i>CP 14 : « Qu'est-ce qu'une situation de recherche ? Activité de l'élève ? Objectifs ? conditions de mise en œuvre ? sens pour l'élève ? »</i>
<i>CP19 : « Organisation de la matinée. Alternance temps forts et temps faibles. Sinon de fait, les élèves décrochent en amont de toute pédagogie »</i>	<i>CP18 : « Identifier davantage le contenu –cela vaut pour les deux leçons- Traduire ce contenu en indicateurs précis. S'appuyer sur cela pour concevoir la leçon (cela évite la confusion) »</i>

²⁴ Voir annexe 3 pages 32 à 51

Nous pouvons inférer à la lecture de ce tableau, en comparant la teneur des conseils de chaque colonne, que l'impact en terme de formation n'est certainement pas le même dans chacun des cas. Au passage, nous comprenons mieux les remarques de certains néo titulaires qui dénoncent les interventions de certains CP qui selon eux n'écouterait pas et se contenteraient de ne dire « *que ce qui n'a pas été* » ou encore qui seraient « *cassants* » et feraient « *ressortir uniquement le « négatif* ». L'objectif de cette démonstration n'est pas, bien entendu, de critiquer le travail des CP ou de stigmatiser tel ou tel formateur mais de montrer la complexité de l'activité de conseil et de mettre en avant à nouveau le fait qu'elle nécessite une grande expertise qui ne saurait être basée que sur l'expérience et l'autodidaxie. Ici encore la nécessité d'une formation didactique pointue et une bonne connaissance de tous les niveaux d'enseignement sont nécessaires. En terme de formation de formateurs, cela pourrait se traduire par un recueil de besoins auprès de chaque formateur pour répondre aux « manques » qui peuvent nuire à la qualité des conseils donnés sur le versant didactique.

Le fait d'avoir pointé la prépondérance de la personnalité du CP comme déterminant de l'activité de conseil et moteur principal de la hiérarchisation, nous conduit à ouvrir une dernière discussion. Nous mettons en débat l'idée suivante : les conseils prodigués ne relèvent-ils pas davantage des préoccupations du CP que de celles des enseignants débutants ? En effet, si la personnalité du CP domine dans le contenu des conseils comme dans la manière de les hiérarchiser, ne peut-on craindre qu'il y ait un risque élevé que ce qui préoccupe le formateur soit davantage présent que ce qui préoccupe l'enseignant débutant ?

Si tel était le cas, nous serions très éloignés de ce que nous cherchons à faire et notre action s'avèrerait peu professionnalisante et serait peu professionnelle.

Rappelons qu'à cette question de la prise en compte de leurs préoccupations²⁵, les néo titulaires répondent à 28% (11 réponses sur 39) que les CP ne les prennent pas suffisamment en compte. Nous pourrions croiser ce chiffre avec la moyenne des conseils qui produisent des transformations dans les pratiques (7 fois sur 10 - voir analyse de l'impact des conseils page 33), pour en déduire que les conseils qui sont rejetés ou ceux qui porteront plus tard sont bien ceux qui ne touchent pas aux préoccupations de l'instant des néo titulaires ou qui nécessitent un changement trop important de leurs habitudes de travail.

Ce résultat semble plaider pour un « rééquilibrage » des différents déterminants du conseil. Pour y parvenir, il paraît indispensable que l'activité de conseil prenne davantage en compte le public visé à savoir l'enseignant débutant. Le CP devrait intégrer systématiquement des informations sur son interlocuteur. Au-delà de ce qui est observé dans la classe, il

²⁵ Voir annexe 2 pages 23, 24

conviendrait de s'intéresser également aux éventuelles « souffrances » vécues par le débutant. Comme le suggère Saujat (2004), essayer de le faire s'exprimer sur l'arbitrage qu'il opère entre « *ce qu'on lui demande et ce que ça lui demande !* ». On touche alors des dimensions psychologiques, physiologiques (fatigue) ou sociale (identité et reconnaissance professionnelle) qui sont à prendre en compte dans le processus de formation que tente d'élaborer le CP. Il conviendrait notamment de s'intéresser aux processus de construction identitaire, d'intégration et de légitimation de la pratique du débutant dans la communauté enseignante. Se priver de ces informations fait passer le formateur à côté de la réalité du métier vécue par l'enseignant ce qui peut avoir comme conséquence une inadéquation entre conseils et préoccupations. Ajoutons à cela le fait que les néo titulaires n'osent pas forcément exprimer ce qui les préoccupe, ou résistent (l'un d'entre eux déclare même « *Il y a des formateurs complètement hermétiques qui veulent voir la classe comme si c'était la leur !* »).

Les prescriptions constituent le second déterminant de l'activité de conseil qu'il conviendrait de revaloriser. Nous parlons ici de prescriptions secondaires, celles qui émanent de la formation. Comme le fait remarquer CP9 lors de la simulation²⁶ « *...je trouve que le regard est influencé par ce qu'on a vécu où les formations qu'on a eues récemment...* ». Nous pouvons interpréter ces propos comme un constat mais également comme une demande de formation qui permettrait à chaque CP de ne pas s'appuyer exclusivement sur sa propre expérience mais de prendre en compte des apports extérieurs. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 5.3 consacré aux pistes de réflexion en proposant des contenus de formation de formateurs. Il nous semble que cette réflexion sur le rééquilibrage des déterminants de l'activité de conseil offre un levier important pour rendre encore plus pertinents les retours que font les CP aux enseignants débutants qu'ils visitent.

Nous terminerons ce chapitre en tentant d'établir une relation entre l'expertise telle que nous venons de la décrire et la hiérarchisation des conseils. Nous avons montré que la personnalité du CP détermine très largement son niveau d'expertise donc la nature des conseils donnés. Nous proposons d'aller plus loin encore et de dire que ce niveau d'expertise affecte directement la hiérarchisation des conseils donnés. L'ordre choisi en terme de priorités serait directement lié à cette expertise, le CP plaçant en tête de liste des conseils portant sur les domaines qu'il maîtrise le mieux. Il s'agirait un peu d'un prolongement de l'adage « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement* » et pourrait se traduire par « *dans tout ce qui est à dire, on choisit d'abord de parler de ce que l'on conçoit bien* ». La personnalité du CP déterminerait donc la nature et l'ordre des conseils prodigués aux enseignants débutants. Et si l'on se place

²⁶ Voir annexe 4 page 52

au stade de l'observation, de la prise d'informations, préalable à la transformation, on pourrait traduire cela par « *On voit ce sur quoi on sait intervenir* ».

5.2 / Quel regard sur le professionnalisme des enseignants débutants ?

Le rôle du conseiller pédagogique ne consiste pas à évaluer les enseignants débutants qu'il conseille. Ceci est un principe fort auquel tiennent les CP et qui fait partie intégrante de leur genre professionnel. Par ailleurs, les CP qui travaillent avec les Inspecteurs de l'Education Nationale, sont souvent assimilés à « l'institution » par les enseignants qui ne connaissent pas forcément bien leurs missions. Ceux-ci ont souvent tendance à percevoir les CP comme des « espions de l'Inspecteur » ce qui nuit à la relation de confiance nécessaire dans le cadre de la formation et du conseil. Toutefois, si l'objectif est de professionnaliser les enseignants débutants, il y a forcément une appréciation du « niveau » de professionnalisme des néo titulaires qui émerge, le CP essayant de calibrer un « état initial » afin d'ajuster au mieux son action. Nous avons voulu savoir si le regard porté par l'ensemble des formateurs était convergent ou si des différences d'appréciation existent. Nous avons volontairement évité de donner une définition précise du professionnalisme (en termes de référentiel de compétences par exemple) de manière à ce que chacun exprime son opinion selon ses propres critères. Pour cela nous avons soumis l'ensemble des conseillers pédagogiques présents lors de la simulation vidéo et de l'entretien collectif à la question suivante :

Vous avez observé, lors d'une simulation vidéo, un enseignant débutant.
Suite à cette observation, vous avez élaboré une série de conseils que vous pensez utiles pour lui en terme de professionnalisation.
Afin d'affiner ce travail, je vous demande de bien vouloir estimer son « professionnalisme ».

Selon vous, cet enseignant a-t-il été professionnel durant la matinée de classe observée ?

Placez une croix sur la ligne entre les deux bornes « très professionnel » et « peu professionnel »

Très professionnel | _____ | Peu professionnel

Si vous le souhaitez, vous pouvez justifier de cette réponse :

Il ressort de cette demande, la répartition suivante :

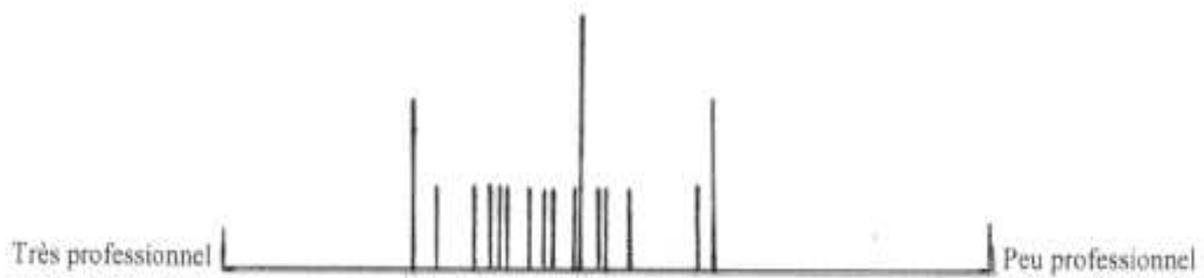


Figure 5-3 : Estimation du professionnalisme d'un enseignant débutant

Afin de donner des valeurs chiffrées plus explicites que le graphique précédent, nous étalonnons la ligne qui mesurait dix centimètres en pourcentages représentant un « taux de professionnalisme ». Nous considérerons que la borne « Peu professionnel » représente un taux de professionnalisme de 0% et que la borne « Très professionnel » représente un taux de professionnalisme de 100%.

Nombre de réponses : 20

Valeurs recueillies : 36 – 36 – 38 – 47 – 50 – 51 – 53 – 53 – 53 – 54 – 57 – 58 – 60 – 63 – 64 – 65 – 67 – 72 – 75 – 75

Mesures de tendance centrale :

Moyenne : $1127 / 20 = 56,3 \%$. On voit par ce résultat que les conseillers pédagogiques pris dans leur ensemble considèrent que l'enseignant observé à un niveau de professionnalisme moyen puisqu'il est voisin de 50% qui représenterait une maîtrise de la moitié de ce qu'il faut savoir faire.

Médiane : moyenne des valeurs centrales 54 et 57 soit 55,5%. Ce résultat montre que la moitié des conseillers pédagogiques accorde un niveau de professionnalisme supérieur à 55,5% et l'autre moitié un niveau de professionnalisme inférieur à cette valeur.

Mesure de dispersion :

Etendue ou rang : $75 - 36 = 39$. Cette mesure est la plus surprenante. Elle permet de visualiser l'écart entre les valeurs extrêmes. Nous pouvons observer que l'écart de perception du professionnalisme va du simple au double ! Une même observation d'un enseignant débutant donne des appréciations très éloignées. Pour deux CP, cet enseignant possède un niveau de maîtrise de 36% ce qui est nettement insuffisant alors que pour deux autres CP le même enseignant possède un niveau de maîtrise de 75% ce qui est très satisfaisant.

A la lumière de ce constat, nous pouvons comprendre plusieurs choses :

- les niveaux d'exigence des conseillers pédagogiques sont très hétérogènes. Cela relève très certainement de l'idée que chacun se fait du « bon professionnel » mais peut également s'expliquer par le biais des déterminants de l'activité de conseil. Nous pouvons dire que les plus exigeants portent moins d'attention à leur interlocuteur qu'aux prescriptions ou qu'à leur propre personnalité. A contrario, les CP qui portent un jugement moins sévère sont certainement plus attentif à la personnalité de l'enseignant débutant qui se trouve face à eux.

- le « jugement » porté par chaque CP sur le professionnalisme de l'enseignant débutant semble influencer sur la nature des conseils prodigués (d'où la grande diversité de conseils observée lors de la séance de simulation). En effet, la nature des conseils (ce sur quoi il est primordial d'agir pour les CP dans un scénario de formation) semble dépendre directement de ce regard. Or, il existe une grande subjectivité dans cette dimension « évaluative » ce qui rejoint tous les travaux de docimologie. Ce constat semble plaider, par exemple, pour un suivi de chaque enseignant débutant par plusieurs CP qui pourraient ainsi croiser leurs regards et ajuster leurs conseils. On retrouve ici la même idée que celle utilisée dans un autre domaine, celui de l'évaluation. L'idée de la double correction visant à réduire les écarts d'interprétation lors des corrections de concours. Le double suivi permettrait un ajustement plus fin des conseils à donner, des priorités à suivre et des leviers de formation à utiliser pour chaque débutant ou pour l'ensemble dans le cadre de l'AEM.

- l'absence de référence commune, d'outil partagé au sein du groupe maintient cette dimension subjective et laisse chaque CP seul face à son appréciation personnelle. La question des outils d'observation reste à creuser même si la majorité des acteurs se prononce contre l'utilisation d'un outil standard.

Au-delà du constat, ce résultat pose, nous semble-t-il, un sérieux problème en terme de contenus de formation et au-delà en terme d'impact des actions de formation sur la professionnalisation des enseignants débutants. La subjectivité des diagnostics posés peut tout à fait entraîner des erreurs en termes de repérage des besoins de formation et rendre moins efficace ou inefficace l'action de formation. Ce risque existe dans le processus de tutorat qui se poursuit tout le long de l'année au gré des visites ou lors des stages d'Accompagnement à l'Entrée dans le Métier (AEM) dont les contenus sont corrélés aux observations faites dans les classes.

Pour conclure sur cette question de l'appréciation du professionnalisme des enseignants nous évoquerons la situation des maîtres formateurs qui remplissent depuis la rentrée 2010, la fonction de tuteurs auprès d'enseignants stagiaires dans le cadre de la nouvelle procédure de recrutement des professeurs des écoles. Il a été demandé à ces maîtres formateurs de suivre des stagiaires à l'année et de leur prodiguer du conseil professionnalisant. A la fin de la

première année d'enseignement, les Inspecteurs de l'Education Nationale seront chargés de titulariser ces enseignants sur la base de rapports rédigés par les maîtres formateurs tuteurs. Or, si leurs appréciations sont aussi subjectives que celles des conseillers pédagogiques, l'équité en termes de validation des stagiaires a peu de chances d'être respectée. Par conséquent, il semble évident que les maîtres formateurs au même titre que les conseillers pédagogiques doivent suivre une formation pointue et mener un travail en commun sur les normes. A savoir la définition de ce qui fait un « mauvais », un « moyen » ou un « bon » professionnel débutant.

5.3/ Pistes de réflexion

L'ambition de ce travail de recherche est de contribuer à la reconnaissance de la nécessité d'une formation pointue pour les formateurs d'enseignants ayant une mission de conseil (l'activité de conseil n'étant pas la seule menée par les conseillers pédagogiques). Face à la complexité de leurs tâches, il ne semble plus envisageable de ne s'appuyer que sur l'auto formation ou la formation par les pairs. Le système éducatif français souhaite les meilleurs enseignants pour ses élèves et les réformes en cours vont dans le sens d'une augmentation sensible du niveau de recrutement des futurs professeurs des écoles. Toutes les recherches montrent la complexité de l'acte d'enseignement et nous avons tenté de montrer celle de l'acte de conseil. Il paraît donc incontournable que les personnels chargés d'encadrer les enseignants débutants pour les accompagner dans leur entrée dans le métier (conseillers pédagogiques, maîtres formateurs, tuteurs ou maîtres d'accueil) soient solidement armés pour offrir des contenus de formation conséquents mais également pour leur permettre de se sentir moins seuls face à leurs responsabilités professionnelles.

Ce travail consacré à l'activité de conseil a permis de produire un certain nombre de données que nous avons exploitées pour faire ressortir des pistes qui pourraient être proposées en formation de formateurs :

- L'analyse de pratiques

Nous avons montré par l'intermédiaire du concept de tâche redéfinie (ou autodéfinie) que la construction du geste professionnel du conseil est une construction très personnelle dont « l'efficacité » n'est jamais interrogée. Chacun opérant de son côté avec les outils qu'il s'est forgé. Il existe de nombreux « styles » mais nous constatons que le « genre » du métier de conseiller est rarement interrogé. Or c'est par ce biais que l'on fait évoluer une profession et qu'on lui permet de rester en phase avec son environnement. Prenons, par exemple, l'idée de double suivi des néo titulaires évoquée précédemment suite à la réflexion menée sur le

professionnalisme des enseignants débutants. Il ne s'agit pas là de la pratique courante. Pourtant, cela pourrait avoir un réel intérêt pour les CP et pour les enseignants débutants. Alors comment procéder pour permettre aux conseillers pédagogiques de réfléchir à de nouveaux fonctionnements ? Comment permettre de faire évoluer le genre professionnel ? Nous postulons, à l'instar de Clot & Faïta, qu'une analyse des pratiques menée par le groupe des CP pourrait être un processus de formation efficace dans une visée de transformation durable des pratiques. En parlant de « *clinique de l'activité* », ces auteurs précisent²⁷ que « *L'apport d'une clinique de l'activité est donc d'abord méthodologique. En effet, on peut aujourd'hui considérer que les transformations ne sont portées durablement que par l'action des collectifs de travail eux-mêmes. C'est pourquoi il nous semble que l'analyse du travail vise d'abord à seconder ces collectifs dans leurs efforts pour redéployer leur pouvoir d'agir dans leur milieu. Autrement dit pour élargir leur rayon d'action. L'action transformatrice durable ne saurait donc être déléguée à un spécialiste de la transformation, laquelle ne peut devenir, sans graves mécomptes pour les demandeurs, un simple objet d'expertise* ». Cette « *clinique de l'activité* » pourrait être mise en œuvre par le biais de différentes méthodologies utilisant souvent l'outil vidéo. Citons par exemple les entretiens en auto-confrontation ou en auto-confrontation croisée²⁸ qui sont utilisés fréquemment par les chercheurs et qui pourraient tout à fait être menées par les acteurs eux-mêmes au sein de groupes de CP. Rappelons que l'idée principale de ces méthodes est de permettre d'associer les acteurs à l'analyse d'une situation de leur travail. On vise ici une co-analyse qui mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation. L'analyse des pratiques constitue donc un cadre d'échanges entre des acteurs, pouvant ensuite être repris dans une perspective de formation orientée, par exemple, vers le co-diagnostic, la résolution de problèmes ou le travail sur l'identité professionnelle.

- *Les échanges de pratiques*

Autre piste pour faire évoluer le genre professionnel, nous pensons qu'il serait intéressant de programmer des temps de rencontre entre les professeurs des écoles maître formateur (PEMF) et les conseillers pédagogiques. Ces temps d'échange n'existent pas actuellement dans notre département pourtant tous ces formateurs titulaires du CAFIPEMF sont amenés à prodiguer des conseils soit à des enseignants stagiaires soit à des néo titulaires. Un rapprochement de

²⁷ Clot & Faïta. Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. Travailler 2000,4 :7-42

²⁸ Clot, Faïta, Fernandez, Scheller (2000). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*. Volume 2 n°1.

professionnels du conseil permettrait selon nous de comparer les manières de faire ou les outils utilisés.

- *La formation à la communication*

Le vecteur principal de l'activité de conseil est bien évidemment la parole. Cela apparaît comme une évidence mais les enjeux liés à la communication et aux interactions entre le conseiller pédagogique et l'enseignant qu'il a en face de lui ne sont jamais abordés dans le cadre d'une formation spécifique. Nous nous appuyons sur les déclarations recueillies auprès de néo titulaires première année pour formuler cette proposition. En effet, lorsque nous leur demandons s'ils expriment leurs préoccupations lors des entretiens conseils²⁹, nous trouvons des réponses telles que : « *Il y a un réel dialogue mais cela dépend surtout du conseiller* », « *Quand il n'y a rien de constructif (suite à des remarques négatives/ pas de propositions, d'autres choses à mettre en œuvre, d'autres méthodes à essayer) le dialogue est difficile* », « *Tout dépend de la personnalité du formateur* », ou encore « *Je n'ose pas forcément dire quoi que ce soit de peur d'être une fois de plus jugée. Dur d'avouer ses faiblesses même si elles sont normales en tant que débutant* »

De telles déclarations sont, nous semble-t-il, suffisamment parlantes pour justifier que l'on se penche sur le cadre d'une formation sur l'entretien de manière à mieux le comprendre et à le rendre plus efficace du point de vue des buts recherchés par le CP. Nous renvoyons notamment aux travaux de Vinatier (2007) qui caractérisent ces situations langagières et décrivent notamment l'implication et l'engagement des acteurs dans ces situations de communication. Là encore, en considérant qu'un enseignant expert fera un bon formateur, on fait comme si communiquer avec les élèves ou avec le groupe classe n'était pas différent de communiquer avec des adultes en tête à tête ou face à un groupe.

- *L'appui sur les travaux de recherches*

Nous avons montré qu'il existe parfois « un effet rapatriement » qui pousse les conseillers pédagogiques à se retourner vers des conseils relatifs à la gestion de la classe par défaut. Les causes principales semblent être la méconnaissance des questions didactiques importantes relatives à chaque cycle d'enseignement ainsi que la méconnaissance des étapes de développement de l'activité des débutants. Nous proposons donc plusieurs pistes pour la formation des formateurs :

²⁹ Voir annexe 2 pages 23 et 24

- l'appui sur des travaux de recherches par le biais de conférences par exemple, pour le volet didactique
- l'appui sur l'expertise des acteurs eux-mêmes pour pratiquer une mutualisation dans le cadre d'une formation entre pairs.
- l'appui sur la diffusion de documents de chercheurs présentant des pistes³⁰ pour la conception de dispositifs de formation à destination des enseignants débutants

- *L'élaboration d'outils*

Permettre aux conseillers pédagogiques d'échanger autour de leurs outils paraît également être une piste à privilégier dans le cadre d'une formation de formateurs.

Il conviendrait de se pencher principalement sur :

- l'outil d'observation.

Même s'il n'est pas souhaité ou souhaitable de disposer d'une grille commune, il paraît indispensable, au regard des différences d'appréciation qui sont apparues, de clarifier ce que l'on doit observer afin de diminuer un peu la subjectivité du regard des CP et de recentrer les conseils pour les optimiser.

- l'outil de suivi ou d'évaluation des conseils prodigués

Cette étude ne s'est pas attardée sur la question de l'impact des conseils pourtant, quelques éléments nous laissent penser que ce suivi devrait être institutionnalisé. Quand nous observons notamment qu'un tiers des conseils ne sont suivis d'aucune modification des pratiques de classe, il serait intéressant pour le CP de pouvoir revenir dessus et creuser. Sans ces procédures, le risque est de déverser sur les enseignants débutants des conseils en cascade sans prendre le temps d'en mesurer les effets et de leur laisser faire un tri dans tout ce qui est apporté. L'activité de conseil, comme toute autre activité, doit bien être évaluée à un moment donné. Il serait intéressant, dans le cadre de la formation des formateurs de définir les procédures et les outils nécessaires à cette évaluation de l'impact des conseils prodigués. Nous évoquons, ci-dessous, deux pistes qui pourraient aller dans ce sens :

- Les conseillers pédagogiques disposent déjà, à titre personnel, de données concernant les enseignants débutants. Il s'agit des différents rapports qu'ils envoient suite à leurs visites (ces rapports existent dans plus de 93% des cas³¹.) Si l'on établissait une compilation de ces rapports de visite par période, nous pourrions tirer un outil

³⁰ Ria, L. (2009). Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Presses universitaires Blaise Pascal

³¹ Voir annexe 1 page 15

définissant assez précisément les caractéristiques du développement de l'activité des débutants.

- Les conseillers pédagogiques affirment tous avoir remarqué des régularités, des conseils-types qui reviennent très souvent. Nous pouvons considérer que ces conseils portent sur ce que nous appellerons des « résistances ». Ces résistances représentant les points que la formation initiale n'a pas réussi à régler ou que la pratique de la classe a engendré. Là encore, la compilation de ces points de « résistance » pourrait offrir des contenus pertinents pour la formation AEM (Accompagnement à l'Entrée dans le Métier).

6/ CONCLUSION

Nous avons cherché à comprendre comment les conseillers pédagogiques exercent la tâche de conseil aux enseignants débutants dans le cadre de leur métier.

Nous avons tenté de définir, à gros grain, les contours de leur genre professionnel puis à grain plus fin de comprendre les processus d'élaboration et de hiérarchisation des conseils.

Dans un souci éthique, et parce que nous avons passé ce contrat avec les acteurs qui accepteraient de travailler sur cette recherche, nous avons volontairement occulté les informations concernant les cursus professionnels des CP de manière à conserver l'anonymat de chacun. Ces éléments font partie de ce que nous avons appelé « la personnalité du conseiller pédagogique » et renforcent sans doute encore le poids de ce déterminant déjà fort important. Nous avons en effet pu noter que le fait d'avoir été maître-formateur ou pas, d'avoir exercé dans le second degré ou pas, d'avoir exercé des fonctions d'inspecteur ou pas... influe sur les conseils prodigués. Nous le mentionnons mais nous n'avons pas souhaité que ces informations apparaissent dans ce document. Nous évoquerons ce point lors de la soutenance de ce travail de manière à l'élucider mais nous tenons à respecter le contrat initial. Il ressort de ce travail de recherche que la profession de conseiller pédagogique regroupe de nombreuses tâches complexes, dont l'activité de conseil qui a fait l'objet d'une étude plus approfondie, mais que les acteurs se trouvent très démunis face à cette complexité. L'imprécision des prescriptions institutionnelles ainsi que l'absence d'une réelle formation professionnelle obligent les acteurs à inventer eux-mêmes leur métier. De plus, ils n'ont quasiment jamais l'occasion d'échanger sur leurs manières de faire. Ces constats nous obligent à dire que malgré toute la conscience professionnelle et le dévouement dont ils peuvent faire preuve, les conseillers pédagogiques ne rendent pas un service aussi efficace qu'ils pourraient le faire si les besoins en formation de formateurs faisaient l'objet d'une véritable ingénierie. Autrement dit, la question relative à l'expertise trouve une réponse claire à la lumière de nos résultats. Même si celle-ci s'enrichit au fur et à mesure de l'exercice, au contact des pairs ou à l'occasion d'actions d'auto formation, elle devrait être régulièrement interrogée au regard de la complexité des tâches à accomplir et de l'étendue du champ des connaissances à maîtriser. C'est là que la nécessité d'une formation spécifique des formateurs apparaît. En particulier pour les formateurs qui entrent dans le métier. Des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier devraient permettre aux nouveaux formateurs de prendre connaissance du « genre » du métier mais aussi d'aider à construire des gestes professionnels complexes comme l'activité de conseil ou l'animation pédagogique. Ces temps d'échanges entre anciens et néo pouvant d'ailleurs déboucher sur des évolutions de pratiques.

Cela permettrait également aux acteurs de fixer leur identité professionnelle et de se sentir confortés dans leurs pratiques au lieu de s'interroger sur la validité de ce qu'ils ont construit de manière personnelle.

A l'heure où les systèmes éducatifs, et le système français en particulier, cherchent par une réforme du recrutement de leurs enseignants à mettre devant les élèves des maîtres les plus performants possibles, il nous semble naturel de préconiser également une formation solide pour ceux qui sont chargés de les épauler lors de leur entrée dans le métier. Nous connaissons les limites budgétaires qui peuvent être objectées à cette préconisation mais nous pensons qu'il est possible de commencer par initier des actions peu onéreuses comme l'analyse de pratiques.

Nous terminerons en insistant sur le fait qu'être formateur d'enseignants constitue un véritable métier, complexe et aux multiples finalités. Reconnaître cela, c'est reconnaître qu'il ne peut être exercé sans réelle formation permettant d'acquérir des compétences professionnelles spécifiques solides. Nous avons tenté de pointer quelques pistes de réflexion qui montrent que plusieurs modalités sont envisageables. Si l'objectif de la réforme du recrutement des professeurs des écoles est réellement l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement au service des élèves, alors il faut aussi permettre à ceux qui conseillent les enseignants débutants d'exercer leur métier avec plaisir, efficacité et compétence.

Cette contribution à l'analyse du conseil pédagogique ne constitue pas un produit fini. Elle ouvre, selon nous, une perspective de recherche plus large que nous allons détailler. Nous avons bâti notre analyse sur un modèle utilisé pour l'enseignement en considérant que le parallèle pouvait être établi. En effet, nous avons considéré qu'à l'instar de l'enseignant, le formateur travaille dans un environnement dynamique et le caractère de son objet d'action est humain. Il subsiste dans le champ de la recherche en éducation une interrogation importante autour de la notion « d'effet maître » dont on connaît peu de choses mis à part son poids important dans les apprentissages des élèves. En poursuivant le parallèle avec l'enseignement, nous supposons l'existence d'un « effet formateur » qui aurait également un impact important sur la formation des enseignants. Le fait d'avoir montré que la personnalité du conseiller pédagogique est prédominante dans l'activité de conseil semble plaider pour cette idée. Cet « effet formateur », très probablement lié à la personnalité, permettrait d'expliquer en partie les différences d'impact des dispositifs de formation. Tout comme il est avéré que les mêmes contenus d'enseignement ne produisent pas les mêmes effets sur les élèves en termes d'apprentissage en fonction de l'enseignant, il pourrait être montré que les mêmes contenus de formation ne produisent pas les mêmes effets sur les enseignants débutants en termes de professionnalisation en fonction du formateur. Autrement dit, on peut s'appuyer sur la

didactique professionnelle ou la psychologie ergonomique pour comprendre l'activité en cours d'action et concevoir des dispositifs de formation à destination des enseignants mais l'impact de ces formations serait très dépendant des formateurs qui les dispensent sous l'effet de cet « effet formateur ».

Cette proposition d'élargissement n'est pas contradictoire avec le résultat principal de notre étude. Même si ce supposé « effet formateur » modifie l'impact des formations sur les débutants, il n'en demeure pas moins que si les formateurs ne possèdent pas un minimum de compétences propres à leur métier, ils auront peu de chances d'être efficaces.

7/ BIBLIOGRAPHIE

Allain, J,-L. (2010). Le travail de régulation des conseillers pédagogiques. L'incidence d'un système personnel de transaction. *Thèse de doctorat en sciences de l'Education. Université de Nantes*

Chaliès et al. (2000.2008). Notes de synthèse : d'une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs. *Revue Recherche et formation*.

Chaliès, S et Escalié, G. (2009). Optimiser le conseil pédagogique : la mise au travail d'un collectif de formation. *Travail et formation en éducation*, 4/2009. <http://tfe.revues.org/index984.html>

Champy-Remoussenart, P. (2005). Note de synthèse. Les théories de l'activité entre travail et formation. *Revue Savoirs n°8 (pp. 9-45)*.

Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente (146, clinique de l'activité et pouvoir d'agir)*, 35-50.

Clot, Y et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler 2000,4 :7-42*.

Daguzon, M et Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007*

Dugal, JP. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4/ 2009. <http://tfe.revues.org/index899.html>

Durand, M. (2001). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. *In Gohier, C. & Alin, C. (Eds). Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle. Paris : l'Harmattan.*

Durpaire, J-L. ,Guérin, J-C. ,Jardin, P. (2003). *L'organisation pédagogique des circonscriptions de l'enseignement primaire*. Rapport au Ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale. N°2003-034 de juin 2003

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, n°3.

Hoc, J-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique*. Grenoble : PUG.

Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail..*PUF*

Leplat, J et Hoc, J,-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3 (1), 49-63.

Moussay, S. (2009). Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants. *Thèse doctorale Université Paul Valéry. Montpellier III*

Mouton, JC. (2009). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Revue Recherche et formation n°62. p 65-76*

Perez-Roux, T. (2009). Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire. *Revue Travail et formation en éducation 4/2009*. <http://tfe.revues.org/index940.html>

Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France (PUF)

Ria, L. (2009). Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Presses Universitaires Blaise Pascal

Rogalski, J. (2007). La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *Séminaire international 11-15 juin 2007*

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Revue Formation et pratiques d'enseignement en questions*. N°1 p.97-106

Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formations des professeurs stagiaires. *Education et Francophonie*, XXXVII(1), 108-121.

Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé publique 2007/0*, n°19, p. 15-20

Vinatier, I. (2007). Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants. *Recherches en éducation*. Octobre 2007, n°4.

8/ INDEX DES TABLEAUX

Tableau 3-1	19
Population de référence de l'étude	
Tableau 4-1	25-26
Recensement des conseils récurrents selon les conseillers pédagogiques	
Tableau 4-2	29
Terminologie utilisée pour traduire le ressenti des NT1 avant une visite	
Tableau 4-3	30
Différence d'approche ressentie entre formations initiale et continue	
Tableau 4-4	31-32
Raisons de la modification des séances en présence du conseiller pédagogique	
Tableau 4-5	35-36
Les qualités d'un formateur selon les néo titulaires 1 ^{ère} année	
Tableau 4-6	37
Place de l'entretien selon les néo titulaires 1 ^{ère} année	
Tableau 4-7	40
Mode de classification des conseils	
Tableau 4-8	40-41
Répartition des 5 conseils prioritaires issus de la simulation vidéo	
Tableau 4-9	43-44
Extraction des déterminants du conseil d'après le verbatim de l'entretien collectif	
Tableau 5-1	55
Répartition des conseils issus de la simulation vidéo selon l'approche	
Tableau 5-2	56
Gestion du « réservoir » de conseils par les conseillers pédagogiques	
Tableau 5-3	58
Niveaux d'élaboration du conseil	

9/ INDEX DES FIGURES

Figure 2-1	14
Modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant	
Figure 3-1	23
Représentation du choix méthodologique pour l'entretien collectif	
Figure 4-1	28
Utilité des entretiens conseils selon les néo titulaires 1 ^{ère} année	
Figure 4-2	34
Types d'entretiens préférés des conseillers pédagogiques	
Figure 4-3	38
Impact des conseils sur les pratiques de classe	
Figure 5-1	53
Schéma de modélisation de l'activité de conseil pédagogique	
Figure 5-2	56
Schématisation de l'élaboration du conseil	
Figure 5-3	62
Estimation du professionnalisme d'un enseignant débutant	

Résumé : Ce travail de recherche vise à analyser l'activité de conseil menée par les conseillers pédagogiques du premier degré auprès des enseignants néo titulaires 1^{ère} année pour mieux comprendre ce qui détermine leurs choix et la manière dont ils hiérarchisent leurs conseils. L'étude a été menée dans le département de la Haute-Savoie au cours de l'année scolaire 2009-2010. Nous prenons appui sur des concepts empruntés à la psychologie ergonomique pour traiter nos données. Cette étude à visée professionnelle cherche à mettre les résultats obtenus au service de l'ingénierie de formation des formateurs en proposant quelques pistes de réflexion. Les conseillers pédagogiques sont réputés experts, mais les résultats montrent que l'expertise que l'on attend d'eux en terme de professionnalisation des enseignants débutants ne doit pas reposer uniquement sur une construction personnelle mais doit s'appuyer sur une solide formation continue. De même, il apparaît important de ménager des temps permettant aux acteurs d'interroger leur genre professionnel.

Mots clés : psychologie ergonomique, activité, tâche redéfinie, formation de formateurs