

Année 2017-2018

**Une activité du conseiller pédagogique
L'accompagnement des enseignants
expérimentés à l'usage d'un outil de mise en
oeuvre de séance d'apprentissage**

BREGEON Delphine

Mémoire Master 2 Didactique Professionnelle

Sous la direction de Grégory MUNOZ



UNIVERSITÉ DE NANTES

Remerciements

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie mon directeur de mémoire, M. Grégory Munoz, enseignant-chercheur à l'Université de Nantes, pour sa disponibilité, ses précieux conseils et son extrême bienveillance.

Je remercie vivement les conseillers pédagogiques de circonscription qui se sont très longuement entretenus avec moi, qui ont répondu à mes innombrables sollicitations et avec qui j'ai eu beaucoup de plaisir à échanger sur notre passion commune : la formation.

Je remercie sincèrement les enseignants qui m'ont fait confiance, m'ont accueillie dans leur classe et ont accepté d'être enregistrés lors des entretiens. Je remercie, par ailleurs, l'Inspectrice de l'Éducation Nationale qui m'a donnée son accord pour suivre l'expérimentation menée sur sa circonscription.

Je remercie les étudiants de la promotion pour leurs petits « trucs et astuces » en tous genres qui m'ont aidée à conduire cette recherche.

Je remercie mes proches, David Isvelin, Corinne Ménard et Martine Meunier pour leur soutien, leur avis critique, la lecture et la relecture de ce mémoire.

Enfin, je remercie mes enfants Jade, Léon et Lino pour la petite aide apportée à la maison pendant l'année d'étude de leur maman.

Sommaire

Avant-propos	5
Introduction	7
Chapitre 1 - De la prescription à l'activité : vers une problématique du conseiller	11
1. Le conseiller pédagogique, un collaborateur de l'Inspecteur de l'Education Nationale et un formateur d'enseignants	11
2. Le conseiller pédagogique : entre attentes institutionnelles et attentes des enseignants	12
3. Les dilemmes du conseiller pédagogique, un objet de recherche	15
Chapitre 2 - Un double cadre théorique	19
1. L'outil « clé en main » ou le concept d'instrument de Rabardel	19
2. De la posture à l'activité d'accompagnement	22
3. La problématique de recherche	29
Chapitre 3 - Une méthodologie qualitative	35
1. Le contexte de la recherche	35
2. Le cadre méthodologique, une recherche en deux temps	39
Chapitre 4 - Quel appui sur « l'outil clé en main » dès le premier entretien de mise en relation ? Des éléments de réponse pour la première hypothèse	43
1. Le cadre d'analyse	43
2. Analyse et interprétation des résultats	46
Chapitre 5 - Une posture de non-savoir dès le premier entretien de mise en relation ? Des éléments de réponse pour la seconde hypothèse	61
1. Le cadre de l'analyse	61
2. Analyse et interprétation des résultats	66
Chapitre 6 - Discussion	81
1. Méthodologie de l'analyse de l'entretien d'autoconfrontation partagé	81
2. Discussion sur la posture adoptée	82
3. Lien entre posture et outil	89
4. Autres facteurs d'influence sur la posture ?	91
5. La posture d'accompagnement : une origine multifactorielle	93
Conclusion	95
Bibliographie	101

Avant-propos

Professeure des écoles depuis 1999, l'accueil dans la classe d'étudiants pour des stages d'observation et de pratique accompagnée a contribué à mon engagement dans la préparation au Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur (CAFIPEMF) obtenu en 2012. Professeur des écoles maître formateur et conseiller pédagogique sont des fonctions qui indéniablement sollicitent une posture réflexive permanente sur son enseignement, sa relation aux autres, ses difficultés et les progressions envisageables. S'interroger sur sa pratique pour accompagner au mieux les enseignants, les soutenir, les rassurer, leur permettre de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel sont les missions du conseiller pédagogique qui nécessitent des capacités relationnelles d'accueil, d'écoute, d'analyse. Travailler avec les équipes d'écoles est pour lui une source constante de remise en question et de réflexion sur sa propre pratique.

Le collectif de recherche collaborative constitué de conseillers pédagogiques et d'une chercheuse du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Isabelle Vinatier, dans lequel je suis entrée lors de ma prise de fonction participe d'une première réflexion et d'une première prise de conscience des enjeux de certaines situations de travail. Ce rapprochement entre recherche et monde professionnel s'établit sur une analyse des situations de travail du formateur. A partir des retranscriptions de leurs échanges verbaux avec des enseignants débutants lors d'entretiens d'accompagnement, le principe de co-explicitation entre le chercheur et les professionnels permet de relever les obstacles rencontrés dans ces entretiens de conseil. Ce dispositif permet de faire évoluer la pratique de suivi des enseignants en formation initiale. Cet avant-goût de la recherche et cette sensibilisation à la didactique professionnelle ont suscité ma curiosité. C'est la raison pour laquelle je me suis engagée dans cette reprise d'étude et ai fait le choix de consacrer ma recherche de Master 2 en Sciences de l'Education parcours didactique professionnelle.

Introduction

En mars 2000 le Conseil Européen a convenu « de faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. La notion d'éducation et de formation tout au long de la vie (FTLV) est l'élément clé de cette stratégie » (Le Douaron, 2002). Définie par la Commission européenne du 21 novembre 2001, la FTLV est considérée comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi ». La loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 rappelle que la qualité d'un système éducatif tient d'abord à la qualité de ses enseignants. Leur formation est un levier majeur pour améliorer le système éducatif et pour permettre son adaptation aux enjeux du XXIème siècle. Pour organiser cette formation professionnalisante au métier d'enseignant, les ESPE (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education) ont accueilli leurs premiers étudiants en septembre 2013. Mais enseigner est un métier qui s'apprend tout au long de la vie : la pratique professionnelle doit être nourrie, par l'appropriation de nouveaux savoirs ou pratiques, par l'actualisation de compétences, par des échanges réguliers avec les collègues et les acteurs de la communauté éducative. Le référentiel des compétences professionnelles qui doivent être maîtrisées pour l'exercice du métier précise que « ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue» (arrêté du 1-7-2013 - J.O.). Nous nous permettons de faire une parenthèse sur la notion de développement : les compétences acquises ne résultent pas simplement d'une accumulation de connaissances (Pastré, 2011). Par ailleurs, les humains ne se développent pas toujours en permanence : il y a dans l'activité des moments de fonctionnement et des moments de développement. (Pastré, 2011). Celui-ci « chez l'adulte est un processus historique fait d'une suite discontinue de microgénèses » (Pastré, 2011, p.105). Il implique crise, rupture et reconfiguration à un niveau supérieur.

Les principaux acteurs de cette formation continue sont les équipes départementales de la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale et les équipes de circonscriptions qui quadrillent le territoire, au sein desquelles exercent des conseillers

pédagogiques. Outre leur contribution à la formation initiale, une grande part des missions du conseiller pédagogique relève, en effet, de la formation continue des enseignants. Une de leurs nombreuses préoccupations professionnelles porte, notamment, sur l'évaluation de l'efficacité de la formation continue dans l'évolution des pratiques des enseignants. Les plans académiques de formation sont définis au niveau local dans une perspective d'accompagnement au plus près de l'ensemble du personnel. Les priorités nationales pour la formation y sont déclinées en fonction des spécificités de chaque académie. Cette ingénierie de formation s'organise donc en deux temps : l'analyse de besoins à différents niveaux (national, académique, départemental et local) et la construction de dispositifs de formation au niveau départemental. Ces besoins sont donc traduits en termes d'objectifs de formation. Mais le plus souvent, ces besoins s'appuient sur le travail prescrit. C'est-à-dire sur les référentiels de compétences, sur les programmes d'enseignements, sur ce que disent les Inspecteurs de l'Education Nationale, les formateurs, parfois même sur ce que disent les enseignants eux-mêmes. Ces besoins s'expriment au travers des représentations de ce qu'est le travail. Ces listes de tâches, de buts à atteindre sont-elles celles des enseignants face aux élèves, sont-elles réalisables en situation de travail réel ? Le risque de cette ingénierie de formation, en appui sur le travail prescrit, énonce Jobert (2013), est de former des gens qui n'existent pas à un travail qui n'existe pas. Comment prendre en compte, en effet, en tant que formateur, chaque apprenant, chaque contexte d'exercice, chaque situation d'enseignement ?

L'analyse des besoins va servir d'entrée à la didactique professionnelle, qui, elle, a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Et « en approfondissant la démarche d'analyse de besoins on arrive assez naturellement à l'analyse du travail, point de départ de la didactique professionnelle » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 147). S'essayer à une recherche en didactique professionnelle, c'est se former à l'analyse du travail en vue de concevoir des formations plus efficaces, plus proches des situations-problèmes rencontrées par les enseignants sur le terrain et/ou en vue de conduire des temps de formations au sein même d'une situation d'enseignement.

Deux préoccupations majeures mobilisent notre attention. La première interroge les effets de la formation continue sur les enseignants expérimentés. D'autant que parmi « les critiques adressées aux enseignants, l'une revient fréquemment : la résistance au changement particulièrement pour les plus âgés » (Lantheaume, 2016). Ce discours que peuvent tenir certains experts, politiques, formateurs, et qui entraverait l'émergence de nouvelles pratiques professionnelles nécessiterait d'être observé au plus près des professionnels dans le cadre de

cette approche de la didactique professionnelle. Nous entendrons par enseignants expérimentés, des enseignants qui ont de l'expérience. La seconde préoccupation est celle concernant la demande, assez unanime des enseignants lors des temps de formation, de pistes pédagogiques « concrètes ». Dans la synthèse des réflexions et des outils du centre Alain-Savary au service des formateurs de juillet 2017 intitulée « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves », en tant que formateur, nous pouvons lire qu'« oser les outils, c'est théoriser des "réussites en acte" et les transmettre ». Nous voyons apparaître une tension entre ces outils « clés en main » qui allègent effectivement la charge de travail des enseignants comme le rappelle Patrick Picard, responsable du centre Alain Savary de l'Institut Français de l'Éducation et la posture réflexive préconisée. Réfléchir sur sa pratique, seul et entre pairs, et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action est, en effet, une des compétences mentionnées dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013). A l'origine de la mise en oeuvre et de la diffusion d'un modèle de formation, le praticien réflexif, les travaux de Schön « mettent radicalement en cause la logique applicationniste : le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques ni de schémas a priori, ni de règles méthodologiques... ; il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action. » (Paquay & Sirota, 2001 , p.5) « Les professionnels sont en fait considérés comme des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité » (*ibid.*, p.5).

Un outil clé en main peut-il favoriser une posture réflexive chez l'enseignant ? A quelles conditions ? La posture d'accompagnement du formateur, plus précisément du conseiller pédagogique (CP) du premier degré, lorsqu'il présente un outil clé en main peut-elle favoriser une réflexivité susceptible de faire évoluer la pratique de l'enseignant expérimenté ? C'est dans le cadre d'une expérimentation conduite par deux CP au sein de leur circonscription et au cours des premiers entretiens qu'ils conduisent auprès d'enseignants volontaires que nous porterons notre attention sur leur activité.

Ces deux axes que sont l'accompagnement des enseignants expérimentés et la mise à leur disposition d'outils clés en main font donc l'objet de cette recherche. Voilà comment nous allons la développer dans ce mémoire.

Dans un premier chapitre, nous présenterons les conditions de travail du conseiller pédagogique et les tensions qui surgissent dans le cadre de son activité, points de départ de cette recherche.

La problématique sera définie dans un second chapitre en appui sur le concept d'instrument de Rabardel (1995) et sur le concept d'accompagnement issu des travaux de Paul (2016). Cependant, ce cadre théorique ne peut se suffire à lui seul. En effet, l'imprévisibilité, dans les situations de relation entre humains, est une constante et en fait des situations complexes. « L'autre agit et réagit selon ses propres motifs et buts, sa compréhension de la situation, son investissement, sa relation à son interlocuteur, au cadre et à l'objet de l'interaction » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p.175). A l'instar de la recherche collaborative que mène Vinatier (2018) avec des conseillers pédagogiques, nous mobiliserons la théorie de la conceptualisation dans l'action et le concept de schème (Vergnaud, 2011). Pour comprendre l'activité du conseiller pédagogique lorsqu'il conduit un entretien avec des enseignants expérimentés, nous prendrons en compte également le principe général de l'approche interactionniste où le dialogue produit par les échanges entre les interlocuteurs est une construction collective (Kerbrat-Orecchioni, 1992) (Vinatier, 2006).

Le chapitre suivant mettra en évidence une méthodologie essentiellement qualitative. Les données recueillies auprès de deux conseillers pédagogiques d'une même circonscription feront l'objet d'une analyse. Celle-ci portera sur les trois niveaux d'organisation repérables dans les entretiens conduits par les formateurs (Vinatier, 2006) dans un premier temps : un niveau macro qui permet de repérer une « intrigue » qui se noue entre les interlocuteurs, un niveau intermédiaire dans lequel on repère les buts du formateur, un niveau micro qui permet de cerner l'ajustement des interactions verbales. Des entretiens d'autoconfrontation conduits par le chercheur auprès des conseillers pédagogiques dans un second temps permettront de vérifier ou non les premiers constats.

Les quatrième et cinquième parties de ce mémoire présenteront les analyses et les interprétations des résultats en lien avec les deux hypothèses émises. L'une est tournée vers l'outil « clé en main » présenté aux enseignants et l'autre s'oriente vers la posture d'accompagnement du formateur.

Enfin, le dernier chapitre aura pour objet de discuter de la posture adoptée par les CP et tentera de mettre en exergue la dialectique entre outil et posture.

Chapitre 1 - De la prescription à l'activité : vers une problématique du conseiller

Ce chapitre situe le conseiller pédagogique dans l'organigramme de l'Éducation Nationale et permet de prendre connaissance des contraintes auxquelles il doit faire face. Après avoir présenté les missions et les compétences requises pour assurer une telle fonction, nous mettrons en avant les différentes prescriptions qui lui incombent et la nécessité de trouver un compromis entre celles-ci.

1. Le conseiller pédagogique, un collaborateur de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale et un formateur d'enseignants

Le conseiller pédagogique travaille en circonscription, dans le cadre du dispositif académique, au sein de l'Éducation Nationale. Il exerce ses fonctions sous l'autorité de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) dont il est le collaborateur direct. C'est avant tout un enseignant du premier degré dont l'expertise pédagogique dans tous les domaines d'enseignement de l'école primaire est reconnue. Celle-ci est validée par une certification spécifique : le CAFIPEMF (Certificat d'aptitude aux Fonctions d'Instituteurs ou de Professeurs des Ecoles Maître Formateurs).

1.1. Les missions du conseiller pédagogique

Les missions du conseiller pédagogique du premier degré (circulaire n° 2015-114 du 21-7-2015) couvrent trois champs d'actions articulés : l'accompagnement pédagogique des maîtres et des équipes d'école, la formation initiale et continue des enseignants et la mise en œuvre de la politique éducative. Au regard de l'ampleur et de la diversité des missions qui lui sont confiées, l'enseignant exerçant les fonctions de conseiller pédagogique est totalement déchargé de son service d'enseignement et n'a donc plus d'élèves en charge. Dans ces champs d'action, le CP amène les enseignants à analyser leurs pratiques professionnelles et accompagne les équipes d'école dans l'appropriation des innovations et des résultats des recherches didactiques et pédagogiques. Il contribue, par ailleurs, à la production de ressources pédagogiques à destination des enseignants. L'action du CP s'inscrit plus précisément dans le cadre du programme de travail de la circonscription arrêté par l'Inspecteur

chargé de la circonscription, dont il reçoit une lettre de mission. Celle-ci mentionne, par conséquent, les prescriptions de l'IEN en fonction du contexte d'exercice. Outre l'accompagnement à la mise en œuvre des instructions officielles, des actions pédagogiques innovantes sont proposées par le CP.

Si solliciter une posture réflexive chez les enseignants est explicitement mentionné dans les prescriptions, nous ne pouvons conclure que les innovations et les ressources pédagogiques se résument à la présentation d'outils « clé en main ».

1.2. Le conseiller pédagogique, un formateur d'enseignants

Les titulaires du CAFIPEMF ont vocation à exercer en tant que conseillers pédagogiques de circonscription généralistes ou en tant que maîtres formateurs (circulaire n° 2015-109 du 21-7-2015). Tous deux sont des formateurs reconnus dont le référentiel (B.O. du 23/07/15) présente quatre domaines de compétences :

- Penser - Concevoir - Élaborer
- Mettre en œuvre - Animer
- Accompagner l'individu et le collectif
- Observer - Analyser - Évaluer

D'après ce texte officiel, les formateurs doivent donner aux individus et aux équipes des outils pour agir ; étayer leur analyse par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans leur activité. Quels sont ces outils pour agir prescrits par l'institution ? Quelles en sont les caractéristiques ? L'analyse des traces de l'activité de l'enseignant est-elle en lien avec l'utilisation de ces outils ? Nous pouvons aisément comprendre que la commande institutionnelle doit faire l'objet d'une analyse, comme cela est mentionné dans ce référentiel de compétences du formateur et il en est d'ailleurs de même pour les besoins des apprenants. Savoir mettre en tension les attendus des deux antagonistes que sont l'institution d'une part, et les enseignants d'autre part, s'avère indispensable.

2. Le conseiller pédagogique : entre attentes institutionnelles et attentes des enseignants

La loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 stipule que « l'adjonction de moyens supplémentaires sans modification des pratiques n'aurait que peu d'effet sur les résultats de notre système éducatif. Pour transformer les pratiques professionnelles des enseignants et leur donner les outils

nécessaires à l'accomplissement de leur mission, la formation initiale et continue est le meilleur levier d'action. » Mais « le conseiller pédagogique ne fait pas que convaincre les enseignants de modifier leur pratique à partir d'un argumentaire fondé sur la recherche de pointe en éducation, il doit composer avec les agendas ministériels de réforme. » (Lessard, 2008) et les savoirs d'expérience des enseignants.

2.1. Accompagner les enseignants dans la préparation du rendez-vous de carrière

Filâtre, dans le rapport de novembre 2016 sur la formation continue, recommande d'envisager le caractère nécessairement continu du développement professionnel où, tout au long de sa carrière, l'enseignant doit être en mesure de conforter en permanence ses compétences, d'adapter celles-ci aux évolutions sociétales et aux attendus de la Nation, de consolider en permanence ses capacités réflexives, d'enrichir ses pratiques.

Depuis peu, dans le cadre de la réforme de l'évaluation, l'arrêté du 05 mai 2017 relatif à la mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants comporte deux éléments complémentaires : un accompagnement du personnel enseignants, tout au long de leur parcours professionnel et des rendez-vous de carrière, moments privilégiés pour porter un regard sur une période professionnelle donnée et tracer des perspectives d'évolution. La mise en œuvre du protocole relatif aux parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR) et à l'avenir de la fonction publique, régit l'application de la nouvelle règle de cadencement unique d'avancement d'échelon. C'est, par conséquent, dans ce cadre, que l'intervention du conseiller pédagogique auprès des enseignants a toute son importance.

2.2. Mobiliser une démarche réflexive : un leitmotiv

Solliciter une posture réflexive chez l'enseignant, nous l'avons vu plus haut, est une des missions incontournables du CP. « Précisons d'emblée que toute réflexion occasionnelle sur l'action ne constitue pas une pratique réflexive. Tout praticien, face à une difficulté, une situation inédite, un problème particulier... s'arrête, prend du recul, et cherche par la réflexion une solution au problème rencontré. Une pratique réflexive, c'est bien plus. Il s'agit d'une démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquiert généralement que par un entraînement intensif et délibéré (Perrenoud, 1998). Cette pratique réflexive est quasi nécessairement une réflexion sur l'action, menée a posteriori. » (Paquay & Sirota, 2001, p.6)

Ce nouvel entretien professionnel avec l'IEN, appelé rendez-vous de carrière, est réalisé sur la base d'une autoévaluation qui doit, notamment, permettre à l'enseignant d'estimer ses besoins d'accompagnement et de formation. Là encore, la réflexivité du professeur des écoles serait mise à l'épreuve : il doit donc pouvoir bénéficier d'un accompagnement continu dans son parcours professionnel. Cet accompagnement à la réflexivité est d'autant plus nécessaire peut-être que les enseignants sont expérimentés car Houpert rappelle que ce modèle du praticien " réflexif " n'a cours que depuis dix à quinze ans. Il est d'ailleurs précisé dans le récent référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1-7-2013 - J.O.) que l'enseignant doit s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel : il doit, notamment, réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. « En formation continue, le travail autour des compétences de réflexivité est évidemment indispensable pour les enseignants qui n'y ont jamais été formés » (Houpert, 2005). « Cette activité se fera d'autant plus aisément qu'elle sera accompagnée par le formateur et par le groupe » (Houpert, 2005). Pour cela, l'ergonomie cognitive (Samurçay & Vergnaud 2000) induit de nouvelles formes d'accompagnement des enseignants : l'analyse de l'activité (Leplat, 1997), l'analyse des pratiques (Fabre, 2006), la co-explicitation (Vinatier, 2007). L'analyse de sa propre pratique serait un gage potentiel d'évolution des pratiques. En effet, « les enseignants ont besoin de faire le lien entre l'action et la réflexion. Ils gardent toujours la première dans leur pensée professionnelle et ne se fient à la seconde que s'ils voient son lien avec l'action » (Etienne, 2016). Vergnaud (2011, p.275) précise que « la conceptualisation sous-jacente à l'action ne se suffit pas toujours à elle-même, et qu'elle est profondément transformée lorsqu'elle est explicitée, débattue, et organisée en un système cohérent de concepts, de principes et d'énoncés, c'est-à-dire lorsqu'elle prend une forme théorique. » La didactique professionnelle, c'est-à-dire, le développement dans et par le travail (Pastré, 2011) peut potentiellement être un apport pour favoriser cette conceptualisation dans l'action et sur l'action.

2.3. Les attentes autres des enseignants

Dans le cadre de leurs obligations réglementaires de service telles que définies dans le décret n°2008-775 du 30 juillet 2008, les enseignants doivent consacrer dix-huit heures annuelles à l'animation pédagogique ainsi qu'à des actions de formation continue. Lors de ces différents temps, les formateurs leur proposent fréquemment des échanges de pratiques, des analyses de l'activité des élèves et des enseignants pour lire ensemble le réel (Picard, 2017) au

regard des travaux de recherches didactique et pédagogique. Cela peut prendre la forme de travaux d'élèves, d'évaluations, d'entretiens, mais aussi, de plus en plus souvent, de séquences vidéos du travail dans la classe. Cependant, les enseignants émettent souvent le souhait de voir du « concret », de disposer d'outils prêts à l'emploi, utilisables, testables... Deux raisons peuvent être à l'origine de ces demandes. Tout d'abord, « dans la mesure où le désir d'efficacité peut passer par le souci d'être dotés de préparations structurées et rassurantes, on comprend bien l'attente vis-à-vis des formateurs, on comprend aussi la quête de fiches toutes prêtes dans la littérature pédagogique ou sur des sites Internet spécialisés » (Houpert, 2005). D'autre part, il s'avère que les enseignants en formation considèrent les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de l'expérience comme distincts. Leur savoir-faire n'est parfois pas requestionné à l'aune de concepts scientifiques dont ils pourraient se saisir pour faire autrement. Cette séparation limite la formation et inhibe la construction des compétences (Scnoeckx, 2008). Les enseignants demandent alors souvent à disposer d'outils maniables. Le ministère de l'Éducation nationale répond en partie à ces attentes en proposant aux professionnels de l'éducation un portail d'informations et de ressources : Eduscol. Ces ressources d'accompagnement proposent des pistes pour la mise en œuvre des programmes, des outils scientifiques et didactiques, des vidéos de situations de classe, des supports pour organiser la progressivité des apprentissages, des exemples d'activités et des séquences « clés en main. »

Avec l'outil « clé en main » souhaité par les enseignants et même proposé comme ressource officielle, comment le conseiller pédagogique l'articule-t-il avec la réflexivité tant attendue de la part des enseignants ? Outil clé en main et réflexivité sont-ils incompatibles ?

3. Les dilemmes du conseiller pédagogique, un objet de recherche

3.1. Entre enseignant et formateur, quelle identité professionnelle pour le conseiller pédagogique ?

Entre le monde de la recherche, de la théorie et le monde de la pratique et des savoirs d'expérience des enseignants, les conseillers pédagogiques qui n'appartiennent réellement à aucun de ces deux univers, sont appelés à être des médiateurs importants (Lessard, 2008). Ils font circuler, en effet, un ensemble de savoirs dans les écoles, reformulent auprès des professionnels ce qui est demandé dans les textes officiels pour tenter d'adapter les savoirs de recherche aux pratiques des enseignants. Mais ce médiateur est-il un ancien enseignant, un

enseignant expert, un accompagnateur, un formateur, un chercheur,... ? D'enseignant à formateur, d'une forme identitaire à une autre, le conseiller pédagogique cherche à faire reconnaître ses compétences. En effet, « chaque forme identitaire est le produit d'une double transaction avec les autres et avec soi-même, d'une construction biographique et d'une reconnaissance sociale » (Dubar, 1998). Pourtant « être formateur, pour la plupart, ce n'est pas tant un nouveau métier qu'une forme d'accomplissement et d'excellence professionnels. » (Lang, 2002). C'est l'expertise de l'enseignant qui fonde la compétence du formateur. Ainsi, « les formateurs ont une identité spécifique déterminée par la pression de l'institution et par celle des enseignants qui combine l'identité enseignante, mise en avant en premier et quelque chose en plus » (Lang, 2004). Malgré tout, le conseiller pédagogique oscille entre le « nous » des formateurs et le « nous » des enseignants. Appartenant au groupe de formateurs, notamment lorsqu'il s'agit de défendre les finalités de la formation, le conseiller pédagogique peut s'identifier aux enseignants dès lors qu'il s'agit d'entrer dans le réel de l'activité (Perez-Roux, 2012). L'identité professionnelle du conseiller pédagogique est donc en tension entre différentes cultures partagées. « La circulation des savoirs, animée par les formateurs conseillers pédagogiques, engendre parfois de réelles confrontations entre des enseignants « récalcitrants » ou « résistants » et l'agenda de changement institutionnel que doivent porter les conseillers pédagogiques » (Lessard, 2008). Dans l'accompagnement des enseignants, le formateur se trouve également en tension entre proposer des outils « clés en main » et favoriser une posture réflexive.

3.2. Le conseiller pédagogique : proposer en formation des outils « clé en main » aux enseignants expérimentés et/ou solliciter chez eux une posture réflexive ?

Proposer des outils clés en main pourrait paraître réducteur de la capacité d'initiative attendue d'un bon professionnel (Picard, 2017). Cependant des outils, conçus par des chercheurs, des pédagogues, des didacticiens, des experts de l'enseignement existent. Pourquoi en faire l'économie ? Ces outils allègent-ils réellement la charge de travail des enseignants. En limitent-ils leur liberté pédagogique pour autant ? Non imposé par l'institution, l'outil choisi ne peut se suffire à lui-même : l'enseignant doit se l'approprier et il est libre de l'adapter comme il l'entend aux besoins de ses élèves

Cependant, proposer des outils « clés en main », que ce soit une démarche, un dispositif, une séquence, une activité permet-il réellement de faire évoluer les pratiques ? Houpert (2005) suppose que « cette découverte va permettre la réflexion, la comparaison et va pousser

l'enseignant à plus et mieux analyser ses propres pratiques. » N'est-il pas nécessaire que le formateur accompagne sa mise en œuvre pour comprendre ce que l'utilisation de l'outil change à la manière d'enseigner ? L'enseignant, pour qu'il apprenne de ses changements, pour qu'il fasse évoluer ses pratiques professionnelles de manière conscientisée, doit être accompagné du formateur qui s'assure que la conceptualisation a été réellement effectuée. L'activité constructive devient ainsi le but de cet accompagnement et l'activité productive, l'utilisation de l'outil « clé en main », en devient le moyen (Pastré, 2007).

Nous voyons ici le besoin de préciser scientifiquement ce qu'est un outil « clé en main » et de définir le concept d'accompagnement.

Chapitre 2 - Un double cadre théorique

Les notions clés de notre cadre de recherche nécessitent d'être approfondies. En effet, concernant l'outil « clé en main », quelles sont les médiations opérées par le formateur et sous quelle forme d'accompagnement sont-elles mise en oeuvre ? Après une présentation du concept d'instruments et des fondements théoriques de l'accompagnement, nous expliciterons la problématique de ce mémoire.

1. L'outil « clé en main » ou le concept d'instrument de Rabardel

D'après le référentiel de compétences du formateur de personnel enseignant, accompagner l'individu et le collectif signifie développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges. C'est aussi donner aux individus et aux équipes des outils pour agir ; étayer leur analyse par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans leur activité.

Nous nous appuyerons sur le modèle de Rabardel (1995) qui explicite l'approche instrumentale.

1.1. L'outil clé en main : un artefact

« La notion d'artefact désigne en anthropologie toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine, elle est donc compatible avec un point de vue anthropocentrique, sans spécifier celui-ci plus avant » (Rabardel, 1995, p. 49). Le terme artefact désigne une chose « neutre » élaborée pour prendre place dans une activité finalisée du point de vue de celui qui l'utilise ; il a alors un statut de moyen d'action pour le sujet, un moyen qu'il se donne pour opérer sur un objet. *« Chaque artefact a été conçu pour produire une classe d'effets, et sa mise en oeuvre, dans les conditions prévues par les concepteurs, permet d'actualiser ces effets »* (Rabardel, 1995, p.49).

Pour illustrer le concept d'artefact, prenons l'exemple du tableau blanc interactif (TBI) souvent présent dans les écoles. Le TBI est un écran blanc tactile associé à un ordinateur et un vidéoprojecteur. L'écran transmet les diverses informations à l'ordinateur. Le vidéoprojecteur se charge d'afficher l'écran de l'ordinateur sur le tableau blanc. Il est donc possible d'effectuer sur l'écran projeté au mur tout ce que l'on peut réaliser avec une souris. Fourni avec toutes ces fonctions à l'enseignant, il constitue un artefact.

1.2. De l'artefact à l'instrument

« L'instrument n'est pas un en-soi mais le résultat d'une association de l'artefact à l'action du sujet comme moyen de celle-ci » (Rabardel, 1995). L'instrument est constitué de schèmes d'utilisation du sujet et de l'artefact (Nous développerons ce concept de schème dans le paragraphe 1.3.). L'instrument n'est donc pas donné d'emblée à un individu ; il nécessite un processus d'appropriation nommé genèse instrumentale (Rabardel, 1995). L'instrument est ainsi l'artefact en situation. Cette genèse instrumentale est constituée d'un double mouvement : l'instrumentation dirigée vers le sujet et l'instrumentalisation dirigée vers l'artefact. L'instrumentation contribue à l'émergence et à l'évolution des schèmes du sujet. L'instrumentalisation est la façon dont le sujet va faire évoluer les composantes de l'artefact en sélectionnant ses propriétés. Les deux processus sont conjoints mais l'un est toujours dominant.

Reprenons notre exemple. Le TBI mis à la disposition de l'enseignant devient un instrument quand il intervient sur l'écran avec un stylet électronique ou par simple toucher. L'appropriation de l'objet peut prendre un certain temps au cours duquel les schèmes d'utilisation s'élaborent. Les propriétés du TBI offrent des possibilités techniques à l'enseignant chez qui les schèmes vont émerger au cours de l'instrumentation. Ces mêmes propriétés de l'artefact vont pouvoir être sélectionnées par l'utilisateur en fonction de choix pédagogiques au cours de l'instrumentalisation : le TBI pourra être, suivant les situations, employé comme un vidéoprojecteur ou comme un support de production collective.

1.3. Un instrument : un artefact et des schèmes d'utilisation

L'artefact ne peut devenir un instrument sans l'élaboration de schèmes par le sujet. Un schème est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations définie. L'invariance caractérise l'organisation et non l'activité (Vergnaud, 2011). Le schème (Vergnaud, 2007) est constitué du but, des règles d'action, des possibilités d'inférence pour atteindre le but, des invariants opératoires, c'est-à-dire des théorèmes-en-actes (propositions tenues pour vraies sur le réel) et des concepts-en-actes (concepts pertinents pour la construction de ces théorèmes-en-acte). « Le but se décline en sous-buts et anticipations. Cet ensemble représente dans le schème ce qu'on appelle parfois l'intention, le désir, le besoin, la motivation, l'attente. [...] Les invariants opératoires forment la partie directement la plus épistémique du schème », c'est-à-dire celle relative aux connaissances mobilisées dans l'action. Les invariants opératoires se déclinent en concepts-en-acte et théorèmes-en-acte dans

un rapport dialectique, les seconds étant des propositions tenues pour vraies dans l'activité relatives aux premiers qui sont des catégorisations du réel, les concepts-en-acte pouvant être pertinents ou non pertinents. Les règles d'action de prise d'information et de contrôle sont l'élément générateur du schème. Elles permettent de faire défiler l'organisation temporelle de l'activité et pas seulement l'action. Les inférences régulent les adaptations locales, les contrôles, les ajustements progressifs en situation. « Parmi ces invariants mobilisés, il s'avère que certains semblent décisifs pour la maîtrise de situations professionnelles particulières par les experts, en ce qu'ils constituent de véritables « organisateurs de l'activité » » (Munoz et Bourmaud, 2012).

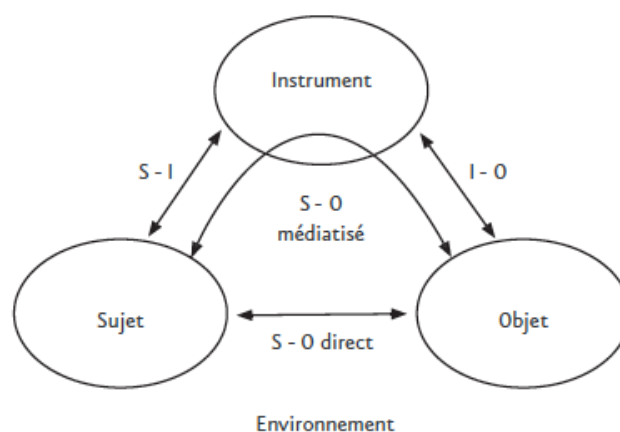
Ces schèmes d'utilisation sont engagés lorsque le sujet a l'intention d'agir avec l'outil sur quelque chose.

1.4. Les interactions au sein du modèle S.A.I.

Rabardel (1995) rappelle que trois pôles sont engagés dans les situations d'utilisation d'un instrument : le sujet (utilisateur, opérateur,...), l'instrument (l'outil, la machine,...) et l'objet vers lequel l'action à l'aide de l'instrument est dirigée. Au sein du modèle SAI (fig.2), nous pouvons observer les multiples interactions possibles.

Figure 3 : la triade caractéristique des Situations d'Activités Instrumentées (SAI)

(d'après Rabardel & Vérillon, 1985)



1.5. L'interaction sujet-objet médiatisée par l'instrument

Rabardel (1995) distingue deux grandes orientations de la médiation : la médiation épistémique : l'instrument est un moyen qui permet la connaissance de l'objet de l'activité ; la

médiation pragmatique : l'instrument est moyen d'une action transformatrice dirigée vers l'objet de l'activité. Béguin (1994) met en évidence une médiation collaborative où l'instrument est moyen d'une action transformatrice dirigée vers l'action de l'autre sujet et Béguin et Rabardel (2000) nomment la médiation heuristique celle où l'instrument est moyen d'une action transformatrice dirigée vers le sujet lui-même.

A ce cadre théorique mobilisé pour analyser la situation d'accompagnement à l'utilisation d'un outil clé en main s'ajoute celui de la posture d'accompagnement du formateur.

2. De la posture à l'activité d'accompagnement

D'après le référentiel de compétences du formateur de personnel enseignant (B.O. du 23/07/15) accompagner l'individu et le collectif signifie développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges. Le lexique employé pour qualifier la mission d'accompagnement du conseiller pédagogique, est divers. Former, enseigner, conseiller, aider, soutenir, motiver, co-élaborer... : toutes ces formes sont qualifiées de « nébuleuses » (Paul, 2002). « Si elles ont entre elles un « air de famille » c'est qu'elles émanent toutes d'un même fond, celui de l'accompagnement » explique Paul (2016, p.36). Le terme *accompagnement* est finalement le terme le moins défini (Paul, 2016).

2.1. Qu'entend-on par posture d'accompagnement ?

2.1.1. Qu'est-ce qu'accompagner ?

Activité singulière (Jorro, 2012), « l'accompagnement prend des formes différentes et recouvre des réalités diverses, selon les contextes de travail et les professionnels qui le réalisent » (Charlier et Biémar, 2012).

Cependant, si nous devons le définir, nous pourrions dire qu'accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui (Paul, 2016). Tout en se tenant aux côtés de l'autre, c'est suivre et devancer les pas de l'Autre (Chalier et Biémar, 2012). Ainsi, l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est (Paul, 2002). Nous nous situons dans une approche sociologique interactionniste. C'est la raison pour laquelle nous nous appuyerons sur une théorie de l'activité issue de ce modèle.

2.1.2. Le contexte d'accompagnement

Pour Biémar (2007), « l'accompagnement émerge dans un contexte de développement. Il ne pourra exister que si la personne qui est accompagnée a identifié un besoin ou a une volonté de changement. » Il s'inscrit dans une dynamique de changement amorcée par celui qui demande l'accompagnement et se caractérise par une forme de soutien à une transformation par l'acquisition de nouvelles manières d'agir, de penser, de ressentir...

2.1.3. L'accompagnement : le cadran fonctionnel de Paul (2016)

« Le cadre fonctionnel a pour objet de déterminer le rôle et la posture du professionnel à partir de la fonction qui lui a été attribuée. Il permet de décrire l'activité et d'en rendre compte » (Paul, 2016, p.77). Il est constitué de quatre éléments.

Tableau 1 : les quatre éléments du cadran fonctionnel (d'après Paul, 2016)

FONCTION	POSTURE	RELATION	DEMARCHE
Renvoie à la mesure politique à laquelle réfère le dispositif, au cadre institutionnel de sa mise en oeuvre, à la déontologie du corps de métier, ce qui fait référence collectivement au cahier des charges à respecter.	Renvoie à une manière d'être en relation avec une personne, une attitude, en rapport avec autrui dans un espace donné, et donc à un questionnement éthique (sur le regard porté sur l'autre, la place dans laquelle on le met, la considération qu'on a pour lui, etc.)	Elle est constitutive de l'accompagnement mais pour que la communication engagée conduise les participants au dialogue, qu'ils puissent se situer l'un et l'autre à l'abri de toute violence (domination, autorité, soumission), c'est la médiation institutionnelle qui lui donne légitimité. Ainsi ne se réduit-elle pas à un face à face.	Résulte de la manière de faire, de l'art d'accommoder les objectifs définis a priori avec ce qui survient en chemin faisant, aux phases, aux techniques mobilisées, aux actes qui vont baliser un cheminement toujours singulier.

La fonction d'accompagnement est immergée dans un système avec d'autres fonctions de l'institution, avec du prescrit institutionnel. Le professionnel est dépendant de ce prescrit. Notons qu'un professionnel dont le métier est d'être enseignant a dû attester d'une compétence à accompagner sans y avoir été formé, sur la base de compétences reconnues. Cela ne garantit pas pour autant les compétences propres à l'accompagnement (Paul, 2016). Ce qui est en jeu dans cette prise de fonction, c'est le changement de posture.

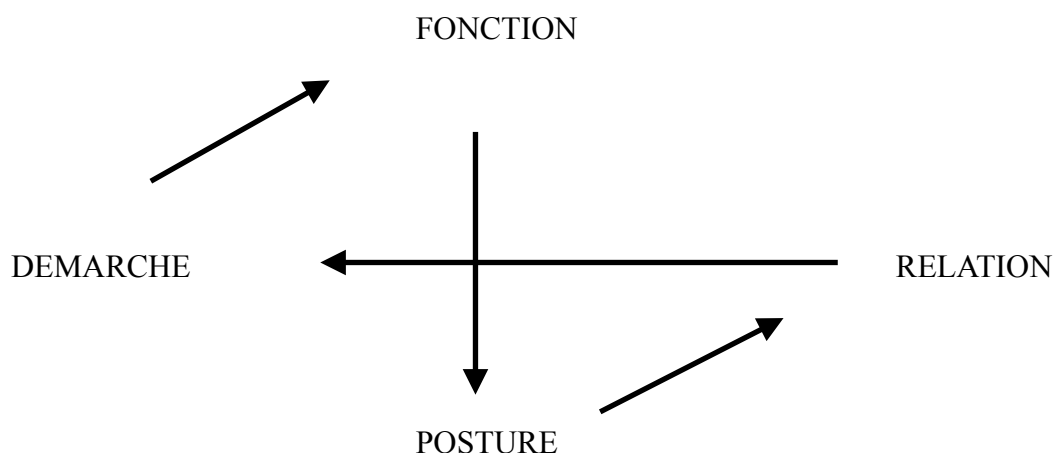
Le professionnel doit passer d'une posture d'expert à une posture de facilitateur c'est-à-dire à une posture d'aidant pour atteindre un objectif, mener un projet. Pour cela, les institutions engendrent des modalités d'échanges « modélisées ». Le professionnel doit cependant instaurer des espaces autorisant une marge de manoeuvre où seul le dialogue a la chance de conduire vers le dialogue (Paul, 2016). Le projet s'inscrit dans un cadre institué dans lequel la relation entre les acteurs (pour un objet de travail) est stabilisée. Le projet donne ainsi sens, signification et orientation à la relation (Paul, 2016).

De sa posture, le professionnel produit une relation qui pourra être d'accompagnement, à laquelle répondra un type de démarche (Paul, 2016).

La démarche est construite chemin faisant : elle permet de rendre compte de ce qui a été mis en oeuvre, de voir les intentions et les effets produits. Le professionnel est capable d'intervenir sur le processus, et d'en modifier le cours (Paul, 2016).

Ces quatre éléments sont liés entre eux dans le cadran fonctionnel (Paul, 2016).

Figure 1 : le cadran fonctionnel (d'après Paul, 2016)



La fonction est attribuée et reçue. Elle ne garantit pas la posture du professionnel, ni le type de relation qu'il instaurera, ni la démarche qu'il entreprendra (*ibid.*, p 77). Un mouvement est issu de la fonction vers la posture, la relation puis la démarche (*ibid.*, p 77). Tout professionnel est redevable au regard de l'institution de la tenue de sa fonction et des résultats de la démarche tandis que la posture et la relation sont travaillées au sein d'espaces non référencés hiérarchiquement (Paul, 2016).

2.1.4. La mise en relation dans le dispositif d'accompagnement

Le terme d'accompagnement est associé au cheminement dont les étapes composent « la mise en chemin » (Paul, 2009). Dans cette dimension temporelle, cette situation d'accompagnement est caractérisée par cinq champs d'action qui sont l'entrée en relation, la clarification du statut des partenaires de l'accompagnement, le travail avec le groupe sur le projet, les apports des données extérieures, l'autonomisation du groupe (Biémar, 2012) ou de la dyade dans le cadre de notre recherche.

Dans cette organisation s'ajoutent les dimensions temporelle et spatiale mais la dimension relationnelle est première (Paul, 2016). Cette relation a pour objet d'aider la personne accompagnée (Biémar, 2012). C'est en ce sens qu'elle est primordiale car il n'y a pas d'accompagnement sans relation (Paul, 2016). Mais elle est également initiale car elle initie l'accompagnement. De cette mise en relation dépendra la mise en chemin (Paul, 2016).

Étymologiquement, faire relation, c'est « rapporter, relater » ; être en relation procède donc de la parole (Paul, 2016). Mais comment entrer en relation avec l'autre ? Comment s'adresser à lui, dans un contexte d'accompagnement, sans qu'il ne se sente jugé ? Comment construire une relation de confiance qui permette un travail constructif ? « L'entretien d'accompagnateur ne peut être une démarche standardisée et impersonnelle, à suivre du début jusqu'à la fin, réparable quasiment à l'identique dans un enchaînement strict et en nombre fini d'opérations. Il n'a pas de modèle antérieur » (Vial et Caparros Mencacci, 2007).

2.1.5. La posture d'accompagnement

Une relation s'établit entre deux personnes. D'après le cadran fonctionnel de Paul (2016) présenté ci-dessus, la posture émerge de la situation relationnelle puisqu'elle renvoie à une manière d'être en relation avec la personne. Mais Vial et Caparros Mencacci (2007) distinguent l'accompagnement du guidage. Dans le premier cas, l'accompagnant est avec et fait en sorte que l'accompagné se construise des trajets. Dans le second cas, il s'agit pour l'accompagnant d'être devant ou au-dessus, de définir des trajectoires.

Si la posture émane aussi bien de l'accompagnant comme celle de l'accompagné (Paul, 2016), nous nous intéresserons, dans le cadre de cette recherche, à la posture du formateur, à savoir de l'accompagnant.

2.1.5.1. Qu'est-ce qu'une posture?

Paul (2016) la distingue du positionnement qui est une action délibérée qui consiste à se poser par rapport aux autres et la distingue également des compétences que l'accompagnant mobilise dans sa relation à l'autre : l'attention, l'écoute, le respect... La posture émane de la personne et est en partie non consciente. L'identité, les valeurs, les expériences sensorielles, cognitives... du professionnel participent de cette posture.

La posture comporte deux dimensions : rhétorique et contextuelle (Paul, 2016). En effet, elle se joue dans un espace et un temps donnés. Elle est donc appropriée à l'instant, émane de soi et de la situation. Elle est liée aux propres valeurs de la personne et est affinée au contact de la réalité. La posture varie, par conséquent, en fonction de la personne, de l'interaction et du temps. Les prises de parole de l'accompagnant, par ailleurs, l'associent à des options éthiques. La posture exprime donc l'éthos du professionnel (Paul, 2016), une manière d'être de la personne. Il représente le style qu'il doit prendre pour capter l'attention, gagner la confiance, se rendre crédible et avenant.

2.1.5.2. Les postures de l'accompagnant

Pour Paul (2016), le professionnel « navigue » entre des postures différentes. La posture de non-savoir soutient le questionnement et dans ce cas l'accompagnant ne pense, ne dit et ne fait pas à la place de. Celle de dialogue permet à l'accompagnant de susciter un dédoublement du sujet capable d'entrer en dialogue avec lui-même et de s'interroger sur son existence. L'accompagnant est attentif dans la posture d'écoute mais interagit, répond, sollicite, dynamise le questionnement. Dans la posture tierce, le professionnel se tient à distance à la fois du cadre institué et à la fois dans la relation à l'écoute de la demande et soutient la relation de la personne accompagnée à sa situation. La posture émancipatrice qui vise à créer un environnement relationnel est une opportunité de grandir en liberté et en créativité pour chacun. Entre l'expert qui domine la situation et transmet des conseils et le pair qui exprime son avis, le continuum entre ces deux attitudes ouvre un espace de possibilités.

Cependant, pour Vial et Caparros-Mencacci (2007), le professionnel peut, suivant le projet d'intervention, adopter deux postures : une d'accompagnement où le questionnement et le débat sont sollicités et une posture d'expert qui applique des normes et qui est dans le contrôle. Entre ces deux extrêmes que sont l'expert qui domine la situation et le pair qui exprime son avis, un espace tout en nuance apparaît (Paul, 2016).

2.2. Qu'entend-on par activité d'accompagnement ?

Pour parvenir à définir la posture d'accompagnement du formateur, il nous semble nécessaire de repérer son activité. Et comprendre l'activité de l'accompagnant implique de cerner le cheminement des interlocuteurs en situation (Vinatier, 2009).

2.2.1. L'activité d'accompagnement pour créer une zone de développement

L'accompagnant ou médiateur (Vergnaud cité par Mayen, 2007) a la responsabilité de choisir les situations à offrir à l'apprenant, de clarifier le but de l'activité, de faire émerger les concepts et les théorèmes pertinents. Mais ce qu'énonce l'accompagnant n'est pas une simple mise en mots, cela crée la zone de développement (Mayen, 2007). Le but énoncé à atteindre, par exemple, peut fonder la situation et imposer l'orientation de l'action.

Cependant, Mayen (2007) présente deux versions de cette médiation. La première est faible c'est-à-dire qu'elle repose sur « comment on peut faire » et actualise ainsi des zones de développement (ZPD). Elle relève d'un simple coup de pouce qui vient renforcer les potentialités de la situation, le développement pourrait se faire sans aide. La seconde est qualifiée de forte : le champ des possibles crée des voies de transformation. Dans ce processus de formation, l'accompagnant transforme alors les schèmes de l'accompagné, via le langage. Parler contribue à orienter l'activité actuelle ou à venir et à orienter le processus de construction et de développement. Le souhait est ainsi de transformer la connaissance opératoire en connaissance prédicative (Vergnaud, 2011). Les schèmes de l'accompagnant sont incorporés et sont ceux sur lesquels l'accompagnateur va tenter d'agir.

2.2.2. L'activité d'accompagnement caractérisée par des schèmes

Pour comprendre comment l'accompagnant s'y prend pour engendrer de telles transformations chez l'apprenant, nous nous intéresserons à son activité d'accompagnement, c'est-à-dire au répertoire de conduites qu'il mobilise lors de cette médiation ou autrement dit aux processus cognitifs qui organisent son activité. Le schème permet de montrer en quoi une activité est organisée.

2.2.3. L'activité d'accompagnement dans un modèle interactionniste

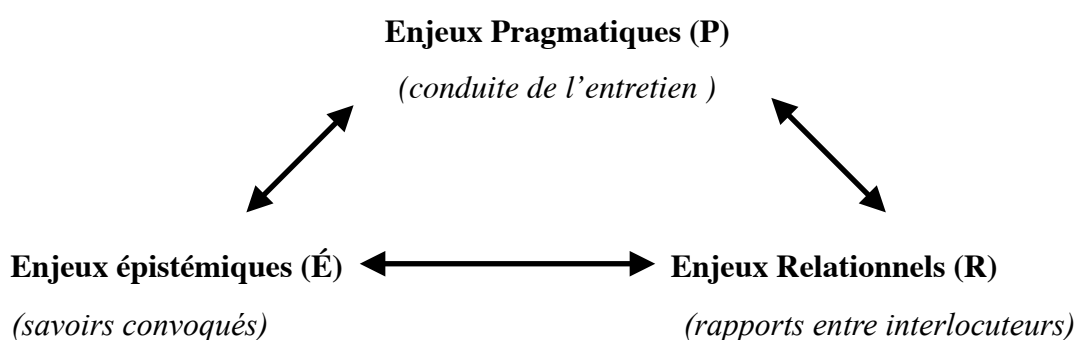
Il existe des schèmes pour tous les domaines de l'activité, y compris dans le domaine langagier. « Dans l'interaction avec autrui, dans l'interprétation des signes intentionnels et non intentionnels présents dans les conduites d'autrui, dans le choix des prises de parole et des

silences, dans la sélection de ce qu'il faut dire et de sa forme, des questions, des doutes et des affirmations, se manifestent des savoirs très importants, et décisifs pour l'adaptation de l'individu à son environnement (Vergnaud, 2011). » Ces schèmes sont hiérarchiquement organisés, les uns étant les schèmes élémentaires destinés à être intégrés dans des schèmes de plus haut niveau (Vergnaud, 2011). Dans les schèmes de dialogue avec autrui sont, par exemple, intégrés des schèmes énonciatifs.

Comme le langage joue un rôle majeur dans l'interaction (Jorro, 2012), il en devient le révélateur du sujet (Vinatier, 2009). Pour aider au repérage de ces savoirs en acte, Vinatier s'appuie sur la théorie interactionniste de C. Kerbrat-Orecchioni, qui en devient la base de ses analyses des interactions verbales. Lors des échanges verbaux le sujet qui parle doit sans cesse tenir compte de celui qu'il a en face de lui. L'influence est mutuelle entre les interlocuteurs. De ce point de vue, nous ne pouvons pas seulement tenir compte de l'objet des échanges mais aussi des indicateurs linguistiques (Vinatier, 2007). Ces derniers relèvent du fonctionnement de la politesse, faisant partie des usages culturels qui permettent de négocier les relations interpersonnelles, des rapports de place qui font référence à une relation de type hiérarchique entre les interlocuteurs et de l'usage des déictiques pour désigner les personnes.

Par ailleurs, Vinatier (2011) mobilise un modèle qu'elle a élaboré pour lire le fonctionnement des interactions : le modèle É.P.R. (Épistémique, Pragmatique et Relationnel).

*Figure 2: Une modalité de lecture du fonctionnement des interactions ÉPR
(d'après Vinatier, 2011)*



Le pôle pragmatique s'appuie sur les contenus abordés, le volume de parole, l'enchaînement des épisodes, les régulateurs, les ponctuels et les clôturants. Le pôle relationnel fait état d'une quête de consensus, du désir d'avoir raison, du souci de ménager la

face de l'autre ou de la lui faire perdre. Les savoirs convoqués au niveau du pôle épistémique relèvent des savoirs théoriques, professionnels et des procédures.

Il est temps de rendre opérationnel l'ensemble de ces modèles théoriques. C'est avec notre problématique que nous essaierons de les mettre à profit.

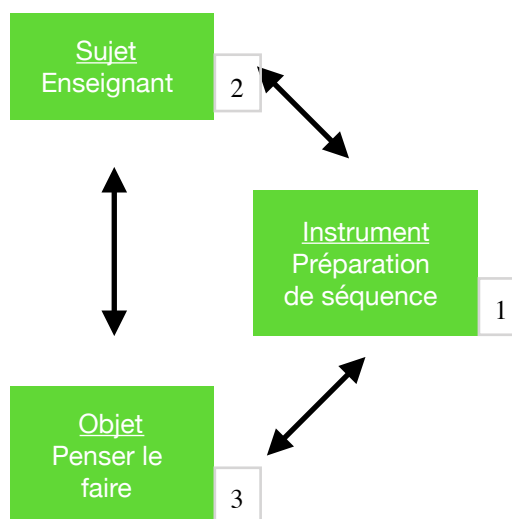
3. La problématique de recherche

Pour mieux expliciter notre recherche et parvenir à définir une problématique, il nous semble pertinent de lier ce cadre théorique aux particularités de notre objet d'étude.

3.1. Vers une problématique de l'accompagnement et de l'instrument

Nous allons tour à tour nous saisir des modèles de la triade caractéristique des SAI de Rabardel et Vérillon (1985) et du cadran fonctionnel de Paul (2016) pour les ajuster au contexte de notre recherche. Puis dans un second temps, nous élaborerons un schéma général de la situation (cf. figure 6) pour mettre en évidence la problématique et les hypothèses qui en découlent.

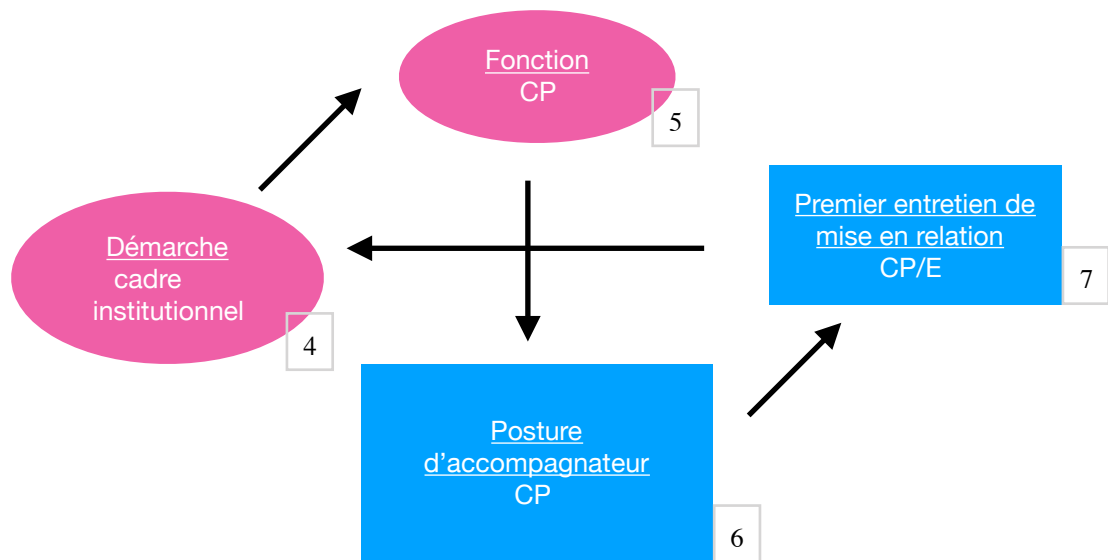
Figure 4 : le modèle SAI adapté aux caractéristiques de notre situation



L'instrument, ici la fiche de préparation de séquence proposée par le formateur, n'est pas, lors du premier entretien, un instrument en tant que tel du point de vue de l'accompagné, mais un artefact. Celui-ci « concrétise une solution à un problème ou à une classe de problèmes socialement posés » (Rabardel, 1995). En effet, les préparations proposées par les

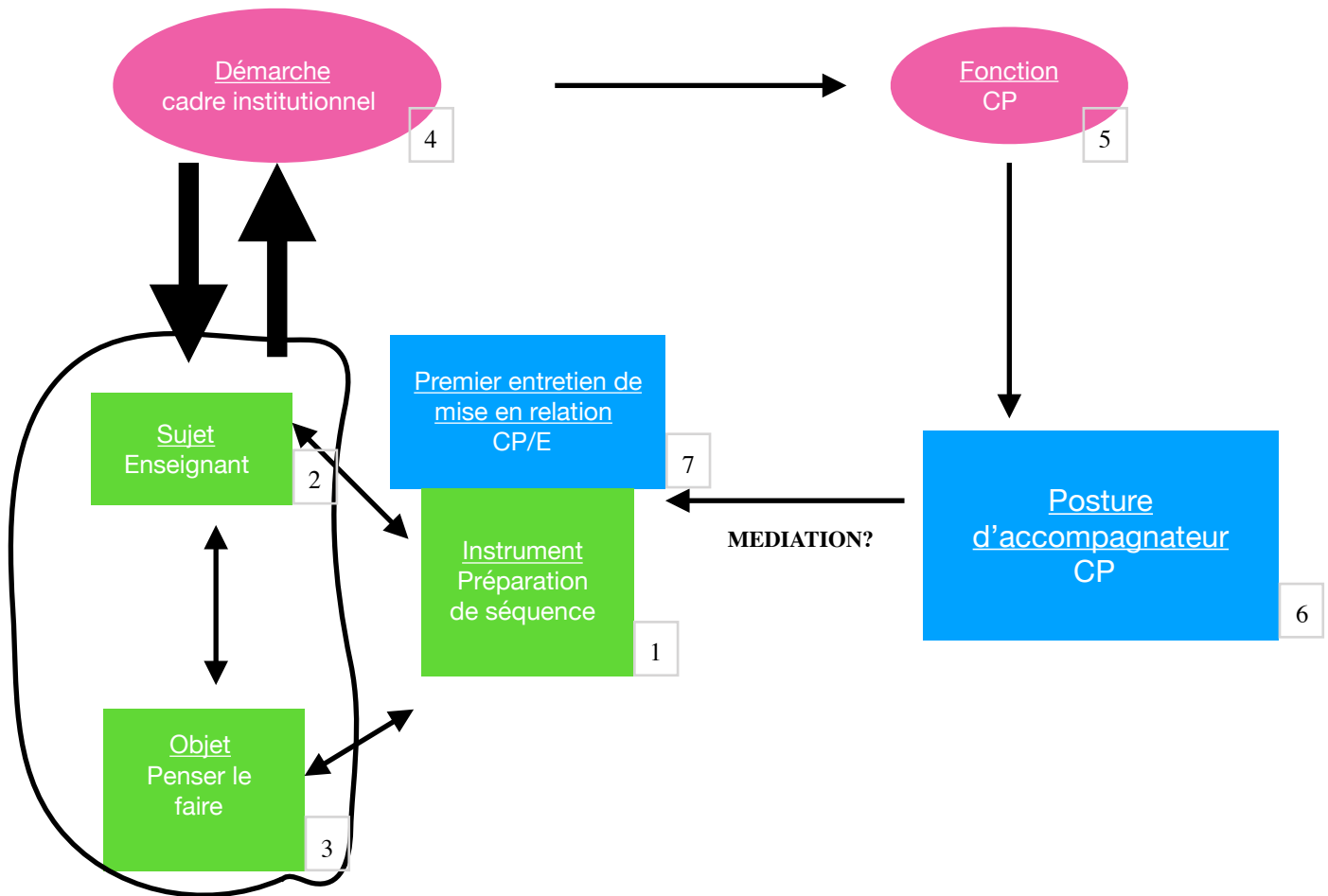
conseillers pédagogiques visent une évolution des pratiques. Il est attendu de l'enseignant, plus particulièrement, qu'il suspende l'action des élèves pour les conduire à la penser.

Figure 5 : le cadran fonctionnel adapté aux caractéristiques de notre situation



Cette démarche auprès des enseignants est impulsée par l'I.E.N., qui, sur le terrain, a constaté l'importance du « faire » au détriment du « penser le faire ». Le conseiller pédagogique, en fonction, intervient dans ce cadre et instaure lors du premier entretien une dynamique relationnelle qui caractérise sa posture, « manière d'être en relation avec une personne » (Paul, 2016). La posture et la relation émanent du CP et non de la hiérarchie.

Figure 6 : un double cadre théorique pour notre problématique

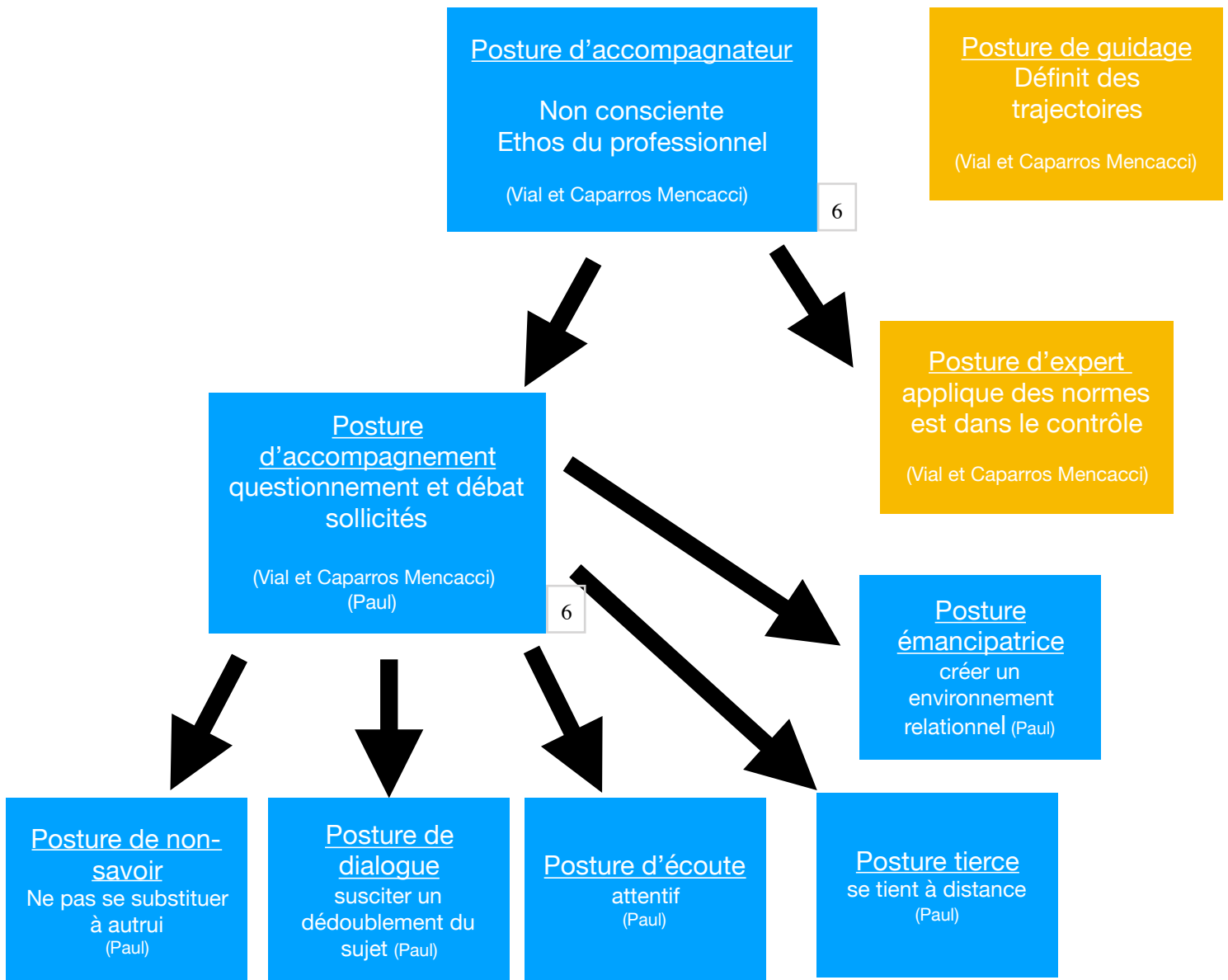


Ainsi, à partir de la question initiale « Dans quelle mesure, la posture d'accompagnement du conseiller pédagogique favorise-t-elle l'appropriation de l'outil « clé en main » proposé à des enseignants expérimentés ? » et du cadre théorique présenté dans les parties précédentes, la problématique peut se définir de la manière suivante.

Pour favoriser la genèse instrumentale (Rabardel, 1995) et permettre une évolution des pratiques, quelle posture d'accompagnement le CP adopte-t-il, lors de l'entrée en relation avec un enseignant expérimenté au cours de laquelle il présente un instrument, c'est-à-dire, un outil de préparation de séance, comme moyen d'une action transformatrice vers l'objet ? Des hypothèses de recherche apparaissent.

Nous allons détailler la posture du CP. Elle peut évoluer d'un professionnel à l'autre mais aussi au cours de l'entretien lui-même. Le schéma ci-dessous met en avant les points essentiels qui nous paraissent indispensables de retenir pour la suite de notre exposé.

Figure 7 : les différentes postures envisagées



3.2 Des hypothèses de recherche

Nous pouvons émettre les deux hypothèses suivantes.

D'une part, dans l'objectif de faire évoluer la pratique de l'enseignant expérimenté, le conseiller pédagogique s'appuie sur l'outil « clé en main » dès le premier entretien de mise en relation. Autrement dit, pour favoriser la genèse instrumentale, le CP s'appuie sur l'instrument dès l'entrée en relation dans l'accompagnement. Le CP, en proposant une fiche de préparation, répond aux attentes des enseignants. Mais en proposant cet artefact dont

l'objet est de suspendre l'action des élèves pour les conduire à la penser, le CP répond également à la prescription de l'IEN. Cet outil « clé en main » est un moyen de transformer l'objet de l'activité mais il est aussi moyen d'une action transformatrice dirigée vers le sujet lui-même. Le CP privilégie ainsi la médiation pragmatique et la médiation heuristique. Nous la nommerons hypothèse 1 (ou H1).

D'autre part, même si en terme de posture un espace tout en nuance apparaît entre l'expert et le pair, et même si l'éthos du professionnel exprime sa manière d'être, le CP, quelle que soit son expérience professionnelle privilégie une posture de non-savoir quand il entre en relation avec un enseignant expérimenté. En effet, les savoirs de métier de ce dernier n'incitent par le CP à les remettre en cause. Carol Feldman (cité par Bruner, 2000), a observé que « les modalisateurs du doute ou de l'incertitude étaient beaucoup plus nombreux dans le discours que les enseignants réservaient à leurs collègues que dans celui qu'ils réservaient à leurs élèves. » Nous pouvons déplacer ce constat sur les CP qui devant les savoirs professionnels des enseignants expérimentés offrent un monde de négociation plus ouvert. D'autant plus que solliciter une posture réflexive chez le praticien, nous l'avons vu plus haut, est indispensable. Le CP soutient ainsi le questionnement plutôt que des affirmations. Celle-ci sera l'hypothèse 2 (ou H2).

Pour vérifier H1, nous analyserons les entretiens de mise en relation au cours desquels le formateur présente l'outil proposé à l'enseignant. Pour vérifier H2, dans ces mêmes entretiens, nous chercherons à caractériser la posture du formateur. La méthodologie employée au service de ces hypothèses est ainsi détaillée dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 - Une méthodologie qualitative

Ce chapitre a pour objet de présenter la méthodologie de recherche et, plus précisément, le contexte de la recherche avec ses acteurs et les conditions de travail, puis le cadre méthodologique de recueil des données.

1. Le contexte de la recherche

Pour vérifier les hypothèses émises, nous avons fait le choix d'analyser l'activité de deux conseillers pédagogiques. Notre terrain de recherche se situe dans le département de la Loire-Atlantique, au sein d'une circonscription qui expérimente, cette année, une nouvelle modalité de formation. Dans leur lettre de mission, il est stipulé que « sur ce territoire où de nombreux enseignants sont expérimentés, vous impulsez et accompagnez la mise en œuvre des instructions officielles. Dans ce cadre, vous proposez des actions pédagogiques innovantes. »

1.1. Présentation des formateurs, constitutifs de l'échantillon

Les deux conseillers pédagogiques dont nous analyserons l'activité sont une femme (Flo) et un homme (Hugo), âgés respectivement de 52 et de 44 ans. Ils travaillent ensemble depuis deux années sur cette circonscription.

Tableau 2 : le parcours universitaire et professionnel de chacun des formateurs

	Flo	Hugo
Baccalauréat	Baccalauréat A4 (philo/math)	Baccalauréat B (économie)
Parcours universitaire	Licence de Lettres modernes Licence d'italien Licence FLE	Maîtrise de philosophie
	1988 : entrée à l'Ecole normale	2001 : entrée à l'IUFM
	2013 : Master FFAST	
Parcours professionnel	2005 : CAFIPEMF	2012 : CAFIPEMF
	Enseignante pendant 17 ans	Enseignant pendant 13 ans
	CPC depuis 2005	CPC depuis 2012

Les enseignants volontaires de classes de moyenne et grande sections de maternelle sont expérimentés et ont ainsi plus de 15 années d'ancienneté.

1.2. D'un constat à une demande institutionnelle, tâche prescrite aux conseillers pédagogiques

L'entretien exploratoire (nommé EX, cf. Annexe 6) conduit avec les formateurs avant la mise en oeuvre de cette recherche nous donne des éléments d'information sur l'origine de ce projet. « *Il se trouve que ça venait d'une commande de notre IEN au départ. [...] Le choix de cette thématique qui vient d'elle, c'était dépasser le faire pour penser le faire [...] elle s'intitule penser le faire ou suspendre l'action pour la penser et [...] l'IEN qui a constaté que dans le domaine, agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique n'était pas suffisamment explorée l'entrée « comprendre ». On était toujours sur l'agir, le faire. Donc elle a elle-même conduit une animation de trois heures, une heure elle leur demandait de lire un document Eduscol et puis deux autres heures en présentiel et à partir d'un outil la maquette sauf que ces deux heures d'animation à partir de cet outil là, finalement ça a été un coup d'épée dans l'eau. Les enseignants n'y ont pas vu d'intérêt si ce n'est que beaucoup trop long etc. Donc cette formation « penser le faire ou suspendre l'action pour la penser » c'est clairement une demande de l'IEN [...] et donc ce qu'elle voulait c'était qu'on conçoive des séances et qu'on les mette en oeuvre, nous dans les classes pour aller sur cette problématique » (EX, F, 10 et 12¹).*

Cette tâche prescrite par l'IEN est, de fait ici, le modèle de la tâche à réaliser (Leplat, 1997).

1.3. Une expérimentation, tâche redéfinie par les conseillers pédagogiques

De cette commande naît une expérimentation intitulée « penser le faire ou suspendre l'action pour mieux la penser » qui doit permettre aux enseignants de « passer du faire au dire le faire pour penser le faire », par le biais de séances conduites sur le terrain qui illustreront une formation destinée à tous les enseignants de la circonscription exerçant en moyenne et en grande sections de maternelle au mois de janvier.

Les conseillers pédagogiques, dans la tâche prescrite par l'IEN, y voient un modèle imparfait ou plus ou moins complet (Leplat, 1997). « *Et à partir de là, on s'en est emparé.*

¹ (EX, F, 10 et 12) est le codage employé pour identifier le corpus dont est extraite la citation. Il s'agit ici de l'entretien EXploratoire, de Flo, items 10 et 12.

Donc on a décidé d'aller sur le domaine de la lecture et sur le domaine de l'EPS et on a décidé aussi que finalement ce ne serait pas nous qui les mettrions en oeuvre, ce serait les enseignants. Mais que nous, en revanche, on serait là pour observer et prendre des traces réelles de leur activité c'est-à-dire ou filmer ou prendre des photos... » (EX, F, 12). Les conseillers pédagogiques définissent leur propre tâche à partir de la tâche prescrite. En cela, ils visent aussi des buts personnels. La tâche est redéfinie par rapport à celle des autres. Ils cherchent à répondre à leur propre tâche mais aussi à prendre en compte l'incidence de cette réponse sur l'activité des autres. (Leplat, 1997) « On est un petit peu dans l'idée d'impulser un développement professionnel chez l'enseignant volontaire et avec l'idée de s'approprier et mettre en oeuvre des séances [...]. Qu'est-ce que cette expérimentation va entraîner de leur part en termes d'attitudes spécifiques d'autant que ces attitudes spécifiques font partie de nos objectifs de formation parce qu'on a évidemment écrit un déroulé avec des objectifs de formation (EX, F, 3). [...] On sait ce qu'on veut aborder et à la limite on pourrait les présenter comme ça, ce qui va changer avec cette formation c'est qu'on voulait s'appuyer sur des illustrations locales (EX, H, 4). On montre aux enseignants des illustrations, quelque chose de récent, pas seulement théorique [...] C'est de se dire on leur montre quelque chose qui a été fait chez vous, récemment, chez des collègues. Et si en plus l'enseignant il vient en parler, on imagine que ça peut un peu démystifier car ce qui est compliqué avec l'expérimentation d'un CPC c'est est-ce que c'est accessible, c'est des protocoles trop compliqués, ils ont mis des heures à le préparer. Une parole d'enseignant qui dit comment ça s'est passé, comment il l'a vécu en termes de préparation, de menées (EX, H, 16). Qu'est-ce que ça a engagé chez lui de s'engager volontairement dans cette expérimentation et en espérant que ça vienne corroborer les objectifs de formation que nous on a définis. Moi, j'espère vraiment que les enseignants vont nous sortir ou des mots, ce que ça a modifié chez eux et j'espère que ça va correspondre aux objectifs de formation que nous on a défini nous à notre niveau. Ce qu'on vise c'est que les pratiques évoluent » (EX, F, 17).

Par conséquent, les deux conseillers pédagogiques, sous l'impulsion de leur I.E.N., ont demandé à certains enseignants expérimentés de la circonscription de bien vouloir mettre en oeuvre des séances à partir d'outils qui leur sont fournis. Outre l'objectif de la séquence, les séances ont des objectifs de formation bien définis, communiqués aux enseignants (cf. Annexes 1 et 2).

1.3.1. Une organisation temporelle

Les deux formateurs, en juin 2017, ont sollicité des directrices d'école pour cette expérimentation. « *Fin juin réunion de directeurs, on avait ciblé six directrices enfin six équipes où on se disait que pour des raisons relationnelles, interpersonnelles mais aussi c'est des gens qui devaient avoir une pratique qu'on pensait suffisamment construite* (EX, H, 26). *On s'appuyait sur eux quand on les a eus en formation en fait [...] sur ce qu'elles renvoient, les échanges qu'on peut avoir et des gens avec qui à la fois on aurait envie de travailler et qui ont envie de se poser des questions, d'apprendre* (EX, F, 27). [...] *On leur a dit qu'on voulait faire une expérimentation en classe, qu'on allait concevoir des séances et on leur demandait de les mettre en oeuvre et qu'il y aurait notre présence à une ou deux séances et que ce matériau là serait un appui, un levier pour la formation* » (EX, F, 32). En début d'année scolaire, leur participation se confirme et un document de présentation succinct de l'expérimentation est transmis par courriel aux écoles concernées. Puis, les enseignants, au cours du mois d'octobre, individuellement ou en binôme s'entretiennent avec les formateurs lors d'une première rencontre au cours de laquelle l'outil leur est présenté. Un mois plus tard, les formateurs observent dans les classes deux séances et recueillent des données : des échanges informels entre le conseiller et l'enseignant sur le déroulement de la séance permettent avant, pendant ou après la séance de partager les observations, d'analyser rapidement la mise en oeuvre. Ces observations s'accompagnent de recueils de traces de ces séances (enregistrements, films, photographies), susceptibles d'illustrer le temps de formation prévu en janvier pour l'ensemble des enseignants de la circonscription. « *En général, on essaye de tout faire à deux mais il y a des contraintes de temps...* » (EX, H, 43) : au regard des contraintes des agendas respectifs, chaque formateur suivra deux ou trois écoles dans les secteurs géographiques proches de leur lieu d'habitation mais ils ne pourront être ensemble sur les temps d'observation. « *Notre présence, on ne l'a pas encore définie, est-ce qu'elle sera active lors des séances?* » (EX, H, 45).

Des questionnaires sont complétés par les enseignants volontaires à l'issue de cette expérimentation (cf. Annexe 5).

1.3.2. Des outils « clés en main » proposés aux enseignants expérimentés

« *On a prévu des séquences en lecture et en EPS* » (EX, F, 32). Pour Flo, l'outil proposé est un véritable outil « clé en main » puisqu'il s'agit d'une séquence extraite de l'ouvrage « *Narramus* » de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (cf. Annexe 3). La référence est donc achetée par les équipes d'école. « *Je vais faire en sorte qu'elles se l'approprient. Donc là c'est un outil clé en main* » (EX, F, 36). Pour Hugo, l'outil proposé est une préparation de séquence (cf. Annexe 4) qu'il a lui même conçue et que chaque enseignant peut adapter en fonction de ses besoins. « *Finallyment c'est une séquence, soit ils enrichiront leurs séquences existantes avec ce qui n'est pas présent avec ce que je leur présente, soit ils partiront de ça* » (EX, H, 39).

Ces outils proposés permettraient donc de viser les trois objectifs de formation suivants : « *concevoir des situations d'enseignements des situations dans lesquelles il y a quelque chose à penser et pas seulement à faire [...] ça veut dire qu'en amont l'enseignant, il a ça en tête [...] l'élève il doit être en capacité de penser sur ce qu'il va faire, enseignement explicite, 2 mettre en oeuvre un enseignement explicite, amener l'enfant à acquérir un regard réflexif, 3 varier et répéter les modalités de mise à distance par le langage* » (EX, 36, F).

2. Le cadre méthodologique, une recherche en deux temps

L'expérimentation a été conduite d'octobre à mars par les CP sur cinq écoles de leur circonscription : les écoles H et M pour le formateur Hugo, et les écoles C, G et P pour la formatrice Flo. Le recueil de données s'est donc effectué, principalement, en deux temps : en début d'année scolaire puis en milieu d'année scolaire au cours des mois de mars et d'avril. Nous distinguerons parmi ces données celles qui émanent des CP à l'attention du chercheur et celles qui émanent des interactions entre CP et enseignants.

Le chercheur se veut plutôt dans une position constructiviste, l'objectif étant de « *comprendre les règles de construction du social* » (Martineau, 2005). Il « *porte une attention particulière aux interactions entre les acteurs lorsqu'ils co-construisent leur monde.* »

2.1. Un premier recueil et une nécessaire sélection des données

Dans un premier temps, nous avons rencontré les CP pour prendre connaissance du contexte et de l'organisation de cette expérimentation et recueilli des documents transmis aux enseignants.

Tableau 3 : les données recueillies lors des échanges et des transmissions d'informations CP/
chercheur

C P	Donnée 1	Moyen de collecte	Donnée 2	Moyen de collecte	Donnée 3	Moyen de collecte	Donnée 4	Moyen de collecte
F L O / H U G O			Présentation de l'expérimentation par les CP auprès du chercheur 12/10 : entretien exploratoire (EX)	Enregistrement audio Réalisé par le chercheur	Organisation des visites dans les classes	Courriels communiqués Fin octobre/ début novembre	Questionnaire destiné aux enseignants : version originale et version modifiée 30/11 et 1/12	Documents numériques
F L O	présentation succincte de l'expérimentation faite aux enseignants 12/10	Document numérique	Echanges de courriels avec école G Novembre	Documents numériques transmis en copie au chercheur	Echanges informels avant la séance école G 16/11	Enregistrement audio Réalisé par le chercheur	Ressentis après la séance 1 et avant le débriefing avec l'enseignante école G 16/11	Enregistrement audio Réalisé par le chercheur
H U G O	présentation succincte de l'expérimentation faite aux enseignants 12/10	Document numérique	Séquence préparée pour les enseignants Novembre	Document numérique	Echanges informels avant la séance école H 20/11	Enregistrement audio Réalisé par le chercheur	Ressentis après la séance 1 et avant le débriefing avec les enseignantes école H 20/11	Enregistrement audio Réalisé par le chercheur

Notre recherche ne portant que sur les entretiens au cours desquels est présenté l'outil aux enseignants, entretien que nous appellerons entretien de mise en relation (MER), nous porterons notre attention sur les données en jaune, considérées comme des données exploratoires, permettant de comprendre le contexte, les intentions des CP et les objectifs de l'expérimentation.

Sur le terrain, lors de la conduite des séances, le chercheur, pour bien comprendre l'enjeu de cette expérimentation, a procédé à des observations dans les écoles G et H, à des échanges avec le CP ainsi qu'à des enregistrements d'entretiens informels entre CP et enseignants.

Tableau 4 : les données recueillies dans les écoles lors des échanges CP/enseignants

C P	Ecoles et enseignants	Donnée 1	Moyen de collecte	Donnée 2	Moyen de collecte	Donnée 3	Moyen de collecte	Donnée 4	Moyen de collecte	Autres données
F L O	Ecole C 2 enseignantes MS GS	Entretien de mise en relation 19/10 16h	Enregistrement audio Réalisé par le CP (absence du chercheur)	Séance 1 et débriefing après séance 8/11	Enregistrement audio Réalisé par le CP (absence du chercheur)					
F L O	Ecole G 1 enseignante MS/GS	Entretien de mise en relation 18/10 (MERF)	Enregistrement audio Réalisé par le CP (absence du chercheur)	Séance 1 et débriefing 16/11	Enregistrement audio Réalisé par le chercheur	Séance 2 7/12	Prise de notes du chercheur	Questionnaire complété 15/12	Format numérique transmis par le CP	Préparation de séance transmis par voie numérique le 20/11 au chercheur

C P	Ecoles et enseignantes	Donnée 1	Moyen de collecte	Donnée 2	Moyen de collecte	Donnée 3	Moyen de collecte	Donnée 4	Moyen de collecte	Autres données
F L O	Ecole P 2 enseignantes MS GS/CP	Entretien de mise en relation enregistre- ments coupés 19/10	Enregistre- ment audio Réalisé par le CP (absence du chercheur)					questionn- aires complétés 15/12		
H U G O	Ecole H 2 enseignantes PS/GS MS/GS	Entretien de mise en relation 17/10 (MERHF)	Enregistre- ment audio Réalisé par le CP (absence du chercheur)	Séance 1 et débriefing 20/11	Enregistre- ment audio Réalisé par le chercheur					
H U G O	Ecole M 3 enseignantes MS/GS	Entretien de mise en relation 17/10 (MERH)	Enregistre- ment audio Réalisé par le CP (absence du chercheur)							

Pour vérifier les hypothèses, nous analyserons les tout premiers entretiens, MERF ET MERH, conduits par Flo et Hugo dans les écoles G et M (données en rose du tableau 4), puis l’entretien MERHF. La méthodologie d’analyse des entretiens de mise en relation relative à chaque hypothèse sera présentée ultérieurement.

2.2. Des autoconfrontations pour vérifier les premiers constats

Dans un second temps, en milieu d’année scolaire, l’expérimentation terminée, nous avons conduit un entretien d’autoconfrontation avec chacun des formateurs (ACF et ACH, données en vert dans le tableau 5). Cela consiste à présenter aux personnes observées les traces les plus nombreuses possibles de leur comportement et à leur demander de les commenter (Theureau, 1997 cité par Nicole Boubée, 2010).

Une seconde autoconfrontation (ACHF) basée sur l’entretien de mise en relation (MERHF) avec les enseignants de l’école H (donnée en bleu dans le tableau ci-dessus) est proposée aux deux formateurs simultanément. En effet, tous deux sont présents et interviennent au cours de l’échange lors de cet entretien conduit auprès des enseignantes, principalement par H. Notons, par ailleurs, que les deux formateurs ainsi que le chercheur sont tous trois CP et font partie du même groupe de recherche collaborative qui travaille avec Vinatier sur les obstacles rencontrés dans des entretiens de conseil avec les enseignants débutants. C’est la raison pour laquelle la méthodologie employée lors de cette autoconfrontation ici se rapproche sensiblement du dispositif de co-explicitation (Vinatier,

2013) dans le sens où le chercheur met à disposition des professionnels le résultat de sa propre analyse. Plus modestement, dans ce mémoire, cette autoconfrontation est qualifiée de partagée, partagée entre les formateurs et le chercheur. Ces données (en vert) feront également l'objet d'une analyse pour vérifier les premiers constats relatifs aux deux hypothèses. La méthode d'analyse des entretiens d'autoconfrontations sera présentée ultérieurement au sein des chapitres 4 et 5 concernant le traitement des hypothèses émises. Celle concernant l'autoconfrontation partagée sera développée en début de chapitre 6.

Tableau 5: les données recueillies lors des autoconfrontations avec les CP

CP	Donnée 1	Moyen de collecte	Donnée 2	Moyen de collecte
Flo/ Hugo			Autoconfrontation partagée le 6/04 Entretien de mise en relation 17/10 Ecole H (ACP)	Enregistrement audio
Flo	Autoconfrontation le 23/03 Entretien de mise en relation 18/10 Ecole G (ACF)	Enregistrement audio		
Hugo	Autoconfrontation le 23/03 Entretien de mise en relation 17/10 Ecole M (ACH)	Enregistrement audio		

Les modalités de recueil de données présentées, nous allons maintenant vérifier la première hypothèse émise relative à la médiation mobilisée par le CP lors de l'entretien de mise en relation.

Chapitre 4 - Quel appui sur « l'outil clé en main » dès le premier entretien de mise en relation ? Des éléments de réponse pour la première hypothèse

Rappelons que la première hypothèse est que le CP privilégierait la médiation pragmatique et/ou la médiation heuristique lorsqu'il présente l'outil clé en main au cours de l'entretien de mise en relation. C'est que nous allons vérifier dans ce chapitre après avoir présenté le cadre d'analyse des entretiens.

1. Le cadre d'analyse

Pour comprendre l'activité du conseiller pédagogique et caractériser la médiation utilisée lors de l'entretien de mise en relation avec un enseignant expérimenté, nous y analyserons l'interaction enseignant/formateur.

Les deux conseillers semblent réaliser la même tâche, à savoir présenter l'outil et les objectifs de formation qui seront mobilisés en utilisant cet outil. L'activité est finalisée par les buts de travail donnés par la tâche prescrite, attendue, mais aussi par des buts plus personnels que se donne le sujet (Leplat, 1997). Au delà de l'objectif de formation annoncé, quel(s) but(s) exprime le CP ? Comment introduit-il l'outil clé en main ? Comment cherche-t-il à générer la genèse instrumentale chez le sujet, enseignant expérimenté ?

1.1.Méthodologie de l'analyse de l'entretien de mise en relation

Dans un premier temps, l'entretien de mise en relation conduit par le CP est transcrit dans son intégralité (cf. Annexes 7 et 8). Puis, pour rendre compte de l'activité des sujets et repérer la médiation sollicitée par le formateur, nous avons choisi de découper le corpus en épisodes, « constitués par les échanges où les interlocuteurs parlent de la même chose » (Vinatier, 2009). Pour chacun d'entre eux, un titre illustrant le thème des propos est donné.

Tableau 6 : les titres des épisodes de chacun des corpus

Numéro et nom de l'épisode	
Entretien Flo/MERF/École G 18/10/18	Entretien Hugo/MERH/École M 17/10/18
1. Explicitation du premier objectif de la formation	1. Mise en route
2. Précision sur les supports utilisés par E	2. Préparation matérielle
3. Explicitation du second objectif de la formation	3. Présentation de l'expérimentation
4. Précision sur le second objectif de formation	4. Préparation matérielle
5. Annonce de l'objectif de la séquence	5. Plaisanterie
6. Présentation générale de l'outil	6. Organisation de l'accompagnement
7. Justification du choix de l'outil	7. Organisation temporelle
8. Nécessité de s'approprier l'outil	8. Présentation de l'expérimentation
9. Recherche du lieu où se procurer l'outil	9. Justification de la mise en oeuvre
10. Présentation de l'organisation de l'outil	10. Présentation de l'expérimentation
11. Propositions de l'outil pour varier les contextes	11. Présentation des objectifs de formation
12. Réalisation de la maquette	12. Explicitation du premier objectif de formation
13. Présentation de l'objectif de la séquence aux élèves	13. Explicitation du second objectif de formation
14. Conseils sur la mise en oeuvre	14. Présentation des objectifs de la séquence
15. Enseignement du vocabulaire	15. Justification d'un objectif
16. Justification du choix de l'outil	16. Présentation des objectifs spécifiques
17. Organisation de l'accompagnement	17. Présentation de la séquence
18. Conseils sur la mise en oeuvre	18. Présentation du matériel de la séquence
19. Témoignage auprès des autres enseignants	19. Justification du matériel
20. Conseils sur la mise en oeuvre	20. Présentation de la séquence
21. Organisation de l'accompagnement	21. Présentation du matériel de la séquence
22. Conseils sur la mise en oeuvre	22. Conseils sur la mise en oeuvre
23. Organisation de l'accompagnement	23. Organisation de l'accompagnement
24. Conseils	24. Présentation de l'expérimentation
25. Organisation de l'accompagnement	25. Mise en oeuvre collective
26. Conseils sur la mise en oeuvre	26. Discussion parallèle
	27. Organisation de l'accompagnement
	28. Mise en oeuvre collective
	29. Présentation de la séquence
	30. Départ d'une enseignante
	31. Organisation de l'accompagnement

Seuls les épisodes où les interventions du conseiller pédagogique reposent sur l'instrument et son éventuel pouvoir d'action transformatrice vers l'objet ont été retenus : les intentions explicitement émises par le formateur sont extraites. Et lorsque le formateur tient

ainsi des propos sur les prescriptions de l'outil proposé, nous cherchons à caractériser la médiation sollicitée qui peut être pragmatique, heuristique, collaborative ou épistémique (cf. Annexes 15 et 16).

L'analyse de ces entretiens repose sur une démarche comportant plusieurs étapes.

Tableau 7 : les étapes de l'analyse des entretiens de mise en relation

Étape 1	Vérifier si le CP s'appuie sur l'outil « clé en main » au cours de l'entretien
Étape 2	Repérer les épisodes dans lesquels le CP établit un lien avec les objectifs de formation et repérer les épisodes dans lesquels le CP établit un lien avec l'outil « clé en main »
Étape 3	Comptabiliser le nombre d'épisodes par type de médiation
Étape 4	Etudier l'évolution de la médiation pragmatique au cours de l'entretien
Étape 5	Etudier l'évolution des médiations heuristique, collaborative et épistémique au cours de l'entretien

Nous pourrions alors observer le déroulement général de l'entretien conduit par chacun des CP et comparer l'évolution des médiations mobilisées au cours de celui-ci.

Dans un second temps, afin de conforter les résultats obtenus dans les premiers entretiens de mise en relation évoqués ci-dessus et afin d'observer d'éventuelles interactions entre les deux formateurs, nous nous appuyerons sur l'entretien conduit par Hugo dans une autre école, l'école H, en la présence de Flo. Cependant, seuls les passages où Flo et Hugo interviennent ont été transcrits (cf Annexe 17).

1.2. Méthodologie de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation

Afin de vérifier les premiers constats relatifs à l'hypothèse 1 et de conduire efficacement les autoconfrontations simples, nous avons défini des objectifs d'entretien pour chacun des formateurs, dans l'espoir d'obtenir d'autres éléments de compréhension de l'activité.

Tableau 8 : les objectifs des entretiens d'autoconfrontation

Formateur	Objectifs de l'entretien en lien avec H1
Flo	-vérifier l'intention première par rapport à l'outil proposé par le CP lors de cet entretien de mise en relation (médiation pragmatique ou heuristique mobilisée ?) -vérifier l'existence des liens entre les différentes médiations mobilisées
Hugo	-vérifier l'intention première par rapport à l'outil proposé par le CP lors de cet entretien de mise en relation (médiation pragmatique ou heuristique mobilisée ?) -vérifier l'existence d'un lien entre les médiations

Une grille de conduite d'entretien d'autoconfrontation est conçue pour chacun des formateurs (cf. Annexe 10). Les épisodes des entretiens de mise en relation contenant, si possible à la fois des propos liés à l'outil et des propos liés à la posture (pour l'hypothèse 2) sont retenus. Présentés aux formateurs, ils font l'objet de questionnements à partir d'extraits du corpus. Les transcriptions de ces entretiens d'autoconfrontations réalisées (cf. Annexes 11 et 12) sont découpées pour mettre en évidence les trois parties du déroulement de l'échange avec le chercheur ainsi que les explicitations apportées aux questions diverses. Dans chaque partie, les éléments donnés en lien avec l'hypothèse 1 sont surlignés directement dans les extraits du corpus, puis synthétisés au sein d'un tableau récapitulatif. Ces informations sont ensuite confrontées aux réponses que nous avons émises à la suite de l'analyse des entretiens de mise en relation.

2. Analyse et interprétation des résultats

2.1.L'entretien de mise en relation en appui sur l'outil clé en main

Etape 1

Nous nous assurons que les deux CP s'appuient bien sur l'outil « clé en main » lors de leur premier entretien de mise en relation.

Tableau 9 : le pourcentage d'épisodes en fonction de leur contenu

Formateur	Nombre d'épisodes en lien avec les objectifs de formation	Nombre d'épisodes en lien avec l'outil clé en main	Nombre d'épisodes sans lien avec ces deux thèmes
Flo (école G) MERF (annexe 7)	11 %	58 %	31 %
Hugo (école M) MERH (annexe 8)	29 %	29 %	42 %

Près de 60% (Hugo) et de 70% (Flo) des épisodes de l'entretien reposent sur l'objet de l'action, c'est-à-dire soit sur les objectifs de formation (prévue en janvier face à tous les enseignants de maternelle de la circonscription) comme Flo « *et puis, il y a un deuxième objectif qui nous importe beaucoup aussi qui est de développer donc des compétences langagières à parler sur plutôt que parler de* » (MERF, 35²), soit sur la présentation de l'outil proposé comme Hugo « *vous voyez j'ai dégagé trois heu trois orientations. Il y a la posture,*

² (MERF, 35) est le codage employé pour identifier le corpus dont est extraite la citation. Il s'agit ici de l'entretien **Mise En Relation**, de Flo, item 35.

l'orientation et le mouvement »(MERH, 262). La différence de pourcentage peut s'expliquer par le fait que Hugo s'entretient avec trois enseignantes, tandis que Flo échange avec une seulement. Le temps de parole est peut-être pour Hugo davantage occupé par ses interlocutrices. Par ailleurs, Hugo a procédé à l'enregistrement très tôt : se pose la question du véritable début de l'entretien de mise en relation. Démarre-t-il avec des échanges informels qui participent de la mise en confiance « *voilà, vous, vous mangez et est-ce que je peux heu faire heu quelques photocopies? que je vais donner à heu* » (MERH, 24) ? ou démarre-t-il quand Hugo entre dans le vif du sujet « *donc l'idée c'est quand même on récupère des matériaux en novembre décembre nous on a quand même une idée de ce qu'on veut construire de comment on va la construire donc après y'a pas on est pas pressé non plus par le temps* » (MERH, 149) ?

Nous retrouvons ci-dessous un épisode prototypique pour chacun des deux formateurs dans lequel l'outil est présenté.

Extrait 1 : l'épisode 6 de l'entretien de mise en relation de Flo - Présentation générale de l'outil

70. F : bah, tu vas voir. C'est vraiment, c'est super, en fait. Et évidemment bah, voilà, tout ce qui enfin le tout ce qui est proposé heu s'inscrit complètement dans les compétences que j'ai rappelées là hein qui sont attendues à la fin du cycle 1. Voilà. Alors, donc je vais maintenant t'expli..., te présenter un petit peu ce scénario pédagogique qui est basé sur la lecture d'albums. Là, ce sera sur la lecture d'un album pour le moment. C'est un, **ce sera un enseignement intensif et systématique**. Quand je dis intensif et systématique, c'est je reviens sur ce que je te disais tout à l'heure, c'est parce que c'est très structuré et c'est un scénario, on peut dire original. Alors, il est conforme au programme. Il est original parce que je pen, il est éloigné des pratiques habituelles de l'école maternelle...puisque'il est structuré dans un but rarement choisi **qui est apprendre à raconter**. (*silence*). Et tous les apprentissages visés sont organisés autour de ce projet et que pour en fait, et que en fait apprendre à raconter, bah, voilà, ça relève d'un enseignement effectivement, d'un apprentissage explicite, que **pour mieux raconter ils devront, bah, tu verras mémoriser le vocabulaire...ils devront acquérir de nouvelles structures syntaxiques...ils devront retenir les idées principales** (*silence*) **donc mémoriser le vocabulaire, acquérir de nouvelles structures syntaxiques, retenir les idées principales...et s'interroger sur les pensées des personnages...et comprendre l'implicite du récit**. (*silence*) Et effectivement, tout ça, ça relève d'un apprentissage explicite et structuré (*silence*) Et en fait, voilà, **l'objectif c'est bien qu'ils soient capables de raconter SEULS**, individuellement donc ça veut dire qu'il y aura des activités collectives mais **il y aura aussi des interactions langagières individuelles**. (*long silence*) Alors, heu, donc, j'ai effectivement c'est pour ça que quand je t'ai vue faire, il y a, tu fais déjà plein de choses mais je pense que ça va te, **ça va vraiment élargir ton pouvoir d'agir**

71. E : mmm

Extrait 2 : l'épisode 17 de l'entretien de mise en relation de Hugo - Présentation de la séquence

265.H : vous voyez dans la deuxième colonne je mets bah de 1 à 3 séances ça va être en fonction aussi de ce que vous pensez. L'idée, moi, c'est que pour **la formation on aura besoin de voir je pense les 2 premières situations**. Et après les autres bah vous les mettez en œuvre si heu si vous voulez. Donc alors après ce que j'ai essayé vous voyez dans le heu dans les un peu la clé de lecture c'est ce que j'ai mis en gras c'est ce qui me semblait heu essentiel heu à montrer pour la formation ou ou ce qui est significatif en tout terme de progression d'une situation à l'autre. C'est-à-dire qu'à un moment comme je décline les situations et qu'il y en a plusieurs à à certaines situations en fait on retrouve un peu les dispositifs et les objectifs et du coup ce que j'ai mis en gras c'est ce qui changeait d'une situation à l'autre donc en, fait y'a un peu deux clés de lecture hein ? C'est ce qui est important et c'est ce qui évolue dans le temps enfin dans la séquence. Donc, vous voyez différentes situations et puis dans les colonnes j'ai mis des modalités parce qu'effectivement y'a des situations que je pensais en salle de motricité et d'autres en classe. Parce que clairement la la question de de **suspendre l'action pour mieux la penser** ça peut se faire en séance de motricité hein quand à un moment on s'arrête et on va regarder on va regarder faire quelqu'un hein donc on va montrer à voir. On va en parler éventuellement mais c'est l'idée aussi de se dire j'ai évoqué tout à l'heure des élèves qui heu qui n'arrivent pas à évoluer. **Ceux-là c'est de faire des choix**, d'aller proposer un dispositif spécifique qui va peut-être pas concerner tout le monde. Là clairement les situations qui sont en blanc elles ciblent donc à chaque fois tout ce qui est en gris c'est en salle de motricité et tout ce qui est en blanc c'est en petits groupes en classe. Avec moi, le parti pris hein ? Après qu'on peut discuter aussi mais c'est de se dire je suis un peu sur la démarche en maternelle parce que on en avait parlé pour le langage et dans d'autres domaines c'est de se dire c'est pareil pour le cycle 2 et 3 mais vraiment encore plus pour la maternelle c'est vrai qu'il y a une notion de temps même si vous avez ils ont 3 ans pour atteindre les attendus de de fin de cycle c'est de se dire quand même à un moment quand on arrive en milieu fin de cycle y'a certains élèves on sent qu'il va falloir passer du temps et là passer du temps ça suppose des choix. Ça veut dire que effectivement **on va pas faire la même chose avec tout le monde** on va passer peut-être plus de temps sur certaines activités avec certains élèves donc je pense là notamment au langage très clairement à un moment **y'a certains élèves va falloir passer du temps avec eux pour les accompagner**. Là, on est sur des compétences spécifiques à la motricité même si le langage vous allez voir est vous l'avez vu dans les compétences est sérieusement heu c'est le principal support heu. Donc à un moment l'idée c'est que dans la situation repère on ait une situation où on l'a dit vous voyez dans le déroulement de la séance tout à droite on présente la séquence, les compétences, les objectifs d'apprentissage de la séance. **On les met en activité et à un moment l'idée c'est on va faire un un une première fois des arrêts. Des arrêts bah ça vous le faites peut-être déjà hein ou si vous le faites pas l'idée de la proposition** c'est de le faire pour aller observer différentes manières de faire. Si on est sur des lancers, en fonction des dispositifs que vous aurez proposés heu et que j'ai pas détaillés là parce qu'effectivement là vous allez me dire aussi ce que vous aviez prévu mais c'est heu ce que vous avez prévu d'être sur certains lancers spécifiques ou sur un panel de plein de lancers : lancer haut, lancer loin, lancer précisément parce que ça peut être tout ça mais **ça veut dire à un certain moment on s'arrête pour voir différentes manières de faire et là ils s'approprient tout** et ça ça prend 1, 2, 3 séances. **C'est de se dire de temps en temps on s'arrête et on en parle et quand je dis on en**

parle c'est les élèves qui en parlent vous voyez bien c'est le langage heu c'est le langage des élèves parce que parfois des fois on peut s'arrêter et l'enseignant décrit. Là, il y a bien l'idée on fait parler les élèves de. Mais l'idée de se dire que ce dispositif ça suffit pas pour tout le monde. Donc, là il va y avoir un travail de vous et de moi pour identifier les élèves qui là dedans n'évoluent n'évoluent pas. N'évoluent pas ou rencontrent des difficultés pour lesquelles l'observation d'autres élèves ne suffit pas. Ils ne s'approprient pas d'autres manières de faire, il n'y arrivent pas pour diverses raisons et ces élèves là l'idée c'est qu'on va aller les cibler dans les situations qui sont en blanc qui sont des situations décrochées. On va revenir une deuxième fois sur l'action hein parce qu'on peut imaginer que là on on s'arrête on regarde l'action on met à distance et on en parle. Et bah eux **on va renforcer cette mise à distance et cette proposition de de d'actions dans un autre contexte**. Et là, ça va être donc pendant la première séance moi je suis avec vous on échange, on identifie ces élèves, je prends des photos parce que l'idée c'est que les photos et les petits films on va les utiliser quand on va revenir en petits groupes avec ces élèves là en se disant là on leur propose un dispositif heu renforcé en fait supplémentaire hein? Donc là vous voyez situation 2 observer, mobiliser le langage pour mieux comprendre. C'est de se dire **on va les aider à mieux comprendre** bah dans un premier temps donc là vous voyez y'a 2 sous-parties. Dans un premier temps on va partir de ce que eux ont fait c'est-à-dire l'idée c'est qu'on va leur permettre de de prendre conscience de la manière dont déjà eux-mêmes font donc on part de photos, d'eux donc et là on va poser du langage. Mais comment tu fais? Là, on est sur du langage donc le langage corporel, les positions, les verbes d'action, comment ils font. Avec heu je dis bah voilà un retour sur du heu et j'ai imaginé un deuxième dispositif alors là que j'avais jamais vu donc là ça serait peut-être à discuter parce que est-ce que ça vous semble pertinent. Je suis passé voir d'autres collègues dans d'autres écoles pour heu pour en discuter bon voilà on s'est dit que ça pouvait valoir le coup de le tenter. C'était de doubler et ça alors dans la même séance ou pas mais sur des manipulations de figurines vous voyez les petits pantins articulés en arts plastiques ?

Les extraits mis en caractères gras mettent en exergue des propos fortement en lien avec l'outil « clé en main ». Lors de l'entretien exploratoire, les formateurs nous avaient bien indiqué la nécessité de « *trouver une date pour leur présenter le scénario pédagogique.* » Cependant, nous constatons qu'après avoir exposé les apprentissages attendus chez l'élève et donc la mise en oeuvre prescrite pour l'enseignant, Flo laisse à penser que l'outil pourrait être un moyen de développer le « pouvoir d'agir » du professionnel. Hugo, lui, met en avant d'abord l'action de l'enseignant qui aura ensuite une incidence sur l'action de l'élève.

Etape 2

Les épisodes dans lesquels apparaissent les objectifs de formation, d'une part, et la présentation effective de l'outil clé en main, d'autre part, sont répertoriés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10 : les numéros des épisodes en lien avec leur contenu

	Numéro des épisodes en lien avec les objectifs de formation	Numéro des épisodes en lien avec l'outil clé en main
Flo (école G) MERF (annexe 7)	1-3-4	6-7-8-10-11-12-13-14-15-16-17-19-20-21-22
Hugo (école M) MERH (annexe 8)	3-8-9-11-12-13-14-15-24	10-16-17-19-20-21-22-23-29

Nous pouvons faire le constat que pour les deux CP, l'entretien repose dès le début sur l'objet de l'expérimentation : « moi, l'idée c'est que pour heu pour préparer la formation j'aurai besoin d'avoir des observations et de de prendre des traces » (MERH, 56). Les objectifs de formation, mentionnés sur une fiche envoyée dans l'école avant l'entretien (cf. Annexes 1 et 2) sont rappelés. Flo introduit l'outil dès le 6^{ème} épisode « J'en viens maintenant à l'objectif de la séquence puisqu'il y aura plusieurs séances » (MERF, 56) tandis que Hugo l'introduit au 16^{ème} épisode « hein, on est clairement sur là je l'ai intitulé lancer » (MERH, 248). Dans les deux cas, l'entretien se termine sans lien avec l'outil. Nous remarquons que Hugo revient régulièrement sur les objectifs de formation tout au long du dialogue, ce qui n'est pas le cas pour Flo.

2.2. L'appui sur l'outil « clé en main » : une médiation plutôt pragmatique

Étape 3

Pour vérifier que le CP privilégie, comme nous le supposons, la médiation pragmatique et/ou heuristique, nous avons comptabilisé le nombre d'épisodes dans lesquels elles apparaissent.

Tableau 11 : le pourcentage d'épisodes en fonction de la médiation

Formateur	Nombre d'épisodes où apparaissent les médiations			
	Médiation pragmatique	Médiation collaborative	Médiation épistémique	Médiation heuristique
Flo (école G) MERF (annexe 7)	58 %	19 %	8 %	15 %
<i>Exemple</i>	« Pour raconter une histoire, on doit présenter cet objectif aux élèves. » (189)	« on veut essayer de rendre l'élève heu le plus, rendre conscient l'élève le plus possible, de se vraiment de ce qu'il est en train de faire » (1)	« Je pense que ce qui manque aux enseignants c'est justement cette connaissance des compétences spécifiques à enseigner. » (72)	« comment tu pouvais si tu avais connaissance de cet enseignement comment tu pouvais heu voilà transférer, parce que c'est ça qui est intéressant quoi » (428)

Hugo (école M) MERH (annexe 8)	52 %	19 %	0 %	3 %
<i>Exemple</i>	« c'est leur présenter ce qu'on va faire bah on vous dit voilà ce que vous allez apprendre. » (173)	«on va leur permettre de de prendre conscience de la manière dont déjà eux-mêmes font » (265)		«donc les 3 vous voyez heu les attitudes spécifiques chez l'enseignant » (171)

Pour Flo et Hugo, la médiation pragmatique apparaît respectivement à hauteur de 83 et de 88% des épisodes. Elle porte, pour les deux formateurs, sur la conception de l'outil « *il faut enseigner 4 cibles, 4 compétences bien particulières* » (MERF, 51), « *il faut bien que l'objectif des échanges langagiers ils portent sur quelque chose à apprendre et pas simplement de la description* » (MERH, 173) ; sur la nécessité de s'approprier l'outil « *Avec heu les défauts, les qualités, toi peut-être comment tu l'auras bah non ça va pas te convenir donc du coup tu l'as vraiment reprise en main, à ta manière à toi, enfin tu vois* » (MERH, 287) ou « *en fait sur l'ensemble des séances c'est vous qui allez décider lesquelles vous mettez en oeuvre* » (MERH, 56) et surtout sur la mise en oeuvre des séances « *La première séance, tu peux peut-être la faire sur 2 fois.* » (MERF, 130) ou « *ça peut faire l'objet d'une séance ou de deux* » (MERH, 220).

Étape 4

Comme le met en évidence le tableau ci-dessous, la médiation pragmatique est présente tout au long de l'entretien pour les deux formateurs.

Tableau 12 : les numéros des épisodes avec médiation pragmatique

Formateur	Médiation pragmatique
Flo (école G) MERF (annexe 7)	3-4-6-7-10-11-12-13-14-15-16-19-20-22-26
Hugo (école M) MERH (annexe 8)	3-10-11-12-13-14-15-16-17-19-20-21-22-23-27-29

2.3. D'autres médiations mobilisées pour favoriser la genèse instrumentale

Étape 5

Même si la médiation pragmatique est dominante, le tableau ci-dessous montre la mobilisation d'autres médiations : collaborative et heuristique pour les deux formateurs auxquelles s'ajoute la médiation épistémique pour Flo.

Tableau 13 : les numéros des épisodes avec les autres médiations

Formateur	Médiation collaborative	Médiation épistémique	Médiation heuristique
Flo (école G) MERF (annexe 7)	1-3-6-15-21	7-8	17-19-24-26
Hugo (école M) MERH (annexe 8)	9-11-16-17-20-21		11

La première médiation sollicitée par Hugo est la médiation pragmatique. La médiation collaborative est celle qui apparaît la première pour Flo « *on veut essayer de rendre l'élève heu le plus, rendre conscient l'élève le plus possible, de se vraiment de ce qu'il est en train de faire, hein, de ce qu'il est train de voilà, de, voilà heu...* » (MERF, 1). La médiation collaborative pour les deux CP est, comme la médiation pragmatique, présente régulièrement dans l'entretien. Elles sont sans doute intimement liées. En effet, la fiche de préparation de séances permet de diriger l'action de l'enseignant vers l'objet de l'activité : l'enseignant va varier les contextes et faire parler les élèves sur. Cet outil va, par conséquent, modifier l'action des élèves. La médiation heuristique porte pour Hugo sur « *heu les attitudes spécifiques chez l'enseignant* » (MERH, 171). Flo la mobilise davantage, plutôt en milieu et fin d'entretien. Nous y reviendrons. La médiation épistémique, elle, n'apparaît que dans l'entretien conduit par Flo et repose sur la lecture de l'ouvrage pensé par des chercheurs : « *donc t'as des contenus théoriques et ce qui est génial c'est qu'à chaque fois tu as les références au programme, bon, bref* » (MERF, 76), « *Heu maintenant ce qui, qu'il, qui est important c'est vraiment de le lire vraiment avec beaucoup d'attention* » (MERF, 86). Il est possible qu'elle ne soit pas présente chez Hugo du fait que l'outil n'ait pas été conçu par un chercheur.

Notons que la tendance constatée ici pour les deux conseillers se vérifie dans l'analyse de l'entretien conduit par Hugo en présence de Flo, auprès des enseignants de l'école H. (cf. Annexe 17). En effet, la médiation pragmatique apparaît dans 100% des épisodes transcrits pour Flo et dans 75% d'entre eux pour Hugo. Puis vient la médiation collaborative dans 50% des épisodes pour Hugo et dans 25% pour Flo. La médiation heuristique est mobilisée seulement pour Flo dès sa première intervention dans l'épisode 1. Ces résultats corroborent les résultats observés dans les entretiens de mise en relation conduits seuls.

Au delà de la médiation pragmatique privilégiée par les CP, nous voyons se dessiner des différences dans leur rapport à l'outil qu'il présente aux enseignants.

2.4. L'entretien de mise en relation : des intentions différentes

Le contenu de l'entretien ainsi que les médiations mobilisées par les formateurs sont sensiblement différents. Quelles sont leurs intentions respectives dans cet entretien de mise en relation ?

2.4.1. Evolution différente du contenu de l'entretien

Si nous portons notre attention sur la chronologie d'apparition des thèmes dans les épisodes de chacun des entretiens, Hugo insiste avant tout sur les objectifs de la formation « *c'était de vous présenter les objectifs de formation pour mener l'expérience donc en fait là c'est un petit peu heu les points essentiels qu'on va vouloir faire ressortir qui va servir de support à la formation* » (MERH, 171) et sur l'objet de cette expérimentation « *l'idée c'est que nous on va quand même prendre des photos, recueillir des heu des traces hein vidéos photographiques* » (MERH, 162) puis il présente la séquence. Flo rappelle également dans un premier temps les objectifs de formation sans revenir sur l'objet de l'expérimentation, puis elle présente l'ouvrage Narramus pour en venir au développement potentiel que peut induire l'utilisation de cet outil. « *Et puis à un moment donné y'aura aussi mais ça pourra être ça au fil de mais y'aura à un moment donné aussi sur toi qu'est-ce que ça t'apporte, quoi* » (MERF, 262). « *Evidemment en termes de bah en termes d'apprentissages et de développement professionnel par rapport à la manière dont tu opérais précédemment. Est-ce que tu te transformes ? Est-ce que tu , tu opères différemment ? Avec heu cette manière d'enseigner* » (MERF, 264).

Le contenu n'est pas tout à fait identique et les intentions de Hugo et de Flo semblent différentes.

Nous observons le déroulement général de l'entretien suivant :

Pour Flo : objectifs de formation — —> présentation de l'outil — — —> développement professionnel potentiel

Pour Hugo : objectifs de formation — —> présentation de l'outil

Ces contenus annoncés sont à mettre en étroite relation avec l'évolution des médiations mobilisées au cours de l'entretien.

2.4.2. Evolution différente des médiations mobilisées au cours de l'entretien

Pour Flo, la médiation collaborative exprime une finalité de l'action pour les élèves « *Oui, en fait voilà, le rendre le plus, le plus conscient possible heu de bah de ce qu'il est*

train de faire et ce qu'il est en train d'apprendre » (MERF, 1). Afin de faire progresser les élèves, l'enseignant doit avoir des attitudes spécifiques (d'où la médiation pragmatique) « *Et bah, pour réussir à comprendre un récit entendu, lu à haute voix, bah, il y a des, y'a y'a des choses à savoir quoi en fait hein pour l'enseignant et y'a il doit savoir ce qui est en jeu quoi, ce qu'on doit en fait travailler* » (MERF, 53). Apparaît ensuite, comme nous l'avons déjà dit, la dimension heuristique de la médiation « *si tu repères des effets sur les élèves, sur ta propre pratique* » (MERF, 42). La progression de l'entretien en termes de médiation est la suivante : l'outil qui permet une action sur l'élève (médiation collaborative) nécessite une action de l'enseignant (médiation pragmatique) qui lui permettra de se développer professionnellement (médiation heuristique). Flo semble établir des liens entre ces médiations.

Hugo mobilise également ces trois dimensions de la médiation mais nous ne pouvons représenter la progression de l'entretien en termes de médiation : les liens entre elles ne sont pas tous visibles. En effet, même si la médiation collaborative apparaît dans 33% des épisodes et met en évidence l'intérêt pour les élèves, le dépassement de l'action « *ils ne soient pas uniquement en action et qu'ils et et qu'on les amène jusqu'à l'activité cognitive où ils vont apprendre quelque chose* » (MERH, 73), les règles d'action, la prise de conscience de la posture « *on va leur permettre de prendre conscience de la manière dont déjà eux-mêmes font* » (MERH, 265), la modification des actions motrices « *si un élève on arrive à agir sur voilà la posture, l'orientation du mouvement* » (MERH, 263). Hugo n'établit pas de lien fort avec l'activité de l'enseignant. Nous pouvons tout de même en faire l'hypothèse lorsqu'il fait état de l'enseignement explicite : « *c'est-à-dire qu'à un moment c'est pas parce qu'on a fait ou même qu'on a fait mieux pour pouvoir réussir à utiliser ça dans d'autres contextes il faut avoir compris comment on a fait et si un moment on fait pas ce travail là explicite et ce travail là bah c'est comment on a fait? Donc heu à un moment* (MERH, 212)... *il faut que dans la il faut que ce soit EXPLICITEMENT une phase de la séance où l'enseignant va organiser cette explicitation : comment on a fait?* » (MERH, 214). Avec l'énoncé suivant « *mais là, l'enjeu, c'est de rendre ça systématique* » (MERH, 173), nous pouvons supposer que la systématisation de l'enseignement explicite chez l'enseignant (médiation heuristique ?) permette aux élèves de comprendre (médiation collaborative ?) parce qu'il modifie son action en proposant des temps dédiés à l'explicitation (médiation pragmatique ?). Nous suggérons des points d'interrogation aux différentes médiations énoncées car l'interaction enseignant/objet de l'enseignement n'apparaît pas médiatisée directement par la préparation de séance.

Nous pourrions schématiser ainsi l'évolution des médiations employées par les CP au cours de leur entretien.

Figure 8 : l'évolution des médiations employées par Flo

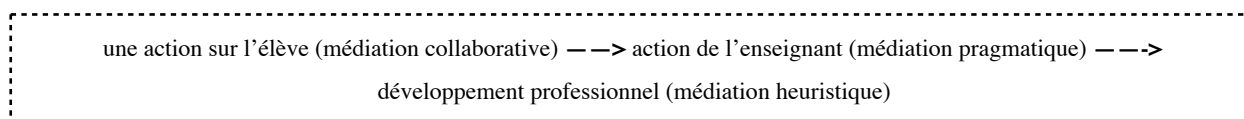
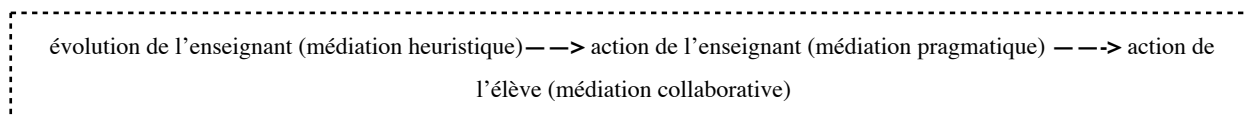


Figure 9 : l'évolution des médiations employées par Hugo



L'entretien de mise en relation où les deux CP sont présents confirment-ils ces réponses ?

2.4.3. Des intentions qui se confirment

L'entretien conduit par Hugo en présence de Flo dans l'école G met en évidence des intentions distinctes de la part des deux formateurs. En effet, lors de l'épisode 1 (cf. Annexe 9), Hugo justifie la mise en oeuvre opérée par les enseignantes « *on veut montrer quand même des séances, qui heu, qui tournent bien* (MERHF, H, 1³). » Il leur fait part ensuite de l'intérêt de cette expérimentation en s'appuyant sur les témoignages qu'elles pourront apporter à leurs pairs quant aux apprentissages des élèves : « *l'entretien que nous un des supports pour la formation en dehors de ce qu'on va voir de ce qu'on va recueillir des élèves ça va être aussi les entretiens qu'on va pouvoir avoir avec vous c'est-à-dire qu'à un moment ce qui va être intéressant d'évoquer avec les autres collègues dans la formation c'est ce que vous vous aurez vu heu dans votre classe notamment en termes d'évolution, des postures* » (MERHF, H, 11). Les médiations pragmatique et collaborative sont bien sollicitées par Hugo : la séquence permet de proposer aux élèves des contenus adaptés qui engendreront des apprentissages. Puis en 15, Hugo s'adresse à Flo « *je ne sais pas si tu vois autre chose mais heu il nous a semblé plus intéressant alors...* » Flo mobilise immédiatement la médiation heuristique « *là tu parles des effets sur les élèves et nous ce qui nous intéressera aussi c'est les effets sur vous* » (MERHF, F, 18), « *est-ce que vous même vous sentirez des choses différentes. Est-ce que ça vous voilà est-ce que ça vous questionnera. Est-ce que vous vous direz bah tiens y'a un changement je sais pas enfin tu vois est-ce que ça a aussi un effet sur vous?* » (MERHF, F,

³ (MERHF, H, 1) est le codage employé pour identifier le corpus dont est extraite la citation. Il s'agit ici de l'entretien **Mise En Relation** conduit par **Hugo** en présence de **Flo**. C'est Hugo qui prend la parole en item 1.

20). Dans les deux entretiens qu'il mène, Hugo insiste sur le fait que cette expérimentation va nourrir la formation en termes de traces, d'illustrations à l'attention des enseignants de la circonscription. Répondre efficacement à la demande de l'IEN semble être l'une de ses priorités. Conçoit-il, dans ce cas, ce temps d'accompagnement comme un temps de formation ? Même si la finalité de cet entretien reste une présentation du scénario pédagogique mis en oeuvre pour nourrir la formation collective intitulée « Penser le faire ou suspendre l'action pour mieux la penser », Flo semble porter une attention forte au développement des enseignants volontaires de cette expérimentation « *Est-ce que vous vous direz bah tiens y'a un changement je sais pas enfin tu vois est-ce que ça a aussi un effet sur vous? Si ça a un effet sur vous, est-ce que ça a un effet du coup sur les élèves* » (MERHF, F, 20). Quelles raisons expliquent ces intentions apparentes ? Pourquoi Hugo fait-il régulièrement état de la prescription de l'IEN quand Flo ne la mentionne pas ? Alors que l'outil, pour Flo, apparaît comme un moyen de transformer les pratiques enseignantes, Hugo évoque davantage les effets sur les élèves.

Avant de nous intéresser aux contenus des entretiens d'autoconfrontation, revenons rapidement sur les présentations succinctes de l'expérimentation transmises aux écoles en amont de l'entretien. Chacun des CP a rédigé, sur le même modèle, celle adaptée à l'outil clé en main qu'il propose.

Tableau 14 : les objectifs de formation annoncés par les CP

Formateur	Intitulés de la première partie du document	Objectifs de formation
Flo	Les objectifs de formation	1) Installer chez l'enseignant des attitudes spécifiques Savoir re-mobiliser une situation initiale en variant les contextes afin de consolider les savoirs des élèves. Développer des compétences langagières à « parler sur... » plutôt que « parler de... » 2) Apporter des connaissances didactiques pour faire réaliser aux élèves des tâches cognitives de haut niveau (inférer, raconter)
Hugo	Les objectifs de formation pour mener l'expérimentation	Des attitudes spécifiques chez l'enseignant 1. Conduire un enseignement explicite 2. Savoir re-mobiliser une situation initiale en variant les contextes afin de consolider les savoirs des enfants.

Les objectifs de formation ne semblent pas définis avec la même perspective. Ils sont rédigés explicitement à l'attention du formateur pour Flo « *Installer chez l'enseignant...* »,

« *Apporter des connaissances didactiques...* ». Il est question d'« *attitudes spécifiques chez l'enseignant* » d'après Hugo : celles-ci seraient-elles à mobiliser ou à remobiliser dans le cadre de l'expérimentation ? C'est bien pour la mener que Hugo les présente (*Les objectifs de formation pour mener l'expérimentation*) ; pour Flo le terme « *les objectifs de formation* » semble désigner plus largement ce que vont apprendre les enseignants, les acquisitions que va engendrer cette expérimentation. Ces légères nuances de formulations accroissent le sentiment d'une intention particulière portée au développement professionnel des enseignants pour Flo. Ce qui ne semble moins être le cas pour Hugo.

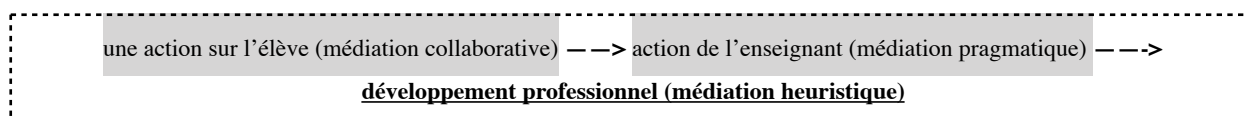
Que nous apportent les entretiens d'autoconfrontation sur ce point ?

2.5. Des intentions clairement énoncées

Dans l'entretien d'auto-confrontation de Flo, nous apprenons qu'elle est convaincue par l'outil : « *tout est là pour comprendre la démarche et tout est là dans ce qui est dit quoi et qu'il faut, et qu'il faut avoir compris* » (ACF, 89). L'outil semble prescrire les bonnes pratiques à adopter. Elle cherche alors à convaincre l'enseignant (« *Je ne pouvais pas m'empêcher de vendre cet outil* » (ACF, 143)) de l'adopter pour qu'il « *prenne conscience quoi finalement de comment il faut faire la classe* » (ACF, 143). Elle l'explique par le fait que l'outil est « *un moyen d'auto-analyse* » pour « *se regarder* » (ACF, 148). « *Il faut qu'ils s'en emparent avant tout pour qu'ils comprennent leur manière d'agir.* » (ACF, 123). Ainsi, en le lisant d'une part, l'enseignant portera une analyse réflexive sur sa pratique, puis, d'autre part, en observant les effets positifs sur les élèves, il modifiera sa pratique : « *Je pense qu'il peut y avoir une prise de conscience me semble-t-il par la lecture et si en plus en fonction des effets que ça aurait sur les élèves et la réaction des élèves ça va venir confirmer tu vois ce qu'elle avait enfin ça va faire un double effet* » (ACF, 124). Elle souhaite que cet ouvrage devienne « *un instrument* » (ACF, 124) pour l'enseignant qui pourra s'« *en servir même pour tout le temps* » (ACF, 95). Elle évoque ici la question du transfert : l'intention poursuivie par Flo est bien de faire évoluer professionnellement l'enseignant. « *Convaincue que cette démarche allait leur apporter* » (ACF, 65), elle vise l'enseignant et « *évidemment en visant l'enseignant on va atteindre les élèves* » (ACF, 123). Finalement, pour elle, « *cette démarche là n'était qu'un prétexte* » (ACF, 65) car elle « *vise toujours l'enseignant* » (ACF, 123). Le schéma de l'évolution des médiations au cours de l'entretien obtenu plus haut (cf. Fig 9) est finalement celui qu'elle présente à l'enseignant. Elle n'annonce pas directement son intention à l'enseignant de l'aider à se développer professionnellement. Elle aborde la relation par la

nécessité de faire réussir les élèves. Dévoiler son intention première à l'enseignant serait-il contreproductif ? Essuierait-elle alors un refus de coopérer ? Nous supposons que de présenter l'outil comme intéressant pour les élèves lui permet de préserver la relation avec l'enseignant et de le rassurer. « *Il fallait qu'elle accepte parce que ça allait quand même l'aider à comprendre comment travailler* » (ACF, 83). La médiation mobilisée, malgré tout, est la médiation heuristique mais celle-ci ne peut apparaître dès le début de l'entretien pour les raisons évoquées précédemment. La lecture de cet ouvrage, l'analyse de sa propre pratique à l'aide de cet outil participeront du développement professionnel de l'enseignant, accentué par les effets observés chez les élèves. La compétence 14 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » est ainsi visée, en permettant à l'enseignant de réfléchir sur sa pratique et en réinvestissant les résultats de sa réflexion dans l'action.

Figure 10 : la médiation énoncée par Flo

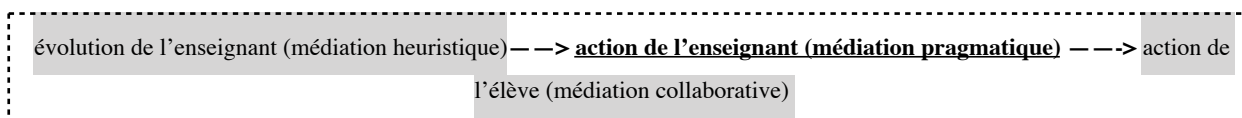


La médiation heuristique est confirmée par Flo, les deux autres médiations sont un peu plus évanescences.

Hugo semble vouloir répondre à la prescription de l'IEN : « *l'IEN elle voulait vraiment quelque chose de nouveau* » (ACH, 161). Son intention est de « *complètement* (ACH, 155), *récolter de la matière pour la formation qui allait suivre* » (ACH, 154). Avec cette expérimentation, il semble préparer la formation destinée aux enseignants de maternelle de la circonscription : « *je pense plus à la formation, à l'ensemble des enseignants plus qu'aux enseignants qui sont face à moi* » (ACH, 12). Il ne cherche donc pas à faire évoluer les pratiques des enseignants (« *donc je pensais pas faire évoluer* » (ACH, 183)) avec lesquels il s'entretient parce que ce sont des enseignants qui, pour lui, savent déjà faire ce qu'il veut montrer à tous les autres enseignants : « *Je cherche pas obligatoirement à modifier leurs pratiques* », « *Je me dis pas c'est nouveau pour eux* » (ACH, 148). Son intention est finalement de rappeler les points incontournables d'une séance à montrer en formation plénière. « *vous ne le faites pas, le fait de vous le rappeler, le mettre, vous allez le faire quoi* » (ACH, 148). Il cherche à leur rappeler ce qu'il faut faire : « *on le revoit entre nous, on se met bien d'accord* » (ACH, 150).

Le schéma de l'évolution des médiations au cours de l'entretien réalisé plus haut serait plus partiel que nous l'avions supposé : il n'aurait pas lieu d'exister dans sa partie liée à l'évolution des enseignants. Hugo, en présentant l'outil aux enseignants, mobilise principalement la médiation pragmatique pour pouvoir récolter des traces illustrant des gestes professionnels appropriés et illustrant le contenu de la formation collective à venir.

Figure 11 : la médiation énoncée par Hugo



Quelles sont les raisons qui motivent ces deux formateurs dans leur choix ? Leur parcours universitaire et/ou professionnel aurait-il une influence sur les médiations mobilisées et sur les liens établis entre elles ? Le rapport à la hiérarchie est-il appréhendé différemment ? Les deux outils engendrent-ils une mobilisation des médiations particulière ? Les enseignants avec lesquels travaillent les deux conseillers pédagogiques ont-ils des expériences qui expliquent chacun des deux entretiens de mise en relation ? Mais avant de tenter de trouver des réponses à ces questions, revenons à notre seconde hypothèse. Les médiations mobilisées le sont-elles dans le cadre d'une posture de non-savoir ?

Chapitre 5 - Une posture de non-savoir dès le premier entretien de mise en relation ? Des éléments de réponse pour la seconde hypothèse

Rappelons que la seconde hypothèse est que le CP adopterait une posture de non-savoir quand il entre en relation avec un enseignant expérimenté. Il soutiendrait ainsi le questionnement plutôt que des affirmations. Après avoir explicité le cadre d'analyse des entretiens de mise en relation et d'autoconfrontation, nous chercherons à caractériser la posture d'accompagnement du formateur.

1. Le cadre de l'analyse

Pour comprendre l'activité du conseiller pédagogique et caractériser la posture adoptée par le CP face à un enseignant expérimenté, nous analyserons l'interaction enseignant/formateur à trois niveaux, dans les trois corpus d'entretien de mise en relation : les deux conduits par le CP seul, et celui conduit par Hugo en présence de Flo (cf. Annexes 7, 8 et 9).

1.1. Une méthodologie de l'analyse de l'entretien de mise en relation à plusieurs niveaux

En appui sur les travaux de Vinatier (2009), nous avons élaboré une grille d'analyse de la situation de communication, nous donnant ainsi des points de repères dans les trois niveaux qui sont les niveaux macro, intermédiaire et micro.

Tableau 15 : la grille d'analyse des échanges verbaux aux niveaux macro, intermédiaire et micro (d'après Vinatier, 2009)

Analyse de la situation de communication	
Niveau macro (p.126*)	
Intrigue relationnelle et conceptuelle (p.126)	Ouverture et fermeture du dialogue (p.148) Invariants d'ordre situationnel (gestion de la structure, de la forme et du contenu, de l'interaction suivant le but poursuivi p.121), Invariants du sujet (implication, engagement, valeurs véhiculés par le professionnel, intentions, choix, orientations du sujet à dégager p.121)

Analyse de la situation de communication				
Niveau intermédiaire (p.126)	Quelques repères	Niveau « micro » (p.126)	Quelques repères	Quelques repères
Buts poursuivis		Position de parole (p.116)	Volume de parole Partage du questionnement entre les interlocuteurs Négociation Utilisation de formules affirmatives ou injonctives	Position haute/basse Tours de parole Interruption/intrusion (p.116) Responsable ouverture et clôture des unités conversationnelles (p.117)
Règles d'action Registre de la résolution (p.136)	Échec/abandon Incompréhension Réussite	Positionnement du sujet (p.92)	Axe horizontal Axe consensus-conflit**	Politesse positive (p.110) Politesse négative (modalisateurs, discours impersonnel p.111)
Règles d'action Registre de la satisfaction relationnelle (p.136)	Accord/désaccord sur ce que l'on regarde, ce que l'on nomme, l'action à mener, l'envie de finir	<p>* Les nombres entre parenthèses correspondent aux numéros de pages de l'ouvrage « Pour une didactique professionnelle de l'enseignement », Vinatier, 2009.</p> <p>** Ces deux axes sont détaillés dans le tableau 16.</p>		
Principes tenus pour vrais				
Inférences				

1.1.1. Une analyse micro

Ce niveau d'analyse concerne les détails du fonctionnement des interactions. Il permet « de repérer les positions de parole, et les positionnements des sujets en fonction des thèmes abordés » (Vinatier, 2009). La position de parole est attentive au volume de parole, au partage du questionnement, à la négociation sur l'objet évoqué, aux formulations affirmatives et injonctives. Quant au positionnement du sujet, il s'appuie sur deux formes d'expression de la relation : l'axe horizontal qui exprime la distance émise entre les interlocuteurs, et l'axe consensuel/conflictuel relatif aux formes de coopérations et de conflits. Nous avons utilisé l'ensemble de ces éléments pour procéder à l'analyse « micro » des trois entretiens de mise en relation des formateurs (cf. Annexes 18, 19 et 20).

Tableau 16 : les marqueurs de la relation interpersonnelle pour une analyse des interactions verbales au niveau micro (Vinatier, 2009)

Axe vertical (p.109*)	-temps de parole -initiateur des thèmes
Axe horizontal (p.109)	-pronoms utilisés (on, tu...) -vocabulaire utilisé (termes spécifiques du métier) -marqueurs spatiotemporels : « moi, ce que je veux », « là » -marqueurs de contre-argumentation : « mais » -marqueurs de l'écoute : « hum », « d'accord », « ok » -marqueurs d'insistance : « vraiment », « tu vois »
Axe irénique versus conflictuel (p. 109)	FFA (Face Flattering Act), auto FFA (p.114) FTA (Face Threatening Acts), auto-FTA (p.113)
* Les nombres entre parenthèses correspondent aux numéros de pages de l'ouvrage « Pour une didactique professionnelle de l'enseignement », Vinatier, 2009.	

1.1.2. Une analyse intermédiaire

Les épisodes, dont nous parlons dans le chapitre IV, constituent le niveau intermédiaire. C'est à ce niveau que nous nous questionnons sur les buts, les règles d'action, les inférences, les principes tenus pour vrai qui guident le CP (Vinatier, 2009). Nous essayons ainsi de caractériser les schèmes organisateurs de son activité. Les règles d'action vers le registre de la résolution sont distinguées de celles du registre de la satisfaction relationnelle. Dans le premier cas, nous repérons les différentes formes que prennent les issues (échec, abandon, réussite, incompréhension) en fonction des buts poursuivis. Dans le second, il s'agit de repérer des marqueurs d'accord, de désaccord sur ce que l'on nomme (Vinatier, 2009). Les entretiens de mise en relation de Flo à l'école G, de Hugo à l'école H et de Hugo en présence de Flo à l'école M sont également analysés à ce niveau (cf. Annexes 21, 22 et 23)

1.1.3. Une analyse macro

Pour l'analyse au niveau macro, la totalité du dialogue rend compte de l'organisation spécifique de l'activité des interlocuteurs, que Vinatier (2009) nomme intrigue relationnelle et conceptuelle. Celle-ci est élaborée à partir des éléments constitués des niveaux « micro » et intermédiaire sans être pour autant une juxtaposition de ces analyses. En clarifiant les schèmes du CP, nous tenterons de mettre en évidence sa posture d'accompagnement et la zone de développement (Mayen, 2007) qu'il crée pour l'enseignant. L'analyse des entretiens d'autoconfrontation nous apportera les éléments nécessaires pour compléter cette analyse macro.

1.2.Méthodologie de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation

Afin de vérifier les premiers constats relatifs à l'hypothèse 2, dans le cadre des entretiens de mise en relation et de conduire efficacement les autoconfrontations simples, nous avons défini des objectifs d'entretien pour chacun des formateurs, dans l'espoir d'obtenir d'autres éléments de compréhension de l'activité.

Une grille de conduite d'entretien d'autoconfrontation est conçue pour chacun des formateurs (cf. Annexe 10). Les épisodes des entretiens de mise en relation contenant, si possible à la fois des propos liés à la posture et des propos liés à l'outil (pour l'hypothèse 1) sont retenus. Présentés aux formateurs, ils font l'objet de questionnement à partir d'extraits du corpus. Les transcriptions de ces entretiens autoconfrontations réalisées (cf. Annexes 11 et 12) sont découpées pour mettre en évidence les trois parties du déroulement de l'échange avec le chercheur ainsi que les explicitations apportées aux questions diverses. Dans chaque partie, les éléments donnés en lien avec l'hypothèse 2 sont surlignés directement dans les extraits du corpus, puis synthétisés au sein d'un tableau récapitulatif (cf. Annexes 24 et 25). Ces informations sont ensuite confrontées aux réponses que nous avons émises à la suite de l'analyse des entretiens de mise en relation et compléteront ainsi l'analyse macro et la caractérisation de la posture du CP.

1.3. Démarche d'analyse pour caractériser la posture du CP

Comment nous y prenons-nous pour définir la posture du CP via la relation qu'il établit avec l'enseignant dans le cadre institué ? Pour caractériser cette posture, l'analyse de ces entretiens repose sur une démarche comportant plusieurs étapes.

Tableau 17 : les étapes pour caractériser la posture du CP

Étape 1	Procéder à l'analyse micro des épisodes
Étape 2	Procéder à l'analyse intermédiaire des épisodes
Étape 3	Construire une interprétation à partir d'éléments de l'analyse micro et de l'analyse intermédiaire, reposant sur le modèle EPR
Étape 4	Procéder à l'analyse macro en caractérisant la posture du CP à l'aide des éléments trouvés aux étapes 1,2 et 3.

Pour faciliter l'étape 4, nous avons repris les principes énoncés par Paul (2016) pour chacune des postures qu'elle identifie et dans lesquelles le professionnel navigue. Puis pour chacune des postures, nous avons défini des caractéristiques d'entretien envisageables et

repérables entre le CP et l'enseignant qui, pour nous, relèveraient de micro-hypothèses que nous allons tester. Nous y avons ensuite associé un fonctionnement du modèle ÉPR ainsi que des éléments des analyses intermédiaires et micro.

Tableau 18 : les caractéristiques des postures d'accompagnement dans les différents niveaux d'analyse

	Posture de non savoir	Posture de dialogue	Posture d'écoute	Posture tierce	Posture émancipatrice
Caractéristiques de la posture (d'après Paul, 2016)	Ne sait pas Intelligence naît des échanges et non des théories en surplomb Questionnement Pas d'affirmations Laisser en suspens ce que nous savons S'ouvrir aux savoirs et vérités construits par les échanges	Dialogue de sujet à sujet Susciter le sujet capable d'entrer en dialogue avec lui-même et s'interroger sur son existence	Écouter Interagir, répondre, solliciter, dynamiser un questionnement	Se met à distance de l'institution, de la demande Soutenir la relation de la personne accompagnée à sa situation Permet une parole narrative et réflexive	Créer un environnement relationnel qui soit une opportunité pour les deux de grandir en liberté
Caractéristiques envisageables de l'entretien CP/E	Écouter les propositions de l'E, les compléter par CP Questionnements du CP et de l'E Co-construction de la réflexion	Laisser la parole à l'E Interroger la pratique de l'E Mettre en pratique réflexive l'E	Écouter et ajuster sa posture en fonction de l'E. (S'il pose des questions, le CP y répond. Si E monologue, le CP écoute et encourage...)	Neutre, ne donne pas son point de vue, questionne en vue d'élargir le regard sur ce qui est dit. Ne se positionne pas	Le CP cherche sa posture en fonction de la problématique ressentie et de la relation établie : de l'expert au pair en fonction des besoins repérés chez l'enseignant
Contenu possible de l'analyse macro Modèle ÉPR	ÉPR attention portée au R ou tension pragmatique/ relationnel ou équilibre avec des savoirs à définir (savoirs construits)	Tension relationnel/ épistémique	Pôle relationnel	Pragmatique/ épistémique	Tout est possible
Contenu possible de l'analyse Intermédiaire	Buts et règles d'action en lien avec les caractéristiques de la posture ex : questionner, s'ouvrir aux savoirs construits, pas énoncer de choix, des compréhensions, d'explications, des interprétations	Buts et règles d'action en lien : questionner, comprendre, susciter l'analyse de son action, de sa réflexivité, auto-analyse	Buts et règles d'action en lien avec les caractéristiques de la posture : écouter, réagir en adéquation avec la demande de E, s'adapter	Buts et règles d'action en lien avec les caractéristiques de la posture : montre l'intention d'ouvrir seulement le débat, sans y porter de jugement	tout est possible
Contenu possible de l'analyse micro	Pas de position basse ou haute Temps de parole équivalent Axe horizontal : nous Politesse positive FFA Initiateur des thèmes : enseignant et/ou CP	Position basse du CP Temps de parole à l'E Axe horizontal : tu Politesse positive FFA initiateur des thèmes : CP et ou E	Position basse ou haute en fonction de E Temps de parole à voir en fonction de E Axe horizontal : nous, tu, je? Politesse positive ou négative FFA initiateur des thèmes : E	Temps de parole à E Pas de position, pas de politesse, pas de FFA, FTA Axe horizontal : tu ou on? Initiateur des thèmes : E et CP	Position basse ou haute Temps de parole important ou pas Axe horizontal : nous, je, tu... Politesse à décider Initiateur des thèmes : tout est possible

2. Analyse et interprétation des résultats

2.1. Des postures assez proches avec quelques points singuliers

2.1.1. Deux positions de parole hautes mais une plus grande assurance de Flo

Étape 1

A partir des analyses micro des épisodes des entretiens de mise en relation (cf. Annexes 18 et 19), nous relevons les grandes caractéristiques des deux formateurs. Ainsi, seuls, les éléments saillants ont été retenus.

Tableau 19 : la synthèse de l'analyse micro des entretiens de mise en relation

	Flo	Hugo
Axe vertical : volume de parole au sein des épisodes	Toujours > 60% (Dans chaque épisode, les mots sont émis à plus de 60% par Flo.)	Toujours > 60%
Axe vertical : initiateur du thème au sein des épisodes	Sur les 18 thèmes abordés dans l'ensemble du corpus, Flo en est 16 fois l'initiatrice.	Sur les 18 thèmes abordés dans l'ensemble du corpus, Hugo en est 16 fois l'initiateur.
Axe horizontal : emploi des déictiques	-Emploi des déictiques « tu » et « je » dans 61% épisodes Exemple : tu vas voir. je vais maintenant t'expli., te présenter un petit peu ce scénario pédagogique. Quand je dis intensif et systématique, c'est je reviens sur ce que je te disais tout à l'heure. tu verras. (70) -Enrôlement recherché (emploi du « on ») dans 11% des épisodes Exemple : On dissocie le texte et les images et on travaille toujours d'abord avec le texte et qu' on retape (142)	-Emploi des déictiques « tu » et « je » dans 32% des épisodes Exemple : et que tu me dises toi voilà est-ce que tu fais une séance d'abord toute seule. Moi quand est-ce que j' arrive (547) -Enrôlement recherché (emploi du « on ») dans 29 % des épisodes Exemple : on part de photos et heu on part de lui, on montre d'autres élèves, la situation 4 alors la situation quand on revient en en séance de motricité on essaye de mobiliser ce qui aura été vu (316)
Axe horizontal Marqueur d'insistance	-Marqueurs d'insistance dans 35% des épisodes Exemple : ce qui, qu'il, qui est important c'est vraiment de le lire vraiment avec beaucoup d'attention (86)	
Axe horizontal : marqueur de contre-arguments		Marqueurs contre-arguments utilisés dans 23% des épisodes Exemple : peut-être que vous le faites déjà mais très majoritairement c'est des habitudes qu'on a systématiques en tout cas (173)

Axe horizontal Politesse	-Discours impersonnel employé dans 35% des épisodes Exemple : <i>ça relève d'un enseignement effectivement, d'un apprentissage explicite, il y aura des activités collectives mais il y a aussi des interactions langagières individuelles</i> (70)	-Discours impersonnel employé dans 23% des épisodes Exemple : <i>il ne suffit pas de parler pour apprendre y'a un moment il faut bien que l'objectif, C'est-à-dire que ça il faut que ce soit clair pour l'enseignant c'est-à-dire faut que ce soit explicite pour lui et et l'idéal c'est que même ce devienne explicite pour les élèves donc faut qu'on soit en capacité de leur dire</i> (173) -Modalisateurs employés dans 6% des épisodes Exemple : <i>Vous savez ça peut être bien d'être 2 ou 3 heu. (595) Des fois, ça peut être bien qu'il soient</i> (597)
Axe horizontal : vocabulaire	Vocabulaire enthousiaste fort employé dans 31% des épisodes Exemple : <i>oui, c est ça qui est génial quoi</i> (150)	Vocabulaire enthousiaste employé dans 13 % des épisodes Exemple : <i>je me disais ça peut être intéressant, et là c'est intéressant</i> (307)
Axe consensus/ conflit	Nombre de FFA relevés dans le corpus : 3 Exemple : <i>il se trouve que toi tu fais déjà cette part là de ce qu'on appelle le ah oui l'enseignement explicite</i> (1) Nombre d'auto-FFA relevés dans le corpus : 2 Exemple : <i>que j'ai moi-même exercé énormément. Et voilà et j'en étais arrivée à bien stabiliser un modèle</i> (74)	Nombre de FFA relevés dans le corpus : 1 Exemple : <i>il y a un enjeu heu là-dessus donc vous l'identifiez</i> (210) Nombre d'auto-FFA relevés dans le corpus : 1 Exemple : <i>on est un peu capable de de mener une séance</i> (162) Nombre d'auto-FTA relevés dans le corpus : 4 Exemple : <i>j'ai pas assez de connaissances du coup du contexte (600) j'les faudrait j'aurais pu les remettre au au début</i> (216)

Nous observons un axe horizontal plus marqué chez Flo que chez Hugo. Elle est également plus insistante dans ces propos tandis que Hugo cherche à enrôler les enseignants plus fréquemment. Il emploie, par ailleurs, des modalisateurs que Flo n'utilise pas : chercherait-il à conseiller sans être sûr de ses propositions ? Ou émet-il simplement des suggestions ? Par ailleurs, nous faisons le constat qu'Hugo emploie des marqueurs de contre-arguments mais il semblerait qu'il s'agit de contrer des remarques éventuelles des enseignants. Ainsi, dans l'exemple, « *Peut-être que vous le faites déjà mais très majoritairement c'est des habitudes qu'on a systématiques en tout cas.* » (MERH, 173), c'est comme s'il anticipait une remarque d'un enseignant stipulant qu'ils le font déjà. Ou utilise-t-il ce procédé pour porter l'accent sur ce qu'il faut faire comme ici « *Là, il y a bien l'idée on fait*

parler les élèves de. Mais l'idée de se dire que ce dispositif ça suffit pas pour tout le monde, C'était de doubler et ça alors dans la même séance ou pas mais sur des manipulations de figurines » (MERH, 265). Au-delà de la manière d'être des deux formateurs, les différences observées dans leur posture peuvent-elles être dues à l'outil choisi et/ou aux intentions de chacun ?

Pour en finir avec cette analyse micro et pour compléter le questionnement soulevé ci-dessus, nous repérons le vif enthousiasme de Flo qui semble vouloir le partager. Convaincue par l'outil qu'elle propose, elle module ses propos après une FFA comme ici en 70 « *tu fais déjà plein de choses mais je pense que ça va te, ça va vraiment élargir ton pouvoir d'agir.* » Flatter l'enseignant lui permet-il de préserver la relation ? Quant à Hugo, il émet plusieurs auto-FTA. Émettrait-il lui des doutes sur l'outil qu'il propose ?

Nous faisons sensiblement les mêmes constats dans l'analyse micro de l'entretien conduit par Hugo en présence de Flo (cf. Annexe 20). Deux éléments supplémentaires sont toutefois remarqués pour Flo. Cette fois, elle utilise un modalisateur dans son discours (« *tu leur dis certainement* » (MERHF, F, 103)) et elle émet « un acte menaçant » (Vinatier, 2009) sous la forme d'une FTA : « *lasser c'est un allant de soi c'est une idée reçue, ça* » (MERHF, F, 275), « *Non, c'est vraiment un une idée reçue* » (MERHF, F, 277). Précisons que l'entretien est conduit par Hugo qui accompagne cette école dans le cadre de l'expérimentation : dégagee d'une éventuelle relation à établir avec les enseignantes, Flo peut-elle faire preuve de davantage de franchise ?

2.1.2 Des buts poursuivis similaires mais un besoin de rassurer pour Hugo

Étape 2

A partir de l'analyse intermédiaire des épisodes des entretiens de mise en relation (cf. Annexes 21 et 22), nous relevons les éléments caractéristiques observés chez les deux formateurs.

Tableau 20 (a) : la synthèse de l'analyse intermédiaire des entretiens de mise en relation

	Flo	Hugo
Buts poursuivis par le formateur dans l'ordre de leur apparition (% des épisodes concernés par le but)	Présenter les objectifs de formation 15% Présenter l'outil 15% Justifier ses choix 11% Présenter l'organisation de l'outil 4% Conseiller sur la mise en oeuvre 19% Organiser l'accompagnement 8%	Présenter l'expérimentation 10% Rassurer 3% Présenter l'objectif de formation 10% Présenter les objectifs de la séquence 10% Présenter l'outil 13% Conseiller sur la mise en oeuvre 3% Organiser l'accompagnement 6% Justifier ses choix 10%

Hugo et Flo cherchent tous deux à justifier leurs choix. De son côté, Hugo rassure les enseignants. Est-ce qu'il en ressent la nécessité au regard des interactions verbales et/ou non verbales exprimées par ses interlocuteurs ou est-ce pour une autre raison ? En revanche, cela ne semble pas être l'un des buts poursuivis par Flo. Qu'en est-il réellement ? Rassure-t-elle autrement ? Est-ce l'outil proposé qui fait que Hugo se sente dans l'obligation de rassurer les enseignants ? Par ailleurs, les conseils de mise en oeuvre sont plus importants de la part de Flo. Pense-t-elle que l'enseignante en a besoin ? Pense-t-elle que cela est nécessaire pour favoriser l'appropriation de l'outil ? Quant à Hugo, les enseignantes n'en auraient-elles pas besoin ? Ou a-t-il confiance en leur pratique ? Il semble cependant moins directif que Flo.

Tableau 20 (b) : la synthèse de l'analyse intermédiaire des entretiens de mise en relation

	Flo	Hugo
Règle d'action Registre de la résolution	Tâche accomplie par Flo dans 38% des épisodes Échec de la résolution 3% Abandon de la résolution 3% Accord sur l'action à mener 16% Accord sur ce qui est regardé 3%	Tâche accomplie par Hugo dans 81% des épisodes Accord sur l'action à mener dans 23% des épisodes Accord sur ce qui est nommé 10% des épisodes

Les tâches accomplies par Hugo sont plus importantes que celles accomplies par Flo. Nous soulevons plusieurs hypothèses à cela : est-ce dû aux questionnements induits par les formateurs ? L'enseignante face à Flo est invitée à se questionner : « *alors, qu'est-ce qu'on veut dire par là? Qu'est-ce que tu en comprends, toi ?* » (MERE, 3). L'enseignante parvient à résoudre ce qui relève d'une des finalités de l'échange, à savoir réfléchir sur ce qu'est remobiliser une situation initiale en variant les contextes. Nous ne pouvons lire de question similaire posée par Hugo, excepté la suivante à laquelle il répond immédiatement « *là ou est ce que vous avez des. Qu'est-ce que ça vous évoque là ? Donc, en fait, l'idée heu hein sans tout relire c'était de vous présenter les objectifs de formation pour mener l'expérience donc en fait là c'est un petit peu heu les points essentiels qu'on va vouloir faire ressortir qui va servir de support à la formation donc heu vous c'est vrai que vous avez quelques clés de lecture heu heu en avant première heu certaines pas toutes mais quand même heu donc les 3 vous voyez heu les attitudes spécifiques chez l'enseignant* » (MERH, 171). Est-il contraint par le temps ? Par ailleurs, Flo essuie plusieurs incidents pendant l'entretien où l'issue de l'interaction en fonction du but poursuivi n'est pas atteint. D'abord nous constatons un échec de la résolution lorsque Flo cherche à faire réfléchir l'enseignante sur les compétences langagières : « *Alors, ça, ça te parle comment?* » (MERF, 35) à laquelle l'enseignante répond « *ça, ça me parle pas* » (MERF, 36). Puis, nous sommes face à un abandon de Flo devant la proposition de l'enseignante de travailler « *en collectif, lors des rituels avec le groupe classe* » (MERF, 204) à laquelle elle pense « *moi, je trouverais que* » (MERF, 205) puis finit par conclure de la sorte : « *on va voir, peut-être que...* » (MERF, 207).

Tableau 20 (c) : la synthèse de l'analyse intermédiaire des entretiens de mise en relation

Principes
tenus pour
vrai

Par rapport aux enseignants :

-c'est une nouveauté de remobiliser en variant les contextes : *il y a une deuxième chose en fait sur laquelle on veut insister et qui là, pour nous, sera peut-être un petit peu nouvelle, c'est vraiment de remobiliser une situation initiale en variant les contextes* (1)

-un enseignant volontaire est intéressé pour apprendre : *puisque ce qui semble aussi t'intéresser* (33)

-l'outil plaira aux E parce qu'il plaît au formateur : *bah, tu vas voir. C'est vraiment, c'est super, en fait* (70)

-manque de connaissances chez les E : *ce qui manque aux enseignants c'est justement cette connaissance* (72)

-suivre un outil les agace : *je sais que ça agace les enseignants tu vois de suivre, hein, c'est vrai* (86)

Par rapport à la mise en oeuvre :

-prise en compte des élèves à faire par E : *ça va dépendre de tes élèves* (130)

-temps de travail en petits groupes nécessaire pour le vocabulaire : *je pense qu'il faudrait essayer* (211)

-les élèves vont progresser avec cet outil : *pour voir ce que tu en penses, si tu repères des effets sur les élèves, sur ta propre pratique* (422)

-c'est à l'E d'adapter, de proposer : *ouais, je pense qu'il y a que toi qui pourra heu* (299)

Par rapport au rôle de CP (et sa légitimité) :

-si le concepteur le dit, c'est que c'est vrai : *et il le dit, ils disent même de le dire en chœur, là, tu vois?* (215)

-l'outil peut favoriser le développement professionnel : *pour voir ce que tu en penses, si tu repères des effets sur les élèves, sur ta propre pratique* (422)

-les témoignages d'enseignant légitiment une formation : *et ça va venir VRAIMENT légitimer nos objectifs de formation* (285)

Par rapport aux enseignants :

-E ne présentent pas les apprentissages aux élèves : *ça reste quelque chose que heu et nous enfin moi dans quand j'étais enseignant je le faisais pas non plus* (173)

-il est plus difficile de le faire en maternelle qu'en élémentaire : *c'est déjà pas toujours évident avec des cycles 2 et 3 mais alors avec des maternelles* (204)

-la proposition d'un formateur peut être difficile à mettre en oeuvre : *l'idée c'est que justement ce soit heu réutilisable pour tout le monde* (164)

Par rapport à la mise en oeuvre :

-si H propose, aux E de faire des choix : *c'est vous qui décidez si vous mettez en oeuvre uniquement ces 2 séances* (56)

-s'approprier l'outil, l'adapter : *si vraiment vous ressentez le besoin de dl'a de vous l'approprier, de l'adapter heu au contraire* (218)

-E cherchent à améliorer les postures : *j'imagine des élèves qui n'a qui n'arrivent pas de part la situation donc vous proposez à à faire évoluer* (262)

-exigence de H sur certains points: *là-dessus je n'ai pas d'exigence* (395)

-constituer des petits groupes : *j'attendais votre retour savoir comment vous l'imaginiez cette situation 2 en petits groupe* (584)

-Par rapport au rôle de CP (et sa légitimité) :

-illustrer une formation avec une vidéo c'est parlant : *quand on en a vues ne serait-ce que 2 de différentes dans plusieurs écoles c'est suffisamment parlant* (153)

-H capable de mener une séance : *on est un peu capable de de mener une séance* (162)

-ce que H n'a pas vu c'est discutable : *alors là que j'avais jamais vu donc là ça serait peut-être à discuter* (265)

Les principes tenus pour vrai relèvent des trois mêmes registres pour les deux CP. Par rapport aux enseignants, tous deux supposent que les propositions qui leur sont faites sont nouvelles. Rappelons cependant que pour Hugo, il ne s'agit pas forcément des enseignants qu'il a face à lui. Il s'exprime pour tous les enseignants de maternelle de la circonscription. Tous deux semblent exprimer le fait que s'ils étaient enseignants, ce serait également nouveau pour eux : « *et qui là, pour nous, sera peut-être un petit peu nouvelle* » (MERF, 1), « *moi dans quand j'étais enseignant je le faisais pas non plus* » (MERH, 173). Alors que Flo a des propos bien arrêtés sur les enseignants « *ce qui manque aux enseignants* » (MERF, 72) « *ça agace les enseignants* » (MERF, 86), Hugo est plus nuancé et s'associe à leurs difficultés (« *c'est déjà pas toujours évident avec des cycles 2 et 3 mais alors avec des maternelles* » (MERH, 204)). Du point de vue de la mise en oeuvre, les deux CP expriment la nécessité de travailler en petits groupes, incitent les enseignants à s'appropriier l'outil, à faire des choix, à adapter les séances au regard de leurs élèves. Ont-ils fait tous deux les mêmes constats sur le terrain et/ou ont-ils échangé sur ces points au préalable ? Enfin, par rapport au rôle du CP, tous deux expriment la nécessité de légitimer la formation continue. Quelle en est la raison ? Quand Flo est plus catégorique par rapport à ce que préconise le concepteur de son outil, Hugo ne peut émettre de jugement sur ce qu'il n'a pas vu fonctionner. Là encore, l'outil semble être à l'origine de ces constats.

Dans l'analyse intermédiaire de l'entretien de mise en relation conduit par Hugo en présence de Flo (cf. Annexe 23), il nous paraît important de relever les principes tenus pour vrai, d'autant plus que les deux formateurs semblent être face à un incident. Suspender l'action pour que les élèves puissent la penser, l'anticiper, en verbaliser les « *règles d'action c'est-à-dire comment ils ont fait* » (MERHF, H, 74) est l'objectif de cette expérimentation. L'enseignante exprime, à travers ces différentes prises de parole, sa difficulté de compréhension : « *plutôt que leur signification, en fait il faut amener l'élève à comprendre pourquoi il fait ça? (silence) ça veut dire, c'est ça?* » (MERHF, 85), « *les élèves sont centrés sur ce qu'ils font mais nous, on doit les amener à comprendre pourquoi ils le font, c'est ça?* » (MERHF, 87), « *comment ou pourquoi?* » (MERHF, 92), « *mais du coup il faut les amener à dire heu pourquoi tu joues au ballon?* » (MERHF, 114).

Tableau 21 : les principes tenus des formateurs relevés dans l'entretien conduit par H en présence de F

Principes tenus pour vrai	
Flo	Hugo
<p><u>Par rapport aux enseignants :</u> -Même si c'est complexe, c'est le métier d'enseignant d'identifier les règles d'action. <i>j'ai envie de dire c'est ça le boulot de l'enseignant (MERHF, 456)</i></p> <p><u>Par rapport à la mise en oeuvre :</u> -Les séances clé en main peuvent avoir un effet sur les enseignants. <i>c'est-à-dire que de vous donner des séances clé en main et y'a aussi des consignes qui sont exprimées de telle manière heu. Y'a une structuration de l'enseignement tu vois de la séance d'enseignement/ apprentissage et est-ce que vous même vous sentirez des choses différentes.(MERHF, 20)</i> -Les mots utilisés par les enseignants peuvent avoir un effet sur les élèves. <i>ce que l'on dit, les mots choisis etc. Ça, ça peut à voir en effet enfin un effet de cause à effet (24)</i> -Un seul temps de rencontre avec une situation est insuffisant et inefficace. <i>une seule rencontre est insuffisant (MERHF 381)</i></p>	<p><u>Par rapport aux enseignants :</u> -E ne présentent pas systématiquement les règles d'action, ne sont pas de manière systématique dans l'enseignement explicite. <i>c'est-à-dire qu'à un moment si c'est juste de temps en temps (MERHF, 212)</i> -E ne font pas de progression de séances, même dans des contextes différents. <i>on dit dans des contextes différents c'est-à-dire à un moment il faut aussi qu'il y ait une progression (MERHF, 391)</i></p> <p><u>Par rapport à la mise en oeuvre :</u> -Une séance avec des élèves fonctionnera mieux si elle est conduite par les enseignants eux-mêmes. <i>on veut montrer quand même des séances, qui heu, qui tournent bien on va dire et que même si c'est pas qu'on se sente pas capable de mener des séances mais c'est évident que (MERHF, 1)</i></p>

Nous faisons le constat que les principes tenus pour vrai relèvent une fois encore du registre des enseignants et de la mise en oeuvre des séances. Les enseignants n'adopteraient pas certaines attitudes pour Hugo. Quant à Flo, elle va même jusqu'à préciser ce que doit être « le boulot » de l'enseignant. Ici les principes tenus pour vrai énoncés par les formateurs par rapport à la mise en oeuvre, s'apparentent à de fortes préconisations à l'attention des enseignants : suivre l'outil « clé en main », porter une attention au lexique employé, multiplier les temps de rencontre avec une situation donnée. Dans cet entretien, les CP nous semblent faire preuve de davantage d'assurance. C'est le second entretien de la journée pour Hugo, en est-ce la raison ? C'est le premier pour Flo : celui qu'elle assurera seule se déroulera le lendemain. Cet échange a-t-il une influence sur celui que Flo conduira par la suite ? Le fait d'être deux formateurs favorise-t-il la franchise des propos ?

2.1.3. Un pôle pragmatique bien investi mais des tensions différentes

Étape 3

Nous cherchons à construire une interprétation à partir d'éléments de l'analyse micro et de l'analyse intermédiaire, reposant sur le modèle ÉPR. Pour chacun des pôles du modèle de Vinatier (2011), nous repérons des indicateurs dans les analyses réalisées précédemment nous permettant de situer le formateur au sein de ce modèle ÉPR lors de son entretien de mise en relation. Nous pourrions utiliser le modèle de fonctionnement des interactions verbales pour des unités plus petites que celles du corpus ; comme un épisode, voire comme une interaction mais nous souhaitons caractériser la posture du formateur dans l'ensemble de la situation. Nous tenterons, par conséquent, d'adapter le modèle ÉPR à l'ensemble du corpus.

Le pôle pragmatique est bien investi par les deux CP. En effet, leur volume de parole est important. Ils sont fréquemment à l'initiative des thèmes abordés pendant l'entretien, ce sont donc eux qui décident des contenus et des enchaînements. Ils parviennent tous deux à présenter les objectifs de formation, l'outil, les conseils de mise en oeuvre, l'organisation de l'accompagnement pendant la durée de l'entretien. D'ailleurs, Hugo entame son entretien en s'inquiétant du temps qui lui est imparti : « *à quelle heure, combien de temps à peu près on se donne c'est juste pour savoir à peu près à quelle vitesse je parle est-ce que je* » (MERH, 134). A la suite de cette question, il enchaîne un discours dense et riche d'informations. Flo, elle, débute son entretien en questionnant l'enseignant mais enchaîne assez rapidement sur la raison de sa venue « *mmm, mmm, d'accord. Ok. Très bien. Donc, moi, ce qui va m'intéresser c'est qu'on a eu, en fait, on va aller beaucoup plus loin. On va pas s'intéresser simplement heu à ce repère temporel hein que...* » (MERF, 31).

Le pôle épistémique est investi différemment par les deux formateurs. Pour Flo, les savoirs en jeu sont théoriques et professionnels. Tout d'abord, un accent fort est mis sur les savoirs théoriques : « *donc, voilà, on fait là, on va vous apporter des connaissances parce que effectivement pour ce qui nous intéresse il faut enseigner 4 cibles, 4 compétences bien particulières qui sont celles-ci : les compétences narratives en réception, en production, lexicales et syntaxiques et les compétences inférentielles* » (MERF, 51). Elle les développe assez longuement : « *donc, compétences narratives en réception, et bien c'est cette capacité, heu, c'est comprendre en fait un récit lu à haute voix. Hein ? C'est ce que l'on fait en maternelle. Et bah, pour réussir à comprendre un récit entendu, lu à haute voix, bah, il y a des, y'a y'a des choses à savoir quoi en fait hein pour l'enseignant et y'a il doit savoir ce qui est en jeu quoi, ce qu'on doit en fait travailler. Quant aux compétences narratives en*

production, là, c'est l'élève qui produit et là, on va être surtout sur le rappel de récit, hein ? reformuler, rappel du récit c'est-à-dire avec ses mots ce qu'il a compris de l'histoire qui lui a été lue. Et ça, ce rappel de récit, ça demande un effort conscient et donc on va, toujours pareil, les aider à conscientiser tout ça, hein ? On est toujours sur penser le faire, suspendre l'action pour mieux la penser, hein, hein. Les compétences lexicales et syntaxiques, bah, on sait depuis longtemps maintenant que le vocabulaire joue un rôle décisif dans la capacité à produire des inférences. On sait qu'il y a une forte relation, hein, entre la quantité de... » (MERF, 53) et « bien sûr de lexique dont dispose l'enfant et du coup la qualité de la compréhension entendue, hein ? Et puis les compétences inférentielles, bah, il faut aussi produire des inférences qui supposent qui mettent en relation des informations qui sont dans le texte ou éparses dans le texte avec ses propres connaissances heu hein voilà. Pour lier à sa base de connaissances, les lier au sens, oui, voilà. Donc il faut leur apprendre à produire des inférences et même plus spécifiquement à les intéresser, enfin, interroger les états mentaux des personnages. » (MERF, 55). Ensuite, elle fait référence aux savoirs professionnels en jeu « Alors, donc je vais maintenant t'expli., te présenter un petit peu ce scénario pédagogique qui est basé sur la lecture d'albums. [...] Quand je dis intensif et systématique, c'est je reviens sur ce que je te disais tout à l'heure, c'est parce que c'est très structuré et c'est un scénario, on peut dire original. [...] Et effectivement, tout ça, ça relève d'un apprentissage explicite et structuré (silence) Et en fait, voilà, l'objectif c'est bien qu'ils soient capables de raconter SEULS, individuellement donc ça veut dire qu'il y aura des activités collectives mais il y aura aussi des interactions langagières individuelles. (long silence) » (MERF, 70). Hugo, lui, est uniquement sur les savoirs professionnels. Peut-être est-ce le fait que l'outil qu'il propose n'a pas été conçu par un chercheur-didacticien ? Cependant, il fait part aux enseignants de nombreux savoirs à mobiliser « donc c'est comme c'est ce qu'on voudra heu montrer [...] donc il y a la question de de mettre en oeuvre un enseignement explicite hein ? [...] c'est un moment aussi d'être capable de de rendre explicite ce ce qu'on veut qu'ils apprennent hein? [...] c'est de se dire on on parle sur et pas simplement de c'est-à-dire qu'il ne suffit pas de parler pour apprendre y'a un moment il faut bien que l'objectif des échanges langagiers ils portent sur quelque chose à apprendre et pas simplement de la description, hein? [...] c'est leur présenter ce qu'on va faire bah on vous dit voilà ce que vous allez apprendre. [...] Certains moments pour aider les élèves à s'engager et à à porter leur activité cognitive sur les objets d'apprentissage c'est l'identifier, leur dire on va apprendre à. Hein ? » (MERH, 170), « On a fait des arrêts, on a parlé, on a parlé des règles d'action, des critères

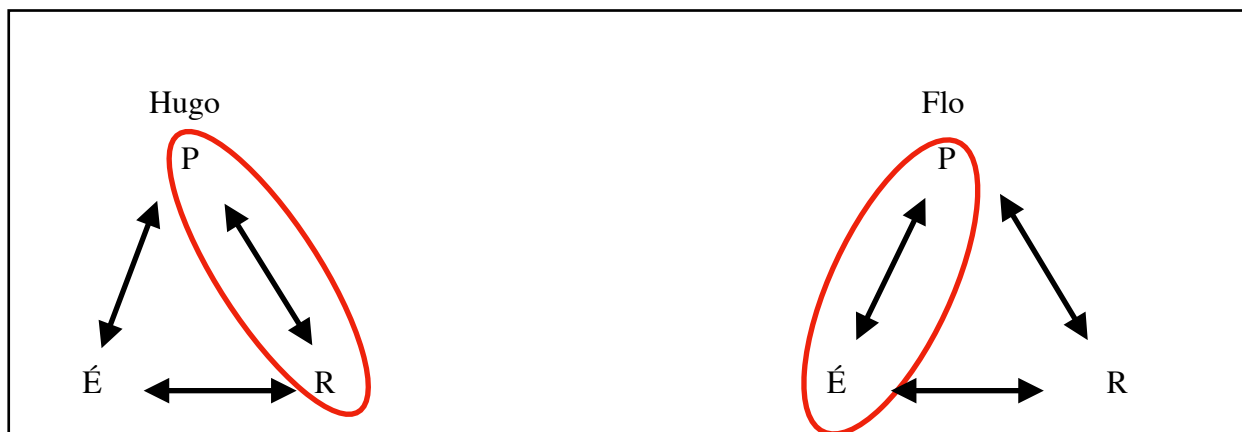
de réussite, simplement c'est toujours la même démarche quand on veut aller vers la compétence on veut une capacité à remobiliser à distance donc dans le temps donc des répétitions et en variant les contextes à un moment car si c'est tout le temps dans le même contexte finalement bah c'est plus une compétence la compétence... » (MERH, 216), « bah voilà alors pourquoi pas mais je l'ai pas mis parce que bon déjà si un élève on arrive à agir sur voilà la posture, l'orientation du mouvement [...] c'est de se dire à un moment qu'est-ce qu'on peut donner à des élèves de maternelle comme critères de réussite sur des lancers soit de précision soit des lancers de distance. Bah, ça va être par dessus un repère, par dessous un repère ou dans une cible et après on va être sur une question peut-être de dénombrement. C'est donc donner des outils où on va dénombrer le nombre de heu sur 10 essais combien de d'objets j'ai lancé dans la cible ou par dessus la cible hein coupler ça avec des activités mathématiques heu après coup mais à un moment de se dire bah si on veut être sur des critères il faut qu'il y ait quelque chose heu d'observable » (MERH, 263).

Le pôle relationnel n'est pas oublié par les formateurs mais n'est pas autant investi que les précédents. Rappelons cependant qu'un des buts poursuivis par Hugo est de rassurer dans un des épisodes : « *Quand on dit expert, enfin, une expérimentation c'est c'est le dispositif parce que c'est vrai que c'est nous qui concevons une séance et puis qu'on on va en discuter donc là il y a quelque chose d'expérimental mais sinon la le dispositif en lui-même enfin ce que vous allez mettre en oeuvre c'est pas non plus quelque chose* » (MERH, 164). Par ailleurs, il ne produit qu'une seule FFA. Nous pouvons nous demander si les auto-FTA qu'il émet relèvent d'une stratégie de préservation de la relation comme cela pourrait être le cas avec les propos suivants : « *c'est peut-être encore à creuser* » (MERH, 262), « *ça peut être à approfondir ou à modifier* » (MERH, 263). De cette manière, il montrerait qu'il est ouvert et qu'il peut remettre en question son outil « clé en main », que le prescrit qu'il propose peut-être « négocié ». Avec « *Alors, j'ai jamais fait* » (MERH, 309), il cherche à montrer qu'il ne sait pas tout. Flo, elle, produit trois FFA dont une dont le contenu est fort « *tu vois, tu es parfaite* » (MERF, 254). Mais pour elle, comme pour Hugo, le nombre de FFA reste minime. Même si le relationnel ne se caractérise pas uniquement à partir de ces éléments, il ne semble pas être une véritable priorité.

C'est avec certitude que nous concluons que le pôle pragmatique est particulièrement présent dans ces entretiens de mise en relation. Une tension, malgré tout, peut apparaître avec le pôle épistémique pour Flo. « *J'ai pas trop réussi la tension entre le registre relationnel et j'arri, je sais pas trop si c'est entre le pragmatique et l'épistémique* (ACF, 6) tandis que la

tension avec le pôle relationnel pour Hugo nous paraît plausible du fait de son besoin de rassurer les enseignants très ouvertement. Pour chacun des CP, la tension repérée ne signifie aucunement que le troisième pôle est abandonné au profit des deux autres mais il est plus timidement appréhendé.

Figure 12 : les tensions relevées au sein du modèle ÉPR



2.2. Une posture d'accompagnement à confirmer

Étape 4

A l'aide des différentes analyses et interprétations précédentes, nous essaierons de caractériser la posture de chacun des CP. A l'instar du tableau concernant les caractéristiques des postures d'accompagnement (cf. Tableau 18), nous synthétisons l'ensemble des résultats obtenus pour chacun des CP afin d'en déduire sa posture.

Tableau 22 : la synthèse des résultats d'analyses obtenus pour chacun des formateurs

	Flo	Hugo
Caractéristiques observées lors de l'entretien CP/E	Volonté du formateur de convaincre l'E de l'intérêt de l'outil proposé afin de se développer professionnellement Assurance du formateur, directivité Emission de suggestions, de préconisations assez fortes	Volonté de rassurer les E, d'obtenir des traces pour illustrer les objectifs de la formation ultérieure Modification envisageable de l'outil Emission de suggestions, de préconisations assez douces
Contenu de l'analyse macro Modèle ÉPR	Tension pragmatique/épistémique	Tension pragmatique/relationnel
Contenu de l'analyse Intermédiaire	Présenter Conseiller Justifier	Présenter Conseiller Justifier Rassurer
Contenu de l'analyse micro	Axe horizontal marqué Volume de parole important Initiatrice des thèmes Politesse positive	Axe horizontal marqué Volume de parole important Initiateur de thèmes Politesse positive

Ces éléments sont ainsi comparés à ceux du tableau 18 afin de caractériser la posture du formateur. Nous avons émis l'hypothèse que le formateur, lors du premier entretien de mise en relation, adopte une posture de non-savoir. Nous pouvons déjà affirmer que celle-ci n'est adoptée par aucun des CP. Les similitudes entre les résultats d'analyse envisagés et ceux obtenus sont quasiment nulles. Seul, pour Hugo, le modèle ÉPR montre la tension entre les pôles pragmatique et relationnel.

Nous cherchons tout de même à caractériser la posture d'accompagnateur du formateur au cours de cet entretien de mise en relation. Nous nous sommes donc d'abord demandés si la posture du formateur était bien celle de l'accompagnement. D'après la figure 7, ce qui l'illustre, c'est le questionnement et le débat sollicités par l'accompagnant. Or, dans notre cas, ces deux éléments sont bien attendus mais nous ne le percevons pas vraiment au cours de l'entretien ; ce sera plutôt au cours de l'expérimentation. Leur intention est particulièrement visible au sein du questionnaire établi à l'attention des enseignants (cf. Annexe 5) : « Nous souhaitons recueillir votre analyse suite à l'expérimentation que vous avez menée auprès de vos élèves afin de vous permettre de prendre conscience de la qualité de ce que vous savez faire et de ce que vous faisiez moins ou pas du tout ? ». Nous observons, par ailleurs, dans les entretiens d'autoconfrontation (cf. Annexes 11 et 12) une volonté forte de la part des deux conseillers de mettre en questionnement les enseignants. Hugo l'exprime ainsi : « *aussi une posture, c'est une envie, c'est avoir envie d'analyser sa pratique [...] On a l'impression que quand même le principal vecteur de formation professionnelle on ne fera pas l'économie du questionnement* » (ACH, 95), « *nous on a envie de leur dire ça même si c'est très modeste questionner votre pratique régulièrement quoi. En revanche, ce qu'on trouve vraiment dommage c'est de jamais la questionner. [...] si à un moment je ne viens pas questionner, bousculer, modifier, faire évoluer ma pratique professionnelle, il n'y a pas de formation professionnelle [...] enfin simplement à un moment autant le dire clairement la formation professionnelle ça suppose de questionner sa pratique donc à un moment ben il faut y aller donc faut y aller donc on veut les mettre en confiance* » (ACH, 97). Et Flo donne un exemple : « *Elle a un fonctionnement en classe qui m'a assez épaté mais ce qu'il lui manque heu c'est de réfléchir de manière approfondie ce pourquoi elle le fait, comment elle le fait et ce qu'elle veut vraiment que les élèves apprennent* » (ACF, 102), « *voilà de se questionner quoi bah oui ouais oui, oui pas que de l'appliquer quoi d'avoir cette prise de distance vis-à-vis de l'outil quoi, de le lire et de se regarder. En même temps que je le lis je me dis mais comment je fais moi par rapport à ce qui est dit* » (ACF, 184). Nous avons ensuite déterminé, à partir de la

figure 7, la posture d'accompagnement. Celle qui nous paraît la plus proche de nos observations faites au cours de cette recherche semble être la posture émancipatrice. Qu'est-ce qui nous permet d'avancer cela ? Comme la posture émancipatrice est une posture qui s'adapte à la situation, au contexte, à la relation qui s'établit avec les enseignants, nous pensons que les conseillers pédagogiques visent à créer ici un environnement relationnel qui soit une opportunité pour l'enseignant comme pour lui (Paul, 2016). Quelques propos tenus lors de l'entretien exploratoire (cf. Annexe 6) nous autorisent à le penser : « *on avait ciblé six directrices enfin six équipes où on se disait que pour des raisons relationnelles, interpersonnelles mais aussi c'est des gens qui devaient avoir une pratique qu'on pensait suffisamment construite* » (EX, H, 26), « *On s'appuyait sur eux quand on les a eus en formation en fait sur ce qu'elles renvoient, les échanges qu'on peut avoir et des gens avec qui à la fois on aurait envie de travailler et qui ont envie de se poser des questions, d'apprendre* » (EX, F, 27). Dans cette relation avec les enseignants sollicités, apparemment avides de savoirs, les formateurs ont misé sur une collaboration riche et fructueuse.

« Entre l'expert qui domine la situation et transmet des informations, des solutions, des conseils et le pair qui exprime son avis, propose et ouvre des perspectives du type « je ne suis pas à votre place, mais moi, voilà ce que je ferais en pareille situation » [...] entre ces deux extrêmes apparaît un espace tout en nuances au sein duquel la posture se cherche en fonction de la relation, de la problématique et même du cadre institué du dispositif » (Paul, 2016, p. 95). Il nous apparaît que Flo tend vers une posture d'expert plus affirmée que celle d'Hugo. « *Tout est là* » (MERF, 235) dit-elle notamment à propos de l'outil. Elle domine la situation en transmettant des informations, des solutions, des conseils. Hugo, lui, exprime davantage de perspectives : « *après, tout le reste si vraiment vous ressentez le besoin de dl'a de vous l'approprier, de l'adapter heu au contraire* » (MERH, 218).

A ce stade de notre recherche, de nombreuses interrogations émergent : d'abord sur la possible posture émancipatrice puis sur le lien éventuel entre la posture et l'outil. La posture et les nuances observées chez les deux CP sont-elles liées aux caractéristiques de l'outil proposé ? Hugo a-t-il besoin de davantage enrôler les enseignants du fait que son outil relève de sa propre conception ? Flo, en proposant un outil conçu par un chercheur, se passe-t-elle d'une étape de persuasion pour légitimer l'outil ? L'absence de questionnement chez les enseignants, de débat entre les enseignants et les CP est-elle due aux contraintes temporelles ? Présenter l'outil rapidement afin de pouvoir recueillir des traces pour la formation prévue en

janvier a-t-il engendré cette communication assez transmissive ? Pouvons-nous supposer que Flo est un peu plus directive du fait qu'elle ait pu observer au préalable l'enseignante avec qui elle s'entretient ? Si l'outil avait été soumis à consultation avant l'entretien, la posture adoptée aurait-elle été autre ? L'intention du formateur a-t-elle une incidence sur la posture adoptée ? En appui sur l'entretien d'autoconfrontation partagée, nous chercherons à apporter quelques éléments de réponse.

Chapitre 6 - Discussion

Les résultats d'analyse et les interprétations que nous en avons faites ne sont pas aussi catégoriques que nous aurions aimé les avoir. À cet effet, ce dernier chapitre a pour objectif d'élargir la réflexion sur cette posture d'accompagnement repérée chez les CP : est-elle si simple à caractériser ? Est-elle indépendante de l'outil proposé ? Y-a-t-il d'autres facteurs susceptibles de l'influencer ? C'est en nous appuyant principalement sur l'entretien d'autoconfrontation partagée que nous tenterons d'alimenter ces questionnements.

1. Méthodologie de l'analyse de l'entretien d'autoconfrontation partagé

Afin de nous assurer de la véracité de nos propos, des résultats relatifs à l'hypothèse 1 et relatifs à l'hypothèse 2 et de conduire efficacement l'autoconfrontation partagée, nous avons défini des objectifs d'entretien dans l'espoir d'obtenir d'autres éléments de compréhension de l'activité. Une grille de conduite d'entretien d'autoconfrontation partagée est conçue (cf. Annexe 13). Il aurait été sans doute plus intéressant de préparer l'entretien d'autoconfrontation après les différentes analyses et interprétations réalisées sur les entretiens de mise en relation et sur les entretiens d'autoconfrontation. Cela nous aurait permis de questionner les formateurs de manière plus précise sur les trois axes d'analyse retenus pour la discussion, à savoir la posture émancipatrice adoptée, le lien entre la posture et l'outil, les autres facteurs susceptibles d'influencer la posture. Présentés aux formateurs, les extraits de l'entretien conduit par Hugo en présence de Flo font l'objet de questionnement. La transcription de cet entretien d'autoconfrontation partagée est réalisée (cf. Annexe 14). Elle est découpée pour mettre en évidence les trois parties du déroulement de l'échange avec le chercheur ainsi que les explicitations apportées aux questions diverses. Précisons que dans un premier temps, l'épisode 3 n'avait pas été retenu pour l'autoconfrontation partagée mais nous souhaitons tout de même questionner les CP à son sujet. Il est donc intégré dans le corpus. Dans chaque partie, les éléments qui peuvent plus ou moins nous éclairer sur la posture du CP sont surlignés, ceux qui nous renseignent sur un lien potentiel entre la posture et l'outil sont soulignés et des éléments susceptibles d'avoir une incidence sur la posture sont mis en caractères gras. L'ensemble nous permet d'alimenter notre réflexion au sujet des trois points qui nous préoccupent.

2. Discussion sur la posture adoptée

La principale caractéristique de la posture émancipatrice est de ne pas pouvoir être véritablement définie à l'avance puisque c'est avec la relation qu'elle se crée. Nous cherchons dans un premier temps à confirmer nos résultats : en quoi pouvons-nous dire que la posture adoptée par les deux CP est identique ? Quelles sont les nuances observées chez les deux formateurs qui illustrent un continuum entre les attitudes d'expert et de facilitateur ?

2.1. Une posture identique

Nous avons fait le constat que, malgré quelques différences, les deux CP adoptent sensiblement la même posture lors de l'entretien de mise en relation. Est-ce dû au format de la relation établie sur la présentation d'un outil clé en main ? Ou est-ce dû à la manière d'être de ces deux personnes ? Dans un premier temps, l'entretien d'autoconfrontation partagée confirme la similitude d'approche repérée dans notre recherche. Les formateurs tour à tour s'expriment sur eux-mêmes : « *effectivement que ce soit l'un ou l'autre on dit la même chose* » (ACP, H 25), « *je trouvais vraiment qu'on se complétait, on allait dans le même sens, on disait ç'aurait pu être l'un ou l'autre* » (ACP, H, 17), « *alors, je te rejoins parce que j'ai mis qu'on était dans la complémentarité, on disait la même chose* » (ACP, F, 26). Ils expriment à la fois un contenu identique de leurs propos mais aussi un contenu alimenté par des compléments de l'un et de l'autre.

Il nous reste à vérifier si cette posture commune est bien émancipatrice. Des éléments de l'analyse nous invitent à penser qu'elle pourrait l'être : l'envie d'apprendre que nous associons à « l'opportunité de grandir en liberté et en créativité », l'adaptation dans laquelle « la posture se cherche en fonction de la relation, de la problématique, et même du cadre institué du dispositif » (Paul, 2016).

2.1.1. Une même envie d'apprendre

Pour « créer ici un environnement relationnel qui soit une opportunité pour l'enseignant comme pour lui » (Paul, 2016), la posture émancipatrice implique une envie d'apprendre réciproque, de l'accompagné comme de l'accompagnant. Nous pouvons supposer que les enseignants, de part leur statut de volontaires pour cette expérimentation, ont des buts qui leur sont propres et qui deviennent une opportunité pour eux, quels qu'ils soient. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas analysé le travail des enseignants mais celui des formateurs

qui nous laissent entendre également leur envie d'apprendre. Nous ne savons pas s'ils attendent d'apprendre des accompagnés mais en tout cas ils montrent leur intérêt à travailler ensemble dans la construction de leurs compétences professionnelles. « *Flo sur la précision du langage, tu vois il y a quelque chose de très rigoureux, de très précis, de très pointu et donc voilà on s'apporte et donc ça m'intéresse toujours de t'entendre je vais venir piocher dans ce que j'entends* » (ACP, H, 225), « *Hugo donc du coup il va le prendre pour la prochaine fois et puis vice et versa lui il va insister sur l'enseignement explicite. Moi, je l'avais peut-être pas en tête donc du coup, tu vois donc je m'en empare aussi donc c'est en ça qu'on se complète effectivement. Tiens, ça ça m'intéresse ce qu'il vient de dire et vice et versa et on s'en empare pour la prochaine fois* » (ACP, F, 224). Flo nous fait part aussi de sa possible remise en question, importante pour ses apprentissages : « *il a fallu que moi je me rappelle certaines choses que tu m'as dites de manière très adroite enfin y'a pas de souci mais tu vois que mais si si mais en fait tu crois à des choses très fortes. Moi, je vais donner un exemple très précis, donner la parole, accueillir la parole, prendre le temps de l'accueillir et tu vois et je suis persuadée, convaincue de ça et j'étais persuadée de le faire et en fait il m'a renvoyé que non, en tout cas, que je ne le faisais pas à fond quoi enfin je sais pas si tu vois ce que je veux dire* » (ACP, F, 242), « *j'ai appris beaucoup l'année dernière, vraiment et appris sur moi aussi, de ce qu'il me renvoyait et c'était pas facile. Oh là là donc c'était pas facile mais en même temps l'enjeu en valait la peine donc heu voilà* » (ACP, F, 274).

Cette volonté de progresser et cette capacité d'entendre les critiques et les conseils illustrée par cette affirmation de Flo « *je suis hyper ouverte* » (ACP, F, 206), explique peut-être aussi l'énoncé « sans tabou » des principes tenus pour vrai en rapport avec les enseignants. Les formateurs, soucieux eux-mêmes de progresser, expriment peut-être à travers leurs propos l'envie de mettre les enseignants en questionnement face à leurs pratiques. Ce sera alors une opportunité pour eux d'évoluer professionnellement.

2.1.2. Une adaptation à la relation

Paul (2016) nous rappelle que « la posture est une intention ». Elle varie en fonction du temps, de l'interaction. (Paul, 2016). C'est le constat que nous faisons dans l'entretien que conduit Hugo en présence de Flo. Tous deux montrent leurs capacités à s'adapter aux difficultés de compréhension des enseignants et tentent d'y remédier. Au regard de l'évolution de la problématique de l'entretien, ils portent leur attention sur le pôle relationnel. Dans notre exemple, Hugo présente un des enjeux de l'expérimentation non compris par une de ses

interlocutrices : « *il y a cette question du pourquoi qu'est effectivement importante. Simplement nous voilà c'est pas là qu'on veut mais c'est ce qui lui parle. [...] dans ce qui moi me semblait évident en fait il y avait plein de choses qui l'étaient pas et là en fait moi c'est comme ça que je le comprends elle découvre plein de choses. Elle découvre, tout est pas évident et derrière les mots en fait il aurait fallu définir tout un tas de choses et moi voilà naïvement comme on le disait tout à l'heure, je me disais voilà on est sur des choses qui sont acquises et en fait bah a priori peut-être certaines mais heu* » (ACP, H, 482). « *Il y a quand même pas mal d'idées qui sont finalement pas si acquises, si claires. Il y a pas mal de concepts qui sont pas si clairs. Il y a un dialogue mais on ne parle pas de la même chose* » (ACP, H, 554). Flo précise « *C'est-à-dire on pense être clair mais en fait derrière les mots qu'on utilise* » (ACP, F, 639), « *on n'est pas clair ou on est trop loin de leur ZPD* » (ACP, F, 635). Face à cette difficulté dont ils ont pris conscience (« *on voit bien que ça percute pas quoi* » (ACP, F, 689), les formateurs modifient leur discours et « *c'est là où on répète sans arrêt la même chose* » (ACP, F, 562) et « *bah après on prend des exemples, on développe* » (ACP, H, 568). La situation relationnelle dicte la conduite « à propos » ; celui-ci évolue donc au gré c'est-à-dire avec le cours des choses (Paul, 2016). Ainsi, Flo exprime son désarroi « *je pense que là on devait pas être très enfin moi sûrement je devais sentir que ça on les perdait là et puis que limite enfin moi ça n'allait pas quoi* » (ACP, F, 727) et la réaction justifiée « *on les a déstabilisées trop là donc fallait les récupérer* » (ACP, F, 729). Paul qualifie cette sorte d'intelligence de pratique, qui consiste à savoir repérer en quel sens évolue la situation afin d'en exploiter ce qui en elle est porteur et constitue une orientation favorable (Paul 2016).

2.2. Quelques nuances dans la posture

Malgré les ressemblances dans leur manière d'être, des différences sont observées chez les deux formateurs et correspondent pour nous aux « nuances » de la posture émancipatrice.

2.2.1. Les pôles du modèle ÉPR différemment investis

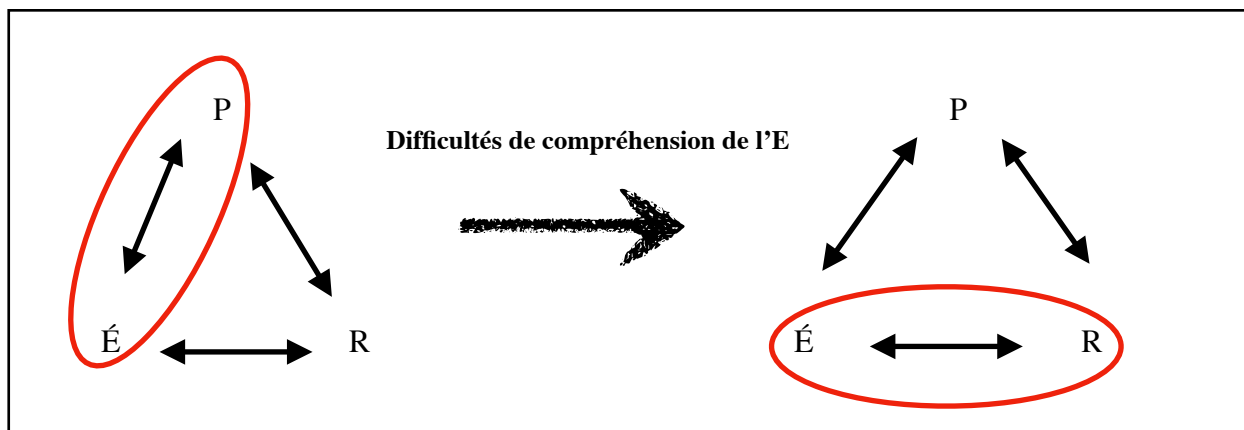
Rappelons qu'au sein de l'entretien de mise en relation conduit par Hugo et Flo, les tensions repérées sont respectivement celles entre les pôles pragmatique/relationnel et pragmatique/épistémique. Cependant, même si cela ne nous semble pas leur priorité, Hugo porte tout de même une attention au pôle épistémique tandis que Flo cherche à maintenir une

relation de confiance avec l'enseignante. Ces deux formateurs maîtrisent le modèle ÉPR de Vinatier : c'est à l'occasion de rencontres au sein du groupe entretien-conseil mentionné dans l'avant-propos, qu'ils ont pu, en présence de la chercheuse, s'essayer à analyser des entretiens de conseil. C'est la raison pour laquelle au cours de cette autoconfrontation partagée, tout naturellement, ils font référence au modèle d'analyse des interactions.

2.2.1.1. Un pôle relationnel mobilisé face à un incident

Les CP nous confirment la nécessité de conduire un entretien en appui sur les savoirs : « on les emmenait quand même sur le registre épistémique hein donc sur le registre des savoirs » (ACP, F, 26) mais Flo exprime sa perception de l'évolution de la relation : « la relation interpersonnelle c'est-à-dire ce qu'on voit avec Isabelle Vinatier, l'intersubjectivité, c'est-à-dire la dimension affective, la relation semble bien installée surtout au début, après on sent qu'il y a un petit, il y a un passage là que tu as retranscrit où on galère un petit peu quand même tous les deux » (ACP, F, 26). Ainsi l'axe pragmatique mobilisé, comme nous l'avons vu, par les deux formateurs pour avancer dans la transmission des informations concernant l'outil clé en main, est « chahuté dans la partie où je trouve qu'on galère un petit peu » (ACP, F, 26). « Les enseignantes, elles comprennent pas bien[...] et du coup la tension vient avec le relationnel » (ACP, F, 26). L'avancée dans le discours est mise de côté au profit de la conservation de la relation : « je conserve la relation » (ACP, F, 586).

Figure 13 : l'évolution des tensions relevées au sein du modèle ÉPR au cours de l'entretien de mise en relation conduit par Hugo en présence de Flo



2.2.1.2. Une formatrice épistémique, un formateur pragmatique

Nous avons fait le constat qu'Hugo portait une attention à l'aspect relationnel de l'entretien mais en autoconfrontation ils nous a fait part de cette affirmation : « *S'ils sont pas contents je ça ne me gêne pas* » (ACP, H, 775). Flo nuance son propos : « *d'une manière non consciente pour H parce que H si tu veux quand même il est toujours capable de enfin comment il cette dimension qu'on va appeler affective puisque c'est de l'intersubjectivité on est là-dessus, cette dimension affective il y est beaucoup moins sensible. Si tu veux, ça lui fait en général pas peur si bah si les enseignants qui sont en face de nous vont pas apprécier ce qu'on dit ou tu vois enfin il dépasse ça* » (ACP, F, 742) « *et pourtant il le fait donc je pense que c'est non conscient chez lui* » (ACP, F, 746) ; « *en tout cas tu veux préserver la relation* » (ACP, F, 681) lui dit-elle. Hugo conçoit que lorsque cela ne fonctionne pas « *j'en ai conscience mais c'est pas un objet d'attention en fait* » (ACP, H,771), « *bah enfin je vais le prendre en compte, je vais essayer de conserver la relation donc je vais m'en occuper* » (ACP, H, 780).

Les échanges poursuivis par les deux CP au cours de cet entretien d'autoconfrontation s'appuient sur leurs expériences plus générales. C'est ainsi que l'aspect pragmatique remarqué chez Hugo est confirmé par Flo mais la relation est ménagée si une difficulté est rencontrée : « *en fait tu poursuis toujours ton objectif* » (ACP, F, 799), « *tu es sur l'axe pragmatique, tu continues à avancer* » (ACP, F, 813) mais si « *tu sens des choses donc du coup tu vas prendre des précautions* »(ACP, F, 801) et « *même des fois tu t'en occupes plus que moi* » (ACP, F, 838). Hugo explique qu'il s'adapte au public : « *mais en fait ça va être la manière dont je vais sentir la salle quoi donc en fait même si je me dis tiens je vais replacer ça parce que c'est ça qu'il faut dire mais la manière dont je vais le faire j'en sais rien. J'en sais rien parce que des fois je vais être assis, je vais être debout, des fois je vais dire des petites blagues, des petits trucs comme ça parce que pff parce que ça vient comme ça. Des fois non parce que je sens pas l'ambiance* » (ACP, H, 835). Même si Hugo conduit son entretien d'un point de vue pragmatique, nous pouvons affirmer qu'une règle d'action d'Hugo est de s'adapter au public en fonction de ses ressentis. Il tient compte de la relation avant tout, même si ce n'est pas conscient chez lui.

Flo explique cette différence avec elle : « *je pense, tu as cette capacité de décentration de toi. Que moi je vais sentir les choses parce que je suis très intuitif, je les sens mais je n'ai pas cette capacité de me décentrer, je me décentre beaucoup moins que toi et je suis comme tu le disais tout à l'heure moi je sais que je suis il y a des choses que je veux dire parce que pour*

moi elles sont essentielles et il faut que je les dise et j'espère qu'ils vont les entendre et là-dessus je suis intransigeante quoi et donc je vais y aller, me planter sans doute parce que je ne vais pas prendre en compte tout ce que je sens mais j'y vais donc moi je suis sur l'épistémique de manière extrêmement forte et toi tu veux y aller mais tu vas y aller mais tu vas prendre plus le temps parce que tu vas t'occuper, tu vas prendre en compte un certain nombre de choses que moi je ne vais pas réussir à prendre en compte parce que je n'ai pas cette capacité cet humour que des fois tu as qui va permettre de ouf de respirer. Moi, je suis heu, je suis faite d'un bloc quoi et je veux que les gens s'engagent comme moi je m'engage donc s'ils n'y arrivent pas je ça va m'énerver (ACP, F, 840). C'est « le pôle épistémique » (ACP, H, 841), « très fort chez toi » (ACP, H, 843). Cette affirmation corrobore les résultats de notre analyse. Flo est bien sur le pôle épistémique. C'est une de ces règles d'action.

2.2.2. Les nuances de la posture émancipatrice

Revenons sur ce que Paul (2016) définit par posture émancipatrice. Pour elle, « l'émancipation est d'abord un terme juridique qui évoque l'affranchissement au regard d'une puissance [...] Elle est mise en oeuvre par « un émancipateur qui concède d'accorder la liberté à celui qu'il juge digne d'être émancipé » [...] Pour l'émancipé, l'émancipation l'a pourvu d'une capacité de liberté, mais il reste le sujet (comme le sujet du roi) de l'émancipateur. [...] Seule l'autoémancipation paraît alors convenable. Elle suppose de concevoir un processus d'émancipation qui ne soit anticipé par la volonté émancipatrice d'un émancipateur. » Dans ce cas, pouvons-nous certifier, lors des interventions de Flo dans l'entretien conduit par Hugo, qu'elle adopte une posture émancipatrice ?

Alors que nous avons trouvé Flo assez directive, elle se qualifie d'« hésitante » (ACP, F, 156) dans son entretien de mise en relation avec l'enseignante de l'école G. Pour la mise en oeuvre des séances, Flo énonce cependant le contexte « *J'ai dit direct bon de toute façon vous faites les séances* » (ACP, F, 114) « *Mais alors moi là-dessus aucun souci c'est comme ça et c'est comme ça* » (ACP, F, 116). Hugo, lui, n'a pas adopté la même posture lors de son premier entretien : « *j'ai bien été content finalement qu'il y ait une collègue qui me prête sa classe [...] ça me dérangeait pas* » (ACP, H, 121), « *moi, les maternelles, j'en ai fait* » (ACP, H, 123). Flo s'explique : « *ah bah oui je trouve que des fois à un moment donné je suis boulet c'est-à-dire j'en ai marre de tourner autour du pot, j'en ai marre de préserver la relation il faut que les choses soient dites quoi parce qu'en fait pour moi on progresse, on avance quand*

on se dit les choses donc au bout d'un moment j'en ai un peu marre ». (ACP, F, 916). Nous doutons alors de la mobilisation de la posture d'accompagnement dans une telle situation. En étant devant ou au-dessus, n'est-elle pas dans une logique de contrôle externe qui caractérise la posture de guidage (cf. Figure 7), (Vial et Caparros-Mencacci, 2007)? Serait-ce, simplement, une caractéristique de la posture émancipatrice lorsqu'elle tend vers l'expert (Paul, 2016)? Il est intéressant de relever que pour Vial et Caparros-Mencacci (2007) une attitude bienveillante ne convient pas à l'entretien d'accompagnement. Ils expliquent que « l'expérience montre que la retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée qui évite de trop s'engager [...] car l'accompagné attend qu'il « sorte de sa tour d'ivoire, qu'il quitte son rôle froid de strict poseur de questions, qu'il se manifeste en tant que personne humaine ayant des avis et des sentiments » (Blanchet et Gotman, 1992 p; 53, cités par Vial et Caparros-Mencacci, 2007). L'accompagnateur peut donc « donner son avis, souligner les contradictions, être incisif ». Il mobilise « un arsenal de tactiques pour favoriser l'expression. Il place ainsi [...] un espace de confiance, de fiabilité, mais aussi de déstabilisation qui le pousse hors de sa manière habituelle d'être, de penser, d'agir, de ressentir et l'amène à exercer un travail sur lui, à problématiser » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). De cette manière, nous passerions à un modèle où l'objectif serait que l'accompagné soit capable de « s'accompagner lui-même » (Paul, 2016). Cette auteure précise, en effet, qu'« entre posture qui persisterait dans la toute puissance d'un vouloir sur l'autre, voire d'un vouloir pour l'autre, posture volontariste, directive prise dans les rets d'une relation de domination (se traduisant par la formulation de conseils, de prescriptions, préconisations, ou recommandations, d'une impulsivité à trouver et donner la solution à ce qui fait problème) et une attitude où le professionnel respectueux de la personne comme sujet acteur autonome et responsable opte pour une posture contemplative totalement non directive et béate du développement toujours possible d'un potentiel, ces deux attitudes extrêmes sont probablement aussi irresponsables l'une que l'autre car aussi déresponsabilisantes l'une que l'autre. » Comme « ces deux attitudes balisent en quelque sorte le champ possible d'une posture d'accompagnement », nous concluons par le fait que Flo est bien dans une posture d'accompagnement, et plus précisément dans une posture émancipatrice qui ouvre un espace de possibilités, prenant en considération la complexité de la situation relationnelle (Paul, 2016). De cette relation, Flo a-t-elle ressenti le besoin d'être plus directive, plus franche ? Quels sont les indices qui lui auraient dictés cette réaction ? Souhaite-t-elle ainsi faire réagir ses interlocutrices ?

Par conséquent, les deux formateurs adoptent bien, nous semble-t-il une posture émancipatrice. Flo est un peu plus directive dans l'entretien qu'elle mène avec Hugo. Elle s'adapte certainement à la problématique perçue et aux interactions des enseignantes. Le pôle épistémique largement investi par Flo est-il à l'origine de sa posture émancipatrice assez directive ? Hugo et Flo sont les émancipateurs des enseignants à émanciper. Ils ont tous deux estimé que les enseignants qu'ils avaient sollicités étaient potentiellement « émancipables ». Quand Flo s'enquiert du développement professionnel de l'enseignant, elle les incite à s'auto-émanciper. Hugo, lui, est plus doux et ouvre des perspectives d'évolution de pratiques.

Tous deux montrent des savoirs que Lessart (2008) qualifie de relationnels qui sont « l'humour, l'empathie, la confiance inspirée, la « diplomatie », la connaissance des gens et de leurs préoccupations, la modestie par opposition à l'étalage prétentieux du savoir, le tact dans le questionnement de la pratique des enseignants[...], le respect des personnes et la prise en compte de sa propre personnalité. »

3. Lien entre posture et outil

A plusieurs reprises, au cours de notre recherche, nous nous sommes interrogés sur le lien entre outil et posture, plus précisément, nous nous demandions si les caractéristiques de l'outil (conçu par Hugo et conçu par Goigoux et Cèbe pour celui de Flo) avaient une influence sur la médiation mobilisée et sur la posture adoptée par les formateurs au cours de leur entretien.

« *Au départ on devait construire l'un et l'autre* » (ACP, F, 105) précise Flo. Hugo revient vers la prescription de l'IEN dans son entretien d'autoconfrontation et montre ainsi l'importance de la demande dans la suite de l'expérimentation : « *c'était la maquette alors moi en motricité la maquette je ne voyais pas trop comment ça permettait de travailler des gestes et des postures donc du coup moi je suis allée sur un compromis quand même et ça m'a pris un temps pendant les vacances j'ai vraiment parce que elle était, c'était vraiment la maquette donc j'avais bien conscience en ne faisant pas la maquette, on répondait pas à la demande. C'est compliqué, tu vois là. On avait une demande qui était très précise et qui rentrait par l'outil* » (ACP, H, 161). Cet outil n'existant pas, Hugo était « *dans une position à créer un truc* » (ACP, H, 43), « *c'était une commande particulière [...] qui nous demandait de la maquette et moi j'étais sur la motricité, il se trouve que la maquette en motricité je n'ai trouvé aucune trace nulle part* » (ACP, H, 41). « *Faut retrouver du sens au rapport au cadre*

qu'on nous donne (ACP, H, 87). « *On avait le même objectif de formation sauf que la mise en oeuvre c'était pas du tout la même chose* » (ACP, H, 89). Ils ont pris de la distance par rapport à la prescription initiale sur la maquette. Dans l'entretien exploratoire, ils reviennent sur la demande de l'IEN et Flo précise « *et puis à partir de là, on s'en est emparé. Donc on a décidé d'aller sur le domaine de la lecture et sur le domaine de l'EPS* » (EX, F, 12) et Flo, spécialiste de lecture « *moi qui suis en plus férue de compréhension* » (ACP, F, 83), repère le dernier ouvrage de Goigoux et Cèbe « *et puis vient de sortir son dernier ouvrage Narramus* » (MERF, 74).

Tous deux s'expriment au sujet des outils « clé en main », de leur conception et de l'aisance à le présenter : « *il y a quand même une grosse différence, c'est que F elle s'appuyait sur un outil* » (ACP, H, 39) et Flo d'ajouter : « *moi, c'était facile parce que c'était un outil qui était évidemment entièrement fait et j'étais persuadée que ce qu'avait préparé H, ce serait un peu la même chose c'est-à-dire qu'il y aurait eu les consignes, tu vois que c'était clé en main quoi alors qu'en fait c'était pas clé en main* » (ACP, F, 73). Flo mobilise une médiation heuristique lorsqu'elle présente l'outil mais Hugo nous interpelle sur sa posture : « *moi, si j'avais mis en oeuvre cet outil là, peut-être que je ne l'aurais pas vu pareil* » (ACP, H, 41), « *elle a cet outil de Goigoux et donc on revient sur les effets sur vous* » (ACP, H, 176) et donc sur le développement professionnel escompté chez l'enseignant. De plus, Hugo laisse sous-entendre qu'il n'aurait pas eu le même discours (peut-être serait-il allé davantage sur le concept de développement professionnel ?) et que, par ailleurs, son outil n'était peut-être pas adapté « *je me dis mais ce truc là il n'y avait que moi qui pouvais le comprendre* » (ACP, H, 151).

Le lien entre posture et outil semble se dessiner. L'intention du formateur est un facteur qui a probablement orienté le choix de l'outil. Hugo, qui avait l'intention de réactiver des gestes de métier chez les enseignants pour recueillir des traces modélisantes, a conçu son propre outil dans cette optique. Il n'a pas détaillé les consignes, les différentes étapes des séances, laissées à l'appropriation des enseignants qui savent faire. Son outil est moins un outil clé en main qu'un guide pour mémoire. Cependant, Hugo semble avoir rencontré des difficultés pour son élaboration, en l'absence de travaux de recherche ou d'expériences sur la maquette. La médiation pragmatique mobilisée au cours de l'entretien s'explique tout simplement par le fait qu'il ne peut prétendre à une modification des pratiques mais simplement à présenter l'outil comme le moyen d'une transformation dirigée vers l'objet de l'action. Sa posture est donc de convaincre, de justifier son outil, de rassurer, d'enrôler, sans

être pour autant certain de ce qu'il propose. Flo, elle, peut se dégager plus facilement de la médiation pragmatique parce que l'outil véritablement « clé en main » explicite aisément les gestes attendus. Son rôle est plutôt de convaincre de l'intérêt de cet outil pour le développement professionnel : elle use par conséquent de la médiation heuristique. La médiation épistémique est présente du fait du contenu même de l'outil.

4. Autres facteurs d'influence sur la posture ?

Pour comparer l'activité des deux conseillers pédagogiques, une maîtrise de l'ensemble des variables aurait grandement facilité la recherche. Or, les sujets ont une vie qui leur est propre et qu'on ne peut ignorer. C'est notamment le cas avec le passé universitaire singulier de Flo mais aussi avec une mise en oeuvre de l'expérimentation qui diffère quelque peu entre les deux CP. Existe-t-il une corrélation entre ces deux points et la posture mobilisée?

4.1. Le parcours professionnel et universitaire ?

« Le but principal de la rencontre n'est pas toujours d'aider : il peut être professionnel ou formatif » (Mayen, 2007). Ce pourrait être le cas ici : Flo cherche à former lors de cet entretien de mise en relation en voulant faire évoluer les pratiques des enseignants tandis qu'Hugo cherche à recueillir des traces pour conduire à bien une formation prévue ultérieurement. Cette intention, notamment pour Flo, relève de son parcours universitaire, c'est indéniablement le cas selon elle : « *moi, c'est le Master 2. Je suis obsédée par le développement professionnel, enfin obsédée, je l'étais déjà et c'est le master 2 qui m'a permis de comprendre que moi ce qui m'intéresse c'est de générer du développement professionnel chez les personnes quoi, développer leurs facultés d'analyse, qu'ils aient conscience de ce qu'ils font et comment ils le font puisque moi, ce qui, le master m'a permis de découvrir mes principes tenus pour vrai, mes règles d'action et j'ai trouvé ça. Ça a développé un agir extraordinaire donc évidemment j'ai ressenti ça tellement fort que je me dis qu'il faut que j'apporte ça aux autres* » (ACP, F, 30). Hugo ne dit pas que son intention n'était pas de former mais ce n'était pas le cas à ce moment-là de l'expérimentation : « *en fait c'est pas que c'est du coup à la limite l'intention était peut-être la même mais moi j'étais projeté sur les moments de formation qu'on avait là en janvier en me disant bah ça servira à comme outil de formation pour l'ensemble des enseignants* » (ACP, H, 39).

« Le cadre prescriptif est fondamentalement d'agir sur l'activité d'autrui » c'est une volonté immédiate de Flo quand il est différé pour Hugo. Il y a, pour Mayen (2007) une « activité constructive dans deux sens : une activité d'appropriation des prescriptions elles-mêmes comme briques de la situation, et une activité de transformation du système de pensée et d'action donc des schèmes pour envisager puis conduire l'action en situation selon ou malgré les prescriptions ». Avec cette activité de transformation, Flo, de par sa formation en Master Formation de Formateurs par l'Analyse de Situations de Travail, ne cherche-t-elle pas à agir sur les schèmes de l'accompagnée?

4.2. L'observation préalable de la pratique de l'enseignant ?

Une différence subsiste entre les deux formateurs : avant leur entretien de mise en relation, Flo a eu l'occasion d'observer la pratique de classe de l'enseignante auprès de qui elle intervient. Ce qui n'est pas le cas pour Hugo.

Avant tout, les formateurs « *ciblaient des enseignants qui tournaient bien* » (ACP, H, 51). Mais que cela signifiait-il ? « *Je me disais voilà on est sur des choses qui sont acquises et en fait bah a priori peut-être certaines mais heu* » (ACP, H, 482). Hugo s'aperçoit de quelques difficultés lors de l'entretien de mise en relation « *à mesure qu'on l'a présenté on a rapidement vu et puis alors encore plus sur que finalement c'était pas si évident que ça* » (ACP, H, 53). Flo, elle, a pu faire ce constat avant l'entretien et celui-ci l'a peut-être influencée et a peut-être concouru à la posture observée « *d'avoir vu l'enseignante fonctionner alors que je pensais qu'elle était pareil, un peu comme H, et que finalement, on aurait peut-être pas grand chose à leur apprendre je entre ce que j'ai vu, ce que j'ai lu et Narramus, là je me suis dit effectivement ça va déclencher, enfin, j'espère que ça va déclencher heu une prise de conscience et donc entrainer un développement etc. j'avais cette longueur d'avance on va dire de oui de oui une prise de conscience de tout ça, tout simplement parce qu'effectivement j'avais été dans la classe de cette enseignante* » (ACP, F, 73).

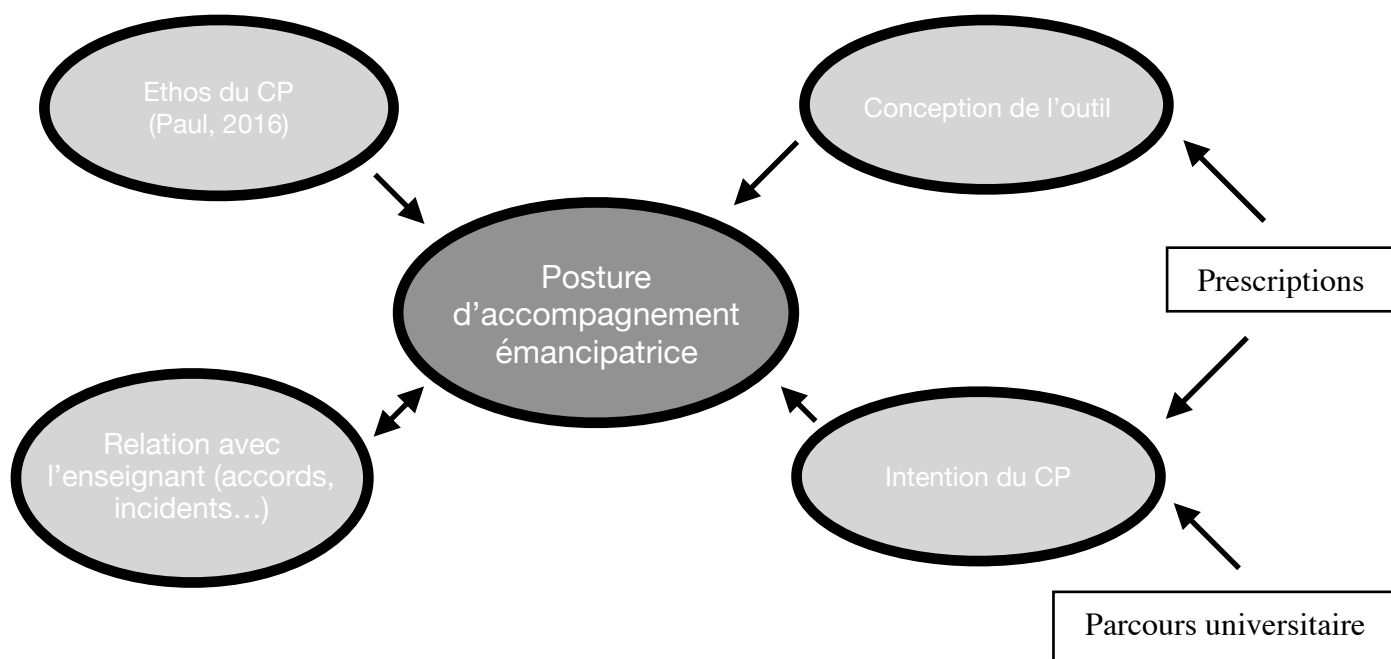
Hugo explique comment ils en sont arrivés à ce diagnostic : « *c'est un peu quelque chose de base parce que tu vois ce que je disais tout à l'heure peut-être que dans un premier temps naïvement on a pensé ça d'abord à la manière dont nous on fonctionnait* » (ACP, H, 148) et de proposer une solution : « *alors l'expérience là nous montre que finalement bah les enseignements explicites c'est une difficulté finalement ce sera intéressant de l'illustrer et en fait ça supposerait d'identifier des enseignants dont on sait qu'ils mènent un enseignement explicite sauf que le problème là on pense avoir ciblé quelques uns oui mais on n'est pas sûr*

(ACP, H, 175). La formation est mise à mal faute de connaissances sur les enseignants et leurs pratiques. Nous remarquons l'inadéquation de la formation au réel du travail ce qu'exprime Hugo « finalement on ne sait pas où vous en êtes » et ne voit pas de solution « et on peut pas le savoir et je disais on va plus loin ce qui est compliqué je pense on est sûr que vous même vous ne savez pas où vous en êtes parce qu'en fait la réalité c'est vraiment pour savoir où on en est il faut un avis objectif extérieur et ça tant qu'on est dans l'auto-analyse » (ACP, H, 152). Il fait ici référence aux métaconnaissances du sujet, celles qui sont explicitables grâce à une médiation, telle que l'entretien d'auto-confrontation conduit par un sujet « extérieur ». Il exprime implicitement la nécessité d'analyser l'activité de travail en situation préalablement à la formation pour avoir une connaissance précise des conditions d'exécution de ce travail : « et moi je la, et moi j'en ai pris conscience surtout sur le terrain après avec elle » (ACP, H, 632). Le risque de l'ingénierie de formation exprimé par Jobert est parfaitement illustré dans cette expérimentation. Cette analyse du travail aurait pourtant un double rôle ici : elle serait le fondement de la construction d'une formation et, par sa dimension réflexive, deviendrait un instrument d'apprentissage pour l'enseignant.

5. La posture d'accompagnement : une origine multifactorielle

Dans le cadre de notre recherche, nous identifions plus précisément les facteurs d'influence de la posture, qui comporte deux dimensions, rhétorique et contextuelle, (Paul, 2016).

Figure 14 : les facteurs repérés d'influence de la posture du CP au cours de l'entretien de mise en relation



La posture émancipatrice, relève bien évidemment de l'éthos du professionnel mais elle relève aussi de la relation qui se crée avec l'enseignant et du contexte de l'accompagnement. La posture et la relation s'influencent réciproquement : la relation évolue, certes, au regard de la posture mobilisée mais celle-ci s'ajuste également à l'évolution de la relation. Nous avons, par ailleurs, montré que la posture émancipatrice dépendait de l'outil, conçu ou choisi par le CP au regard du prescrit qu'il redéfinit. Cette prescription institutionnelle induit chez le formateur une intention singulière, elle-même susceptible d'être influencée par le parcours universitaire du sujet. Nous sommes conscients que cette liste n'est pas exhaustive. Nous n'avons pas, notamment, analysé de près l'activité de l'enseignant au cours de cet entretien de mise en relation. La situation de communication ne se réduit pas au formateur, à son outil et aux buts qu'ils poursuit. « Dans l'interaction avec autrui, dans l'interprétation des signes intentionnels et non intentionnels présents dans les conduites d'autrui, dans le choix des prises de parole et des silences, dans la sélection de ce qu'il faut dire et de sa forme, des questions, des doutes et des affirmations, se manifestent des savoirs importants, et décisifs pour l'adaptation de l'individu à son environnement » (Vergnaud, 2011, p.277). La posture du CP ne peut évidemment pas s'envisager sans l'activité de l'interlocuteur.

Conclusion

Les différents points de notre conclusion nous permettront de synthétiser cette recherche, d'en montrer les limites, d'envisager des perspectives d'investigation avec notamment, la présentation d'une esquisse de modélisation et de proposer des perspectives professionnelles.

Synthèse de la recherche

L'objet de ce mémoire était de comprendre l'activité du conseiller pédagogique du premier degré quand il entre en relation avec un enseignant expérimenté pour lui présenter un outil susceptible de faire évoluer ses pratiques. Les dilemmes auxquels est confronté le formateur sont de deux types. Doit-il répondre aux besoins des enseignants ou répondre aux attentes de l'institution qui ne visent pas toujours les besoins exprimés par les praticiens ? Ou doit-il adopter une posture d'expert et donner des injonctions à un enseignant (dont les savoirs de métier ne sont a priori plus à remettre en cause) ou alors adopter une posture de pair dont la priorité est de préserver la relation ? D'enseignant à formateur, d'une identité à une autre, le conseiller pédagogique accompagne au gré des situations, au fil du temps, en fonction de la singularité des enseignants et des interactions. Comprendre sa posture dans un tel contexte est l'enjeu de cette écriture. Et même si « pour transformer les pratiques professionnelles des enseignants et leur donner les outils nécessaires à l'accomplissement de leur mission, la formation initiale et continue est le meilleur levier d'action », d'après la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, nous voyons bien que ce n'est pas si simple. « Le conseiller pédagogique ne fait pas que convaincre les enseignants de modifier leur pratique à partir d'un argumentaire fondé sur la recherche de pointe en éducation » (Lessard, 2008).

En effet, pour inciter les enseignants à penser le faire avec leurs élèves, la posture émancipatrice d'accompagnement résulterait, certes, de la manière d'être de la personne mais plus précisément de sa faculté d'adaptation dans la relation avec l'autre, de son envie d'apprendre, de son souhait d'impulser un développement professionnel chez l'autre. A ces éléments s'ajoutent des facteurs susceptibles de nuancer cette posture. D'abord, la conception de l'outil proposé, plus ou moins didactique fait du formateur un sujet plus ou moins directif

et plus ou moins sûr de lui. Puis, le parcours universitaire du formateur influence la médiation mobilisée lors de la présentation de l'outil « clé en main ». Enfin, le contexte dans lequel est conduit l'entretien induit des postures différentes en fonction des objectifs de l'échange, de son évolution, de sa durée, de la connaissance qu'a le formateur des pratiques de l'enseignant. Prenons les deux cas observés. Dans le premier cas, un outil relativement détaillé et prescriptif engendre une médiation heuristique, dégageant ainsi le CP de la dimension pragmatique. La posture émancipatrice tendant vers l'expert (Paul, 2016), ici, est renforcée par le fait que la formatrice ait pu observer l'enseignante en classe, par le fait qu'elle porte une attention accrue au pôle épistémique et par le fait aussi qu'elle ait suivi un master en didactique professionnelle. Elle prend, par ailleurs, davantage de distance par rapport aux attentes institutionnelles. Dans le second cas, le formateur, lui, montre une volonté de répondre à la demande de l'IEN. Faute de les avoir observés en classe, il fait confiance aux enseignants et conçoit alors un outil peu prescriptif. La posture émancipatrice qu'il adopte tend vers le facilitateur (Paul, 2016). Très pragmatique, il cherche à préserver la relation quand il en ressent la nécessité.

Limites de la recherche et nouvelles perspectives

Nous venons de mettre en évidence une des limites de notre recherche : la présence de nombreuses variables (l'outil lui-même, le parcours universitaire du CP, l'observation préalable de l'enseignant) ne nous permettent pas de définir quelle est celle qui indéniablement influence la posture du formateur. Envisager de vérifier ces résultats en observant la présentation d'un outil différent sous une autre forme d'accompagnement ou plus simplement en poursuivant la recherche avec les données relevées tout au long de l'expérimentation permettrait peut-être de consolider une de ces interprétations.

Une autre limite, non négligeable, est l'absence d'analyse de l'activité de l'enseignant dans ces entretiens de mise en relation. Ce facteur probable nous indiquerait comment il influence lui aussi la posture de l'accompagnateur. Par ailleurs, une étude dont le sujet serait l'enseignant permettrait de vérifier si l'accompagnement à l'utilisation d'un outil « clé en main » contribue effectivement à l'évolution des pratiques des enseignants expérimentés.

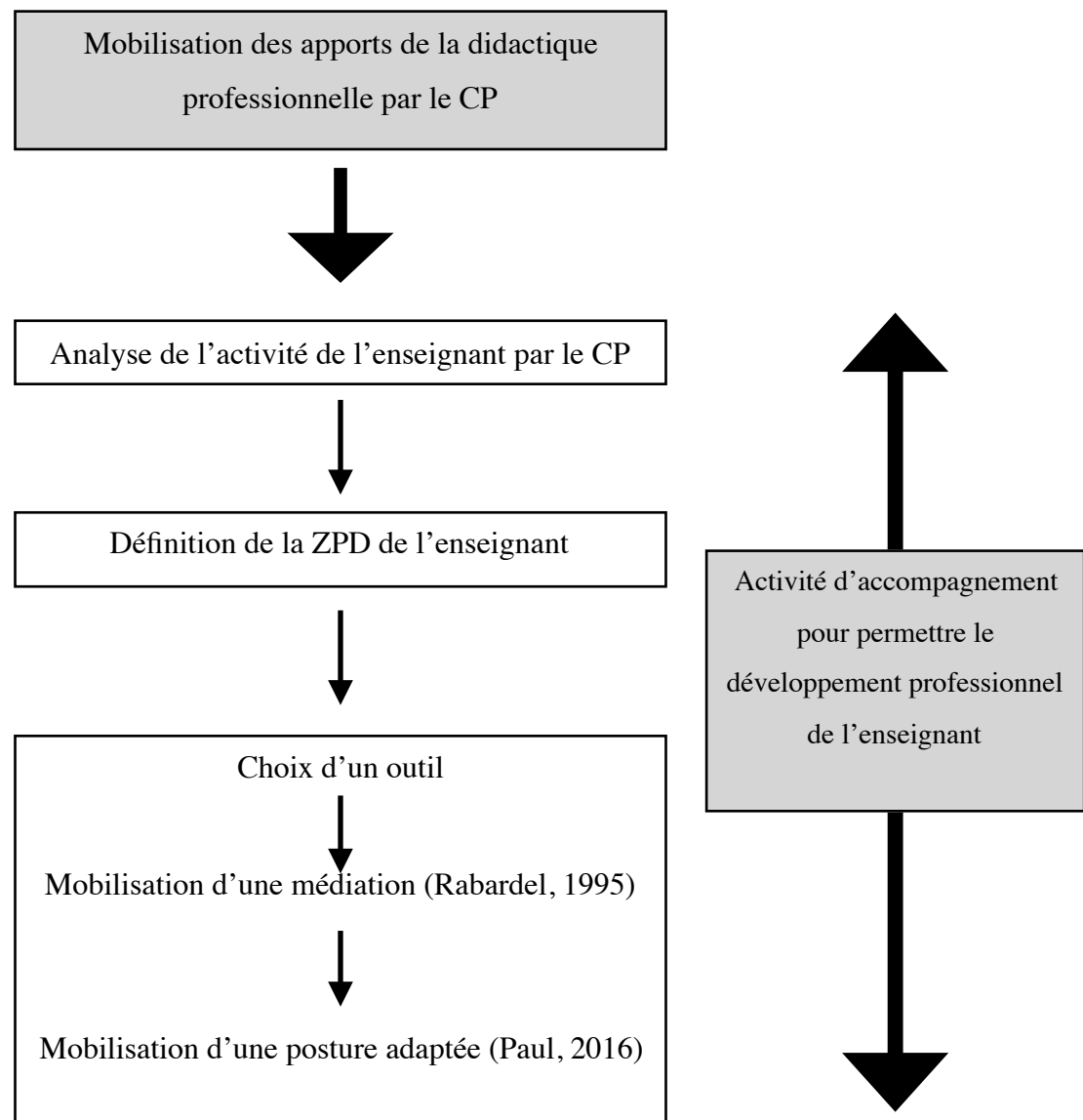
Enfin, dans le chapitre 6, nous avons porté notre attention sur le lien potentiel entre l'outil et la posture mais peut-être aurait-il fallu plus précisément observer la relation entre la

médiation mobilisée par le CP lors de la présentation de l'outil et la posture d'accompagnement adoptée.

Esquisse de modélisation

En combinant les résultats de cette recherche à une analyse de l'activité de l'enseignant, nous pourrions peut-être comprendre l'articulation entre l'évolution des pratiques de l'enseignant, l'outil proposé, la médiation mobilisée et la posture du formateur. Nous proposons ci-dessous une esquisse de modélisation qu'il s'agirait de vérifier.

Figure 15 : de l'analyse de l'activité de l'enseignant à l'observation d'un développement professionnel



Mayen (2007) parle de médiation faible et de médiation forte. Dans la première, il s'agit pour le CP d'aider à actualiser des zones de développement donc de permettre à l'enseignant de savoir comment faire. Dans la seconde, il s'agit pour le formateur de créer des voies de transformation chez l'enseignant.

Illustrons ces deux approches qui pourraient faire l'objet d'une hypothèse dans le cadre d'une nouvelle recherche.

Tableau 23 : de l'analyse de l'activité de l'enseignant à la posture du CP

Médiation faible (Mayen, 2007) Pour savoir comment faire	Médiation forte (Mayen, 2007) Pour créer une voie de transformation
Absence de maîtrise de l'enseignement explicite par l'enseignant (constaté lors de l'analyse de l'activité)	Maîtrise de l'enseignement explicite par l'enseignant (constaté lors de l'analyse de l'activité)
Choix d'un outil structuré, très guidant	Choix d'un outil souple, à adapter
Médiations pragmatique et épistémique sollicitées	Médiation heuristique sollicitée
Posture émancipatrice vers l'expert	Posture émancipatrice vers le facilitateur

Perspectives professionnelles

Avec ces exemples, la didactique professionnelle au service de la formation dans le premier degré offre des perspectives de développement chez les formateurs et chez les enseignants. Nous l'avons vu, si l'outil proposé est trop loin de la zone proximale de développement du praticien, il risque d'être inutile et rapidement abandonné. Répondre aux besoins réels de l'enseignant ne peut se faire sans l'analyse de son activité. Doter ainsi les CP de cette expertise, c'est garantir une plus grande adéquation de la formation aux savoirs réels de terrain. Une première sensibilisation des formateurs à la didactique professionnelle à partir d'extraits d'entretiens recueillis dans cette recherche favoriserait une prise de conscience de la nécessité d'analyser des situations de classe avant de concevoir des formations. Il est vrai que dans cette optique c'est l'ensemble du dispositif de formation des enseignants qui serait à réorganiser. Quelles nouvelles modalités d'accompagnement envisager alors dans le cadre de la formation continue ? La perspective, à long terme, d'initier les enseignants à la didactique professionnelle pourrait aussi se dessiner. Former les enseignants à l'analyse des traces de leur activité favoriserait la collaboration, le travail collectif, l'harmonisation des pratiques et

l'école deviendrait ainsi un véritable lieu de formation. Repenser la formation des enseignants comme celle du formateur serait certainement « un levier majeur pour améliorer le système éducatif et pour permettre son adaptation aux enjeux du XXIème siècle. » Assurer la qualité des enseignants par leur formation est mentionnée dans la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

Bibliographie

Béguin, P. (1994). *De l'individuel au collectif dans les activités avec instruments, thèse de doctorat*. Paris, CNAM.

Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Recherche en Intelligence artificielle*, n° 14, 35-54. [En ligne : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.2482&rep=rep1&type=pdf>]

Bruner, J. (2000). *Culture et mode de pensée : l'esprit humain dans ses oeuvres*. Paris : Retz.

Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Pratiques informationnelles : questions de modèles et de méthodes*, n°35, 47-60. [En ligne : <https://journals.openedition.org/edc/2265>]

Charlier, E., Biémar, S. & Jorro, A. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Dubar, C. (1998) Socialisation et construction identitaire. In Ruano-Borbolan, J.C., *L'identité : l'individu, le groupe, la société* (pp. 135-141). Paris : Editions Sciences Humaines.

Etienne, R. (2015). Développement, crise et refondation de la formation continue en France. In Maulini, O. & Al (dir.), *A qui profite la formation continue des enseignants?* (pp. 31-41). Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*, n°51, 133-145. [En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/511>]

Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles? *Les Cahiers pédagogiques*, n°435. [En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-quoi-la-formation-continue-des-enseignants-contribue-t-elle-au-developpement-des-competences-professionnelles>]

Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychologie*, n°15, 31-44. [En ligne : www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psycho-sociologie-2013-1-page-31.htm]

Kerbrat-Orecchiono, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome 2, Paris : Armand Colin.

Lang, V. (2002) Formateurs en IUFM : un monde composite. In Altet, M. Paquay, L. & Perrenoud, P. *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (pp. 91-111). Bruxelles : De Boeck Université,

Lang, V. (2004, juillet). *Formateurs d'enseignants : la pluralité des mondes*. Ecole d'été des Iufm du pôle Nord-Est, Dijon.

Lantheaume, F. (2016). La professionnalisation des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité professionnelle. In Ria, L. (dir), *Les enseignants au XXI^e siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 67-76). Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Le Douaron, P. (2002). La formation tout au long de la vie. *Revue française d'administration publique*, n°104, 573-580. [En ligne : <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2002-4-page-573.htm>]

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. In Perrenoud, P. & al., *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp.169-182). Bruxelles : De Boeck.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives - Hors Série*, n°2, 5-17. [En ligne : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf]

Mayen, P. (2007). Théorie des schèmes et médiation. In Méry, M (coord.). *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud* (pp.193-202). Toulouse : PUM.

Munoz, G. & Bourmaud. G. (2012). Une analyse des systèmes d'instruments chez les chargés de sécurité : proposition pour analyser la pratique enseignante. *Revue Phronesis*, n°4. 57-70. [En ligne : <https://philarchive.org/archive/MUNUAD>]

Paquay, L. Sirota, R. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, n°36, 5-16. [En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR036.pdf>]

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, n°56, 81-93. [En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/907>]

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Pastré, P. Mayen, & P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n°154, 145-198.

Paul M., (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *L'accompagnement dans tous ses états, Éducation Permanente*, n° 153, 43-56.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans la formation. *Recherche et formation*, n°62, 91-108. [En ligne : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>]

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°45, 39-63.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Rabardel, P. & Verillon, P. (1985). *Relations aux objets et développement cognitif*. Actes des septièmes journées internationales sur l'éducation scientifique, Chamonix, France.

Samurçay, R., & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs? *Carrefours de l'éducation*, n°10, 49-63.

Snoeckx, M. (2008). Entre théories et pratiques : réconciliation autour du paradigme du praticien réflexif. In Perrenoud, P. & al., *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 125-140). Bruxelles : De Boeck.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Education*, n° 4, 9-22.

Vergnaud, G. (2011). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier J.M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoir d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

Vinatier, I. (2007). La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux. *Recherche et formation*, n°56, 33-46.

Vinatier, I. (2007). Les enjeux de la dynamique interactionnelle entre conseillers et enseignants en formation et/ou débutants. *Recherches en Education*, n° 4, 65-76.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2011, 6 et 7, juin). *Outils d'accompagnement et de diagnostic pour des situations de conseil*. Communication présentée au colloque OUFOREP, Nantes, France.

Vinatier, I. (2013) Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN, n°13*.

Vinatier, I. & Marfisi, I. (à paraître, 2018) L'irruption des émotions entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : quelle conception de formation pour les mettre à distance ? In; Vinatier, I. , Filliettaz, L. , Laforest, M. *L'analyse des interactions : entre recherche et formation*. Dijon : Raison et passions.

Décret n° 2008-775 du 30-7-2008 - J.O. du 3-8-2008. *Obligations de service des personnels enseignants du premier degré*. [En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid22102/menh0812394d.html>]

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. [En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>]

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013, 25 juillet). [En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>]

Circulaire n° 2015-114 du 21-7-2015. *Missions des conseillers pédagogiques du premier degré*. [En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91512]

Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015. *Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs*. [En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/30/3/perso4093_annexe1_452303.pdf]

Rapport sur la formation continue. Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation. (2016, novembre). [En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/19/2/Formation_des_enseignants_Rapport_N6_FTLV_674192.pdf]

Décret n° 2017-786 du 5 mai 2017 modifiant divers décrets portant *statut particulier des personnels enseignants et d'éducation du ministère chargé de l'éducation nationale* [En ligne :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000034600973&categorieLien=id>

Arrêté du 5 mai 2017 relatif à *la mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d'éducation et de psychologues du ministère chargé de l'éducation nationale*. [En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000034632395&dateTexte=&categorieLien=id>]

Table des matières

Avant-propos	5
Introduction	7
Chapitre 1 - De la prescription à l'activité : vers une problématique du conseiller	11
1. Le conseiller pédagogique, un collaborateur de l'Inspecteur de l'Education Nationale et un formateur d'enseignants	11
1.1. Les missions du conseiller pédagogique	11
1.2. Le conseiller pédagogique, un formateur d'enseignants	12
2. Le conseiller pédagogique : entre attentes institutionnelles et attentes des enseignants	12
2.1. Accompagner les enseignants dans la préparation du rendez-vous de carrière	13
2.2. Mobiliser une démarche réflexive : un leitmotiv	13
2.3. Les attentes autres des enseignants	14
3. Les dilemmes du conseiller pédagogique, un objet de recherche	15
3.1. Entre enseignant et formateur, quelle identité professionnelle pour le conseiller pédagogique ?	15
3.2. Le conseiller pédagogique : proposer en formation des outils « clé en main » aux enseignants expérimentés et/ou solliciter chez eux une posture réflexive ?	16
Chapitre 2 - Un double cadre théorique	19
1. L'outil « clé en main » ou le concept d'instrument de Rabardel	19
1.1. L'outil clé en main : un artefact	19
1.2. De l'artefact à l'instrument	20
1.3. Un instrument : un artefact et des schèmes d'utilisation	20
1.4. Les interactions au sein du modèle S.A.I.	21
1.5. L'interaction sujet-objet médiatisée par l'instrument	21
2. De la posture à l'activité d'accompagnement	22
2.1. Qu'entend-on par posture d'accompagnement ?	22
2.1.1. Qu'est-ce qu'accompagner ?	22
2.1.2. Le contexte d'accompagnement	23
2.1.3. L'accompagnement : le cadran fonctionnel de Paul (2016)	23
2.1.4. La mise en relation dans le dispositif d'accompagnement	25
2.1.5. La posture d'accompagnement	25
2.1.5.1. Qu'est-ce qu'une posture?	26
2.1.5.2. Les postures de l'accompagnant	26

2.2. Qu'entend-on par activité d'accompagnement ?	27
2.2.1. L'activité d'accompagnement pour créer une zone de développement	27
2.2.2. L'activité d'accompagnement caractérisée par des schèmes	27
2.2.3. L'activité d'accompagnement dans un modèle interactionniste	27
3. La problématique de recherche	29
3.1. Vers une problématique de l'accompagnement et de l'instrument	29
3.2 Des hypothèses de recherche	32
Chapitre 3 - Une méthodologie qualitative	35
1. Le contexte de la recherche	35
1.1. Présentation des formateurs, constitutifs de l'échantillon	35
1.2. D'un constat à une demande institutionnelle, tâche prescrite aux conseillers pédagogiques	36
1.3. Une expérimentation, tâche redéfinie par les conseillers pédagogiques	36
1.3.1. Une organisation temporelle	38
1.3.2. Des outils « clés en main » proposés aux enseignants expérimentés	39
2. Le cadre méthodologique, une recherche en deux temps	39
2.1. Un premier recueil et une nécessaire sélection des données	39
2.2. Des autoconfrontations pour vérifier les premiers constats	41
Chapitre 4 - Quel appui sur « l'outil clé en main » dès le premier entretien de mise en relation ? Des éléments de réponse pour la première hypothèse	43
1. Le cadre d'analyse	43
1.1. Méthodologie de l'analyse de l'entretien de mise en relation	43
1.2. Méthodologie de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation	45
2. Analyse et interprétation des résultats	46
2.1. L'entretien de mise en relation en appui sur l'outil clé en main	46
2.2. L'appui sur l'outil « clé en main » : une médiation plutôt pragmatique	50
2.3. D'autres médiations mobilisées pour favoriser la genèse instrumentale	51
2.4. L'entretien de mise en relation : des intentions différentes	53
2.4.1. Evolution différente du contenu de l'entretien	53
2.4.2. Evolution différente des médiations mobilisées au cours de l'entretien	53
2.4.3. Des intentions qui se confirment	55
2.5. Des intentions clairement énoncées	57
Chapitre 5 - Une posture de non-savoir dès le premier entretien de mise en relation ? Des éléments de réponse pour la seconde hypothèse	61

1. Le cadre de l'analyse	61
1.1. Une méthodologie de l'analyse de l'entretien de mise en relation à plusieurs niveaux	61
1.1.1. Une analyse micro	62
1.1.2. Une analyse intermédiaire	63
1.2. Méthodologie de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation	64
1.3. Démarche d'analyse pour caractériser la posture du CP	64
2. Analyse et interprétation des résultats	66
2.1. Des postures assez proches avec quelques points singuliers	66
2.1.1. Deux positions de parole hautes mais une plus grande assurance de Flo	66
2.1.2. Des buts poursuivis similaires mais un besoin de rassurer pour Hugo	68
2.1.3. Un pôle pragmatique bien investi mais des tensions différentes	74
2.2. Une posture d'accompagnement à confirmer	77
Chapitre 6 - Discussion	81
1. Méthodologie de l'analyse de l'entretien d'autoconfrontation partagé	81
2. Discussion sur la posture adoptée	82
2.1. Une posture identique	82
2.1.1. Une même envie d'apprendre	82
2.1.2. Une adaptation à la relation	83
2.2. Quelques nuances dans la posture	84
2.2.1. Les pôles du modèle ÉPR différemment investis	84
2.2.2. Les nuances de la posture émancipatrice	87
3. Lien entre posture et outil	89
4. Autres facteurs d'influence sur la posture ?	91
4.1. Le parcours professionnel et universitaire ?	91
4.2. L'observation préalable de la pratique de l'enseignant ?	92
5. La posture d'accompagnement : une origine multifactorielle	93
Conclusion	95
Bibliographie	101

Résumé

Entre l'attente institutionnelle d'une posture réflexive chez l'enseignant et l'attente de l'enseignant de pistes pédagogiques utilisables en classe, le conseiller pédagogique du premier degré se situe entre le monde de la théorie et des savoirs d'expérience. Deux formateurs proposent à des enseignants expérimentés de leur circonscription de mettre en oeuvre des séances dans leur classe à partir d'outils « clé en main ». Cette démarche est impulsée par l'Inspectrice de l'Education Nationale qui fait le constat sur le terrain de l'importance du « faire » au détriment du « penser le faire ». L'objectif de cette étude est premièrement d'identifier la médiation mobilisée par le formateur (Rabardel, 1995) lors de l'entretien de présentation de l'outil à l'enseignant. Le second objectif est de définir la posture d'accompagnement adoptée (Paul, 2016). En appui sur les travaux d'Isabelle Vinatier et notamment sur la théorie de l'interactionnisme discursif, nous analyserons les paroles au travail et sur le travail à partir de l'enregistrement des entretiens de présentation de l'outil et des entretiens d'autoconfrontation conduits par le chercheur auprès des formateurs. Notre recherche montre que les CP, pourtant tous deux dans une posture émancipatrice, n'accompagnent pas les enseignants de la même manière : quand l'un porte son attention au développement professionnel de l'enseignant que peut engendrer l'outil, l'autre cherche à recueillir des traces obtenus avec cet outil pour répondre au mieux à la demande de l'IEN. La dialectique outil/posture a son importance dans ce constat mais elle n'est pas la seule en jeu.

Mots-clés : accompagnement -conseiller pédagogique- enseignant expérimenté - posture -outil « clé en main »- médiation de l'instrument

Summary

The educational adviser of the first degree (Conseiller Pédagogique-CP- in French) is preoccupied by theory and the knowledges of experience in order to answer the institutional expectation (teachers must have a reflexive posture) and also to answer the expectation of the teachers to know new educational tools in pedagogy. Two educational advisers propose to experimented teachers of their district to implement sessions in their class from « turnkey » tools. This approach is impulsed by the Inspector of the Department of Education (IEN in French) who considers with regret that teachers propose activities to the pupils. Teachers do not often help and allow the pupils to analyse what and how they do to learn. The main objective of this study is to identify the mediation mobilized by the CP (Rabardel, 1995) during the discussion with the teacher when the CP explains the tool's method. The second objective is to define the posture the CP adopts (Paul, 2016). In support on the works of Isabelle Vinatier and in particular of the theory of discursive interactionism, we analyse the words at work and about the professional activity from the recording of the auto confrontation interviews of CP led by researcher. The search shows that the CP, nevertheless both in a emancipating posture, do not accompany the teachers in the same way. One pays attention to the professional development of the teacher engendered by the tool, the other tries to collect evidence obtained with its tool to answer the IEN request. The dialectic « tool/posture » has its importance in this report but it is not the only one.