

L'articulation entre la dimension relationnelle et épistémique dans la construction de la professionnalité enseignante

The interaction between the relational and epistemic dimensions in the construction of teacher professionalism

doi:10.18162/fp.2016.385

Cathal de Paor
Mary Immaculate College

Résumé

Nous présentons une analyse des interactions verbales dans les entretiens de conseil destinés à l'accompagnement d'un enseignant débutant en France. Notre questionnement porte sur l'articulation entre la dimension relationnelle et épistémique et met au jour la nécessité pour l'accompagnateur de trouver une approche favorable à la communication, et la distance propice à la saisie des dimensions pertinentes de la situation observée. À partir des principes d'une didactique professionnelle de l'enseignement (Vinatier, 2009), nous avons croisé une théorie de l'activité (Vergnaud, 1996) et une théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1992) pour l'analyse des données.

Mots-clés

Accompagnement, relationnel, épistémique, professionnalité, didactique professionnelle

Abstract

We present an analysis of the verbal interactions from post-observation meetings in the mentoring of a beginning teacher in France. Our enquiry centres on the interplay between the relational and the epistemic dimension in the post-observation meeting and bring to light the necessity for the pedagogical advisor to find an approach conducive to communication, but also the distance required to deal with the important aspects of the situation observed. Applying the principles of professional didactics (Vinatier, 2009), we combined an activity theory (Vergnaud, 1996) and an interactionist linguistic theory for the data analysis.

Introduction

Il existe différentes manières de dénommer et de concevoir l'aide systématique pour soutenir l'entrée dans le métier des enseignants débutants. Dans le contexte anglo-américain, le système d'aide, désigné par le terme « *induction* », fonctionne comme phase-pont entre les formations initiales et continues. En général, il comprend des stages pour la transmission de certaines connaissances, ainsi que le soutien d'un mentor qui est le plus souvent un enseignant expérimenté dans la même école (Bartell, 2005).

Dans le dispositif d'aide offert en France, dénommé « l'accompagnement de l'entrée dans le métier » (Ministère de l'Éducation nationale, 2001), l'enseignant bénéficie de l'accompagnement d'un conseiller pédagogique ainsi que de stages de formation. Le terme « accompagnement » témoigne d'une prise en compte de la singularité de l'enseignant, à la différence de l'uniformité institutionnelle décrite dans les circulaires du Ministère (Stumpf et Sonntag, 2009).

Par l'accompagnement, il s'agit de créer les conditions propices à l'engagement du débutant dans sa formation, de telle sorte qu'il accepte d'affronter la difficulté de tenter de comprendre ce qui, en situation réelle de travail, s'avère de nature à le déstabiliser. Cette compréhension, qui constitue tout l'objectif de notre analyse, appelle une mise au travail des catégories des savoirs issues de la recherche (Altet, 2008). Dans ces lignes se laisse pressentir la postulation d'un sujet qui, dans le milieu professionnel, devient « sujet capable » (Rabardel et Pastré, 2005; Vinatier, 2009), soit un sujet qui dit « je peux » avant de dire « je sais » et qui donc subordonne le savoir à son besoin d'action. Cela signifie que la formation ne saurait se fonder uniquement sur les apports didactiques, si nécessaires qu'ils soient par ailleurs. Mais en même temps se pose la question du type de

médiation à apporter à la transformation du débutant en sujet et celle aussi du rôle à jouer par le médiateur pour orienter cette dialectique dans la direction émancipatrice d'une augmentation du pouvoir d'agir. Cette interrogation constitue l'objectif de notre article.

Pour ce faire, nous avons conduit une analyse des entretiens qui suivent l'observation de séances de classe entre un enseignant débutant (titularisé) et sa conseillère pédagogique de circonscription (CPC) en France. La recherche vise à examiner l'articulation des deux pôles, relationnel et épistémique, pour la construction de la professionnalité enseignante.

Problématique : accompagnement de l'entrée dans le métier

Les activités et processus d'enseignement et de formation s'inscrivent dans une situation dynamique au sein de laquelle interagissent des acteurs singuliers, mais aussi des enjeux de relation et de savoirs (Altet, 1994). Il en va de même pour le dispositif de formation destiné à l'insertion ou à « l'accompagnement de l'entrée dans le métier » des nouveaux enseignants. L'accompagnement comme activité de formation a connu un essor important dans le monde ces vingt dernières années et il a été défini et circonscrit par plusieurs chercheurs (par exemple, Breton, 2002; Paul, 2004; Weil, 2000).

Dans leur analyse, Vial et Caparros-Mencacci (2007) font la distinction entre « accompagner » et « guider », opposant radicalement ces deux activités. Pour eux, l'accompagnateur n'est pas du tout celui qui guide ou qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin : « l'accompagnateur ne précède pas, il ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est (ou mieux, il devient dans l'accompagnement) compagnon (de route) » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 23). C'est l'accompagné qui prend les décisions, l'accompagnateur étant personne-ressource, n'ayant ni le bon et l'unique procédé pour résoudre le problème ni les solutions possibles. Il sait en revanche attirer l'attention pour faire en sorte que l'accompagné problématise lui-même les situations. Breton (2002) fait également la différence entre « guidage » et « accompagnement », mettant en perspective des expériences dites « occidentales » et « orientales » de l'accompagnement.

Cette analyse met l'accent sur le rôle de l'accompagné comme créateur de son propre chemin et rejoint le surgissement de la personne singulière ou du sujet dans la formation enseignante où l'enseignant est à la fois « héritier », mais aussi « créateur de sens » (Malet, 2008, p. 22). En France, l'action du CPC s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur, ayant pour fonction première « l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation » (Ministère de l'Éducation nationale, 1996). Qu'en est-il de l'accompagnement des nouveaux enseignants? Est-ce que l'action du CPC est en lien avec les caractéristiques de la démarche d'accompagnement et de son intentionnalité, telles qu'elles ont été décrites dans la littérature (Paul, 2004)? La manière dont la CPC facilite ce rôle dans l'entretien de conseil ou post-séance est la question importante dans cet article.

Le cadre théorique : la didactique professionnelle

La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation.

Nos travaux s'inscrivent dans le champ de recherche de la didactique professionnelle (analyse de l'activité de travail en vue de la formation des compétences professionnelles) (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Nous tenons compte des modifications qu'il a fallu apporter au corps de doctrine originel pour l'adapter aux réquisits des métiers de l'humain, en l'occurrence, l'accompagnement de l'enseignant débutant. Cette modification était nécessaire étant donné que la didactique professionnelle s'est développée dans le cadre de formations de professionnels ayant à apprendre à travailler avec des systèmes matériels (machine). Son adaptation à l'analyse de l'activité humaine enseignante pose des problèmes théoriques et méthodologiques abordés depuis quelques années (Vinatier, 2009).

Dans ce cadre, nous empruntons, pour analyser les interactions constitutives de l'entretien post-séance, la voie ouverte par Vinatier (2009), laquelle a dû, pour construire ses catégories d'analyse, articuler la théorie de l'activité humaine de Vergnaud (1996) avec la théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Les éléments constitutifs du schème (règles d'action de prise d'information et de contrôle, anticipations et principes tenus pour vrais) ont été colorés subjectivement par les marqueurs de l'intersubjectivité présentés dans cette théorie linguistique. Cette double approche n'identifie pas la structure conceptuelle de la tâche (traditionnellement admis en didactique professionnelle), mais la configuration interactionnelle culturelle de la situation de conseil (Vinatier, 2008) liée à l'interaction entre deux sujets professionnels qui ont des besoins spécifiques, poursuivent des buts qui leur sont propres, ont des conceptions du métier et de leur rôle.

C'est dans cette perspective de recherche que se pose pour nous la question du type de médiation apporté par la CPC, au rapport qu'entretient le débutant avec sa formation dans le cadre et dans les limites de l'entretien post-séance. Il s'agit là d'une situation à risques pour les deux partenaires de l'interaction, dans la mesure où l'asymétrie des rôles oblige toujours plus ou moins, en dépit des différences statutaires, à négocier les places, les positions, la définition des territoires et la préservation des faces (Goffman, 1973). Tout le monde a une face ou image publique qu'il défend de l'humiliation : image de soi ou narcissisme. Prendre en compte le respect de la face d'autrui est une valeur de société et garder la face est une condition des échanges dans une interaction.

Cela relève de la dimension relationnelle. Concernant la dimension épistémique, il est possible de distinguer les savoirs mobilisés lors des interactions (Altet, 2008) prenant pour critère la variété des sources :

- les savoirs théoriques avec les savoirs à enseigner (savoirs académiques, scientifiques);
- les savoirs pour enseigner (savoirs didactiques et pédagogiques);
- les savoirs pratiques comprennent les savoirs sur enseigner (savoirs procéduraux);
- les savoirs de la pratique (savoirs d'expérience contextualisés). (Altet, 2008)

Tenter donc d'examiner les médiations à l'œuvre dans l'entretien, c'est se poser la question de savoir comment le statut de la CPC influence ou régit l'orientation de l'accompagnement, surtout dans ses dimensions relationnelles et épistémiques.

Méthodologie

Nous nous appuyons sur une recherche portant sur les interactions verbales à l'œuvre dans les entretiens de conseil menés par les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) avec les enseignants débutants (de Paor, 2012). Cette contribution traitera des entretiens d'un binôme. Le recueil des données pour le binôme (enseignant et CPC) dont il est question s'est organisé en trois étapes. L'enseignant débutant assure en classe deux séances que la CPC observe, l'un mené en début d'année et l'autre vers la fin. Les deux entretiens post-séances qui leur font suite ont été enregistrés en audio puis transcrits. À la suite de chacun des entretiens, nous avons conduit un entretien de « co-explicitation » (Vinatier, 2009) avec chacun des acteurs. Pour les préparer, nous avons fourni une transcription de l'entretien de conseil, nous avons découpé les entretiens post-séances en épisodes afin d'identifier et isoler les thèmes abordés et nous avons fourni cette analyse à chacun des acteurs.

Tableau 1

Les observations en classe et les entretiens post-séances.

Observation et entretien : dates	Durée de la période d'observation	Durée de l'entretien post-séance
B1 : 17/11/09	1 h 15	0 h 34
B2 : 11/03/10	2 h 35	1 h 00

Lors du recueil des données, la CPC en question était conseillère pédagogique de circonscription généraliste depuis six ans. Avant cela, elle avait été CPC spécialisée pendant six ans auprès d'enfants en difficulté et en situation de handicap. Cette année, elle suit deux PET1 (professeurs des écoles titulaires 1, étant des enseignants déjà formés dans leur première année d'exercice), ainsi que deux PET2 (dans leur deuxième année d'exercice) moins régulièrement. La CPC a effectué cinq visites dans la classe de l'enseignant entre septembre et avril 2009, octobre, novembre (visite B1 enregistrée), décembre, janvier, février, mars (visite B2 enregistrée). Elle a aussi organisé d'autres rencontres et des échanges par courriel pour aider l'enseignant dans sa planification au cours de l'année.

L'enseignant exerce dans une classe de 19 élèves en CE1 (âgés de 7 ans) dans une ZEP (zone d'éducation prioritaire) scolarisant un public socialement défavorisé. Outre l'accompagnement de la CPC sur le terrain, il a assisté à quatre semaines de stage dit « de Bassin ». Le Bassin compte trois circonscriptions avec un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) dans chaque circonscription. La première semaine de formation s'est déroulée au début de l'année en septembre 2009 et portait sur la classe. Les trois autres semaines de formation ont eu lieu en janvier 2010, avec la participation de l'IUFM et étaient orientées sur divers axes, notamment les contenus didactiques, la préparation de classe, l'évaluation des apprentissages et l'éthique à l'école.

Résultats

Nous présentons d'abord quelques données quantitatives (thèmes et savoirs abordés et volumes de parole occupés) avant de considérer le fonctionnement de l'interaction à travers des extraits sur un des thèmes abordés dans l'entretien B2 : « résumer une histoire ».

Dimension relationnelle

Nous examinons premièrement certains aspects de la forme, la structure et le contenu de l'interaction.

L'espace discursif est l'un des taxèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1992) que nous avons utilisés pour examiner les « rapports des places » ou positions de pouvoir entre les interlocuteurs. Ces taxèmes sont à considérer comme des indicateurs de place et ils indiquent la structure hiérarchique des interactions. En principe, plus on occupe le terrain, « plus on a de chances de faire valoir ses vues, de dominer la conversation, et d'en être la vedette » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 85). Les résultats illustrent le fait que c'est la CPC qui domine nettement l'espace discursif (76 % dans le 1^{er} entretien et 68 % dans le second).

La structure hiérarchique comprend aussi l'ouverture et la clôture des différentes unités conversationnelles. La CPC prend en charge cette responsabilité en ouvrant et clôturant la plupart des épisodes comme illustré dans le tableau 2. En fait, dans le seul épisode ouvert par l'enseignant dans l'entretien B1, à la suite de l'invitation de la CPC, l'enseignant demande quelle méthode elle préconiserait pour la numération en mathématiques, ce qui amorce une nouvelle discussion sur les outils de manipulation.

37. CPC : [...] Voilà, après je sais pas si toi t'avais heu d'autres choses à me demander, d'autres...
38. E : Bah par rapport aux maths (*ouais alors*) et en particulier la numération, heu quelle méthode serait la vraiment, celle que je préconiserais.
39. CPC : Je t'avais dit, moi je t'avais dit soit Cap' Maths, (*soit heu J'apprends les maths*), ouais (voilà OK) [...]
40. CPC : [...] T'as des outils de manipulation?
41. E : Bah je fais avec heu des boîtes d'œufs [...]
42. CPC : Parce qu'il faut que t'aies [...] Qu'est-ce qui, qu'est-ce qu'il y a comme matériel dans l'école?
43. E : Heu honnêtement, [...] faudrait que je demande du matériel.

Et dans l'entretien B2, le seul épisode ouvert par l'enseignant est une demande de clarification sur ce qu'ils ont déjà discuté – comment reprendre le résumé de l'histoire.

La structure hiérarchique concerne aussi le système de tours de parole, très marqué par les interruptions de chacun des deux acteurs, et illustré en italiques dans les extraits. Pourtant, bien que les interruptions dérogent au système des tours de parole à plusieurs reprises, elles ne sont pas toujours « violatives », mais peuvent au contraire être coopératives en exprimant, non pas le conflit, mais la coopération, l'intérêt enthousiaste, et l'implication active dans le discours (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 88).

Notre analyse de la dimension relationnelle s'appuie aussi sur le positionnement des sujets par rapport à la proximité-distance, l'accord-désaccord entre les interlocuteurs et le rôle que joue la politesse pour faciliter les échanges. Prendre compte de la politesse semble particulièrement pertinent dans les entretiens post-séances où les actes de langage sont potentiellement « menaçants » pour les interlocuteurs. Par exemple, la CPC parle à l'enseignant de la nécessité de préparer les écrits réglementaires (les progressions des élèves et autres informations), tout en utilisant le langage familier pour se rapprocher de l'enseignant : « *c'est pas mon (oui bah ça je m'en doute) c'est pas mon dada tout de suite, mais je sais que c'est important que je te le dise...* » (B1, 93). Le terme « *dada* » suggère une connivence entre les acteurs grâce à laquelle la CPC se rapproche de l'enseignant tout en rappelant les obligations réglementaires qui symbolisent sa position haute dans les rapports des places. Cette stratégie de la politesse positive a pour but de construire un terrain d'entente entre les interactants. Mais il y a des risques si le message est tellement modalisé que l'enseignant ne prend pas en compte sa signification. Se pose également « la question de l'espace institutionnel où se joue l'entretien et la distance à consentir au regard du statut de l'accompagnateur » (Gaté et Charrier, 2011, p. 151).

Repérage des thèmes et nature des savoirs mobilisés

Concernant la dimension épistémique de l'interaction, il s'agit d'abord, sous ce chapeau, de comparer le contenu des échanges entre les différents entretiens post-séances. Les thèmes abordés relèvent surtout de savoirs didactiques et pédagogiques.

Tableau 2

Les thèmes abordés dans les entretiens post-séances.

Épisodes	Entretien B1		Entretien B2	
	Thème	Ouverture; Clôture	Thème	Ouverture; Clôture
1	Cadrer la matinée en moments	CPC; CPC	Résumer une histoire	CPC; CPC
2	Identifier un verbe (Critères)	CPC; CPC	Apprentissages réalisés	CPC; CPC
3	Affichages et apprentissage	CPC; CPC	Dictée et sons	CPC; CPC
4	Numération et outils	E; CPC	Réorganiser l'après-midi (maths, chant)	CPC; CPC
5	Suivre un seul manuel	CPC; CPC	Progressions et différenciation	CPC; CPC
6	Difficultés en écriture et outils	CPC; CPC	Reprendre le résumé	E; CPC
7	Écrits réglementaires	CPC; CPC		

Ce découpage en épisodes nous permet de repérer le type de savoir privilégié dans les échanges dans chacun des épisodes évoqués. Nous distinguons dans cette analyse les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques d'une part et les savoirs procéduraux sur la gestion de la classe d'autre part, comme

explicité dans la typologie des savoirs enseignants (Altet, 2008) dans le cadre théorique.

Le diagramme suivant illustre la dominance des savoirs didactiques et pédagogiques sur les savoirs relatifs à la gestion de la classe. Notre analyse montre que la plupart des savoirs mobilisés sont liés à la pédagogie ou l'évaluation des apprentissages des élèves.

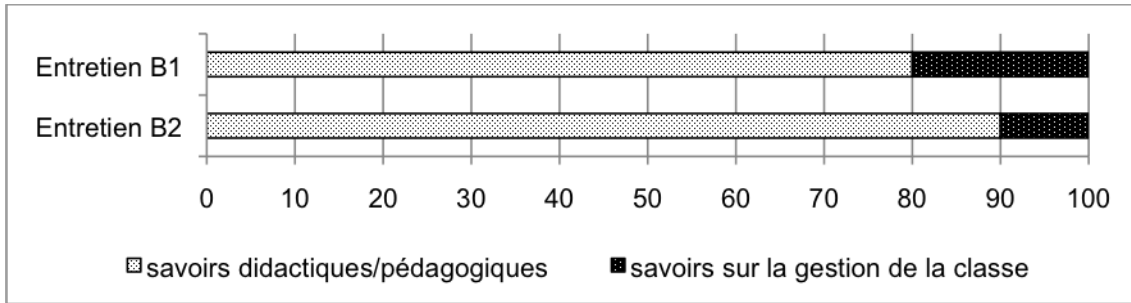


Figure 1

Savoirs mobilisés par les interventions de la CPC dans les entretiens post-séances.

Des extraits d'un des épisodes

Notre étude se centre sur quelques échanges sur la production écrite (résumer une histoire) que l'enseignant a enseignée durant la matinée lors de l'observation B2. Ce qui spécifie l'introduction de l'entretien, c'est l'existence d'une phase préalable où le novice est invité à s'exprimer sur ce qu'il pense de la séance qu'il a conduite et sur la façon dont il l'a vécue.

Précision utile, quelques jours avant la séance, l'enseignant avait transmis ses préparations par courriel à la CPC qui, en retour, lui avait conseillé de réduire la complexité de la tâche prévue. Mais, boudant cet avis, le débutant s'en est finalement tenu, le jour J, à son projet initial. Et le voilà contraint, lors de l'entretien, après une séance approximative, de reconnaître en soupirant que « *c'est costaud* ». Et d'expliquer qu'il a trouvé la séance trop compliquée pour les élèves, qu'il aurait dû suivre le conseil reçu, à savoir faire oralement un résumé commun pour tout le monde et demander aux élèves de le reproduire et de donner leur avis sur l'histoire.

1. E : C'est parti.
2. CPC : Donc en fait, on fait un premier temps qui porte sur ce qui s'est passé ce matin (*oui*) et je pense qu'il faudra peut-être en concevoir un deuxième temps par rapport aux écrits (*hmm hmm hmm*) [...] Alors par rapport à ce matin, je te laisse commencer. (B2)
3. E. : C'était costaud [E sourit] bah, j'ai bien aimé mine de rien, c'était intéressant et puis ils avaient des choses à dire, mais par contre, c'était assez dur de les lancer, il a fallu reformuler pas mal de fois, au niveau de la consigne et de savoir ce qu'ils avaient à faire, mais par contre c'était trop, heu, beaucoup trop demander de résumer et de donner son avis à la fois.

La CPC pose alors la question du bilan de l'apprentissage : « *qu'est-ce qu'ils ont réussi à faire?* » Par ailleurs, interrogé sur la façon dont il a différencié son enseignement, le débutant précise qu'il avait noté les mots importants sur des affiches. La CPC valorise cette initiative d'aide, mais non sans illustrer à E que faute qu'il ait présenté ces affiches aux élèves, ceux-ci ne pouvaient se les approprier. Il avait oublié en effet, car il était, comme il le dit lui-même, « *pris dans le truc* », c'est-à-dire, avec une conscience amoindrie de la situation. Là sans doute, l'intervention de CPC fait apparaître une règle d'action, non encore inscrite dans la pratique de E, et qui peut ainsi s'énoncer : « *il faut différencier* », c'est-à-dire tenir compte du niveau d'élaboration du problème dont est capable chaque élève, afin de lui apporter l'aide pertinente dont il a besoin.

18. CPC : [...] « résumer l'histoire », qu'est-ce que ça peut vouloir dire pour eux?
19. E : Résumer l'histoire, c'est, bah, faire une phrase [...] c'est en une phrase, deux phrases maximum.
20. CPC : Oui, mais (hmm) qu'est-ce qu'ils ont réussi à faire?
21. E : / [...] Ce qui était assez difficile [...] c'est réinterpréter, raccourcir aussi ce qu'il se passe sur (oui, c'est un exercice de synthèse extrêmement compliqué) sur deux pages, oui, faire une synthèse [...]
22. CPC : / Et en fait, là, ils avaient tous par binôme donc la même chose à faire [...] sauf qu'au niveau des aides, qu'est-ce qu'ils avaient comme aides? [pause]
23. E : [...] le texte et les souvenirs de ce qu'on avait vu. Après ils avaient le droit justement d'aller voir les illustrations [...] puis je leur avais mis, justement sur les affiches des mots, heu, en fait j'ai écrit un résumé [...]
24. CPC : / Alors ça, c'est une aide intéressante (hmm) pourquoi elle a pas été présentée, cette aide?
25. E : / Je l'ai pas assez présentée, je l'ai pas assez présentée, oui, je m'en suis rendu compte en plus après que c'était...
26. CPC : / Comment tu veux qu'ils s'approprient quelque chose [...]?
27. E : / Bah, je voulais le présenter, puis je, ça m'est sorti de la tête sur le moment (bah ouais, mais c'était le truc...) pris dans le truc et... oui.
28. CPC : C'était là où pouvait s'opérer la différenciation (hmm). [...]

Comment interpréter cette interaction dans le contexte de la distinction guidage-accompagnement? Il sera question plus loin dans la discussion de soutenir que, le réel du processus ne répond pas à une distinction claire entre accompagnement et guidage, d'où la nécessité de penser en termes de différentes postures d'accompagnement, par exemple le triptyque « conduire, guider, escorter » de Paul (2004). Certes, le type de questionnement est compatible avec une posture dominante d'une relation didactique et place inévitablement la CPC dans une position haute. Elle invite l'enseignant de faire le résumé de leur discussion jusqu'à alors, en demandant « *qu'est-ce que tu retiendrais de ce qu'on s'est dit là?* » (B1, 67). Son questionnement est toujours axé vers la mobilisation des savoirs pertinents. Elle l'invite également à poser d'autres questions ou à signaler d'autres problèmes éventuels, par exemple, « *Est-ce que, y avait autre chose à voir ou à demander par rapport à ce matin?* » (B2, 128).

Pour l'enseignant, les bénéfices de cet apprentissage sont tangibles. Lui-même, plus tard, l'atteste lors de l'entretien de co-explicitation (Vinatier, 2009) avec le chercheur. Il reconnaît que les ratés de sa séance, liés à sa surdité à l'endroit des conseils reçus en amont, lui ont fait prendre conscience de ce qu'il y avait en lui de « borné ». Il évoque ensuite les « étapes qui ont été franchies » dans la construction de sa professionnalité.

6. E : Je trouve qu'il y a un progrès dans, on se connaît mieux, on a appris à se connaître, à travailler ensemble, et du coup je, je trouve ça a entraîné aussi du progrès dans, dans le travail. Parce qu'on se fait sûrement plus confiance, on se connaît mieux, donc on sait comment se dire les choses plus facilement [...] Et là-dessus, je trouve que ça a beaucoup progressé, surtout dernièrement où il y a eu des étapes qui ont été franchies.
7. Ch [Chercheur] : D'accord. Et, hmm, et tu as dit, heu, a traversé des, on a traversé des, des...
8. E : Hmm, des étapes, hmm (des étapes, oui) parce que, bah, je sais que je suis quelqu'un, heu, j'ai dit que j'étais un peu borné en fait, je sais pas si tu comprends borné (oui, oui, borné), ça veut dire que, bah, quand j'ai une idée de faire une chose d'une manière, je vais me dire, bah, je vais faire comme ça (d'accord) parce que j'en suis convaincu, et du coup, c'est pas toujours très facile de me faire changer d'avis. (co-exp. B2)

La médiation opérée par la CPC auprès de l'enseignant s'exerce au moyen d'un tiers (autre personne) : la problématique de l'apprentissage en classe (règle d'action). Le sujet déstabilisé en situation de travail ne peut pas nier sa difficulté et la possibilité que lui offre l'entretien de l'identifier. Cela le conduit, au prix d'un mouvement de soi sur soi, à accepter de s'y confronter pour la surmonter. Encouragement et questionnement percutant, complices l'un de l'autre dans la gestion de la relation, configurent un type de médiation capable à la fois de représenter au sujet l'intérêt de transiger avec ses certitudes et pour tout dire avec ce qu'il reconnaît en lui de « borné », et de se rendre enfin à des raisons. Les savoirs didactiques et pédagogiques lui en fournissent.

Mais les savoirs ne sont pas applicables, tels quels, à l'état brut. Ils appellent une appropriation raisonnée et circonstanciée, faite aussi de la capacité à prélever dans le régime d'apprentissage des élèves des indices utiles à son amélioration. C'est pourquoi la CPC privilégie la problématisation, pourquoi aussi elle domine l'espace discursif. L'enseignant se trouve en difficulté et il importe de l'amener à surmonter ses résistances et à s'approprier les caractéristiques pertinentes de la situation. Car telles semblent être les conditions de la construction de sa professionnalité.

Elle-même, en entretien de co-explicitation, professe la nécessité pour l'enseignant d'un « accompagnement rapproché » et d'un « cadre fort » (co-exp. B2). C'est ce qu'elle révèle également à l'enseignant lui-même, lors du premier entretien B1, lorsqu'elle a donné des précisions (dans les phrases en italiques) pendant que l'enseignant s'exprime et où elle articule une conception de l'accompagnement comme « test » obligatoire :

97. CPC : [...] Donc je me dis qu'on a plus plus de temps pour vous (*ouais*) pour vous suivre.
98. E : Bah c'est vrai que c'est bien ouais. Moi, jusque l'année dernière j'étais même pas au courant qu'on était suivi en T1 (*bah c'est obligatoire*) que jusqu'à cette année (*c'est un test d'accompagnement, c'est pour ça que* [inaudible]). Je savais qu'on avait le stage de formation. (B1)

Et on peut ajouter qu'au début de l'entretien B2 (premier extrait en haut, lignes 37 à 43), tout en invitant l'enseignant à commencer le dialogue en s'exprimant sur ce qu'il pense de la séance, la CPC ajoute qu'elle va également aborder les écrits réglementaires, ce qui rappelle à l'enseignant son statut en tant qu'adjoint de l'inspecteur et la place en position haute qu'elle adopte dans les *rapports des places*.

Discussion

Pourquoi le choix de ces extraits sur l'enseignement de la production écrite des élèves? Parce qu'il nous semble significatif de la préoccupation de la CPC, à savoir se tenir au plus près de la construction des savoirs professionnels du débutant. Il s'agit d'un principe tenu pour vrai par la CPC, un élément constitutif du schème tel que défini par Vergnaud. Les questions de la conseillère sont serrées, précises, ne souffrent pas de dérobadés, illustrant des règles d'action, de prise d'information et de contrôle (éléments constitutifs de Vergnaud) : (18) « résumer... *qu'est-ce que ça veut dire?* »; (20) « *qu'est-ce qu'ils ont réussi à faire?* »; (22) « *qu'est-ce qu'ils avaient comme aides?* » Ces interventions de tutelle s'expliquant par le fait que E n'ayant pas suivi les conseils préalablement prodigués, la CPC veut vérifier qu'il a bien compris le problème. En (24), CPC encourage E : « *alors ça, c'est une aide intéressante* », ce qui, dans le même mouvement, lui permet (règle d'action) de pointer, sans blesser E, la faille : « *pourquoi elle a pas été présentée, cette aide?* » Ainsi, les encouragements de CPC ont pour fonction d'interpeller E sur ses manques et de les rendre acceptables pour son interlocuteur (règle d'action). Et en (26), la question sans appel : « *comment tu veux qu'ils s'approprient quelque chose?* » lui indique précisément où il y a lieu de procéder à une différenciation (28).

Pour en revenir à la typologie des savoirs (Altet, 2008), l'extrait illustre comment la CPC vise la mobilisation des savoirs pertinents (savoirs à enseigner, pour enseigner et sur enseigner), pour faciliter la construction des « savoirs de la pratique » chez l'enseignant. Ces « savoirs de la pratique » (le quatrième type dans la typologie d'Altet) sont des savoirs pluriels, composites, hétérogènes qui sont recomposés à partir de l'action et qui vont ensemble former la culture professionnelle de l'enseignant. Ils constituent le cœur de la professionnalité enseignante, la mobilisation de tous les autres types de savoirs étant nécessaire pour une construction des savoirs de la pratique de qualité (Altet, 2008).

Concernant la dimension relationnelle, les extraits d'entretiens laissent percevoir que les encouragements de la CPC visent certes à maintenir la relation avec le débutant, mais aussi et surtout permettent au novice d'accepter les critiques et par suite de réinvestir de façon plus distanciée son activité et donc de se hisser à une meilleure intelligence de sa pratique (voir ci-dessus ce que lui-même en dit). Faire en sorte que le stagiaire formule lui-même le problème qui est le sien à tel moment de la construction de sa professionnalité est un des arts du formateur, longtemps affirmé (Clerc, 1998).

Il apparaît que le réel du processus d'accompagnement de la CPC ne répond pas à une distinction claire entre accompagnement et guidage, d'où la nécessité de penser en termes de différentes postures, par exemple le triptyque « conduire, guider, escorter » de Paul (2004). Selon Paul, l'accompagnement emprunte une diversité de situations et celles-ci s'ordonnent selon trois registres, « conduire », « guider » et « escorter ». La compréhension de ce qu'est l'accompagnement n'est possible qu'au travers de ce réseau hétérogène, « parfois antagoniste, dans lequel chaque type d'accompagnement y possède sa logique propre et sa posture » (Paul, 2004, p. 309).

Nous avons montré des instances de « guider » et d'« escorter » dans l'approche de la CPC. Concernant le troisième registre, « conduire », l'aspect évaluatif de la mission de la CPC est peut-être pertinent ici. Pour Pérez-Roux, la CPC en France est porteuse d'une double mission de formation et d'évaluation dans son accompagnement des enseignants débutants, ce qui crée des difficultés potentielles. Son action s'inscrit alors en tension entre une dimension formative centrée sur les processus de développement professionnel de l'enseignant débutant et une dimension évaluative, en amont de ce que pourra constater l'inspecteur de l'Éducation nationale (Pérez-Roux, 2009, p. 62). Et nos extraits ont illustré l'accompagnement « rapproché » désigné par la CPC qu'elle a voulu mettre en place. La CPC, en tant qu'adjoindue de l'inspecteur de l'Éducation nationale se met dans une position haute dans les rapports de place pour insister sur la conformité avec les prescriptions professionnelles du métier.

C'est de la capacité de l'accompagnateur à jouer sur ces différents « registres » selon les circonstances que dépend la possibilité pour l'accompagné de « (se) trouver lui aussi dans une attitude d'ouverture réflexive et critique » (Paul, 2004, p. 309), c'est-à-dire, un « sujet capable » (Rabardel et Pastré, 2005). Et pour en revenir au modèle EPR, l'idée clé est qu'il ne suffit pas de prendre en compte chacun de ces trois registres, mais qu'il importe de les mettre en tension. Donnay et Charlier (2006, p. 127), s'efforçant de conceptualiser le « compagnonnage réflexif », écrivent à propos de l'accompagnateur : « C'est le réel et les faits qui seront construits avec rigueur à travers son propos, qui est le référent du compagnonnage ».

Conclusion

La recherche montre que les interactions à finalité d'apprentissage sont pétries d'enjeux épistémiques, d'enjeux pragmatiques et d'enjeux relationnels, et tous en tension entre eux. Cela doit s'entendre au sens fort : ce qui est ainsi mis au jour, c'est que les trois polarités précitées sont constitutives de ces interactions, qu'elles leur sont consubstantielles, de sorte que les amputer de l'une au moins de ces dimensions reviendrait à en nier l'essence. La lumière ici projetée sur ce qui fait la complexité de ce type d'interaction n'advient pas comme ce qui se déduirait d'un système de raisons, mais comme un résultat de son analyse (l'analyse de l'interaction). L'aptitude à conseiller des enseignants passe en effet par une formation qui, outre qu'elle n'évacue pas les savoirs théoriques et professionnels utiles à l'exercice du métier, assure une meilleure maîtrise des polarités en tension qui caractérise tout entretien de conseil.

Même si la CPC poursuit, conformément à ses responsabilités, une mission de suivi et de conseil, plutôt qu'une mission d'accompagnement, comme circonscrite dans la littérature scientifique, elle arrive à élargir le pouvoir d'action de l'enseignant. C'est pour cette raison que même si Vial et Caparros-Mencacci (2007) opposent le guidage et l'accompagnement, la posture de la CPC illustre leur chevauchement, mettant en avant la complexité de l'accompagnement comme dispositif de formation. Cela exige le développement de nombreuses compétences personnelles et professionnelles de la part de la CPC. Comment accompagner les accompagnateurs dans l'actualisation de leur potentiel auprès des accompagnés et comment s'assurer que la relation développée soit fructueuse et enrichissante?

Nous pensons que l'accompagnateur aura, dès lors, besoin d'être lui-même accompagné dans son cheminement. Ses besoins devraient être exprimés et pris en compte et il devrait être nourri dans sa

réflexion sur ses pratiques. L'accès à la formation est incontournable pour aider l'accompagnateur à conceptualiser et à maîtriser ce travail complexe d'accompagnement avec différentes tensions (Robin et Vinatier, 2011). Il nous semble essentiel pour l'accompagnateur de continuer à se former à la recherche sur les pratiques enseignantes et par celle-ci, afin d'être en mesure de proposer des pistes de réflexion et d'innovations aux débutants.

Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Bartell, C. A. (2005). *Cultivating high-quality teaching through induction and mentoring*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Breton, H. (2002). Compagnonnage et accompagnement dans un trajet interculturel Occident/Orient. *Éducation permanente*, (153), 197-209.
- Clerc, F. (1998). Former des praticiens-formateurs. Dans A. Bouvier et J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 153-174). Paris : Hachette Éducation.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Éditions du CRP et Presses universitaires de Namur.
- Gaté, J.-P. et Charrier, M.-C. (2011) Conseiller ou accompagner : une pratique qui se cherche. Dans J.-Y. Robin et I. Vinatier (dir.), *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants* (p. 139-162). Paris, L'Harmattan.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris : Armand Colin.
- Malet, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1996). Fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription. *Bulletin Officiel n° 18 du 2 mai 1996*.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2001) Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2ème degrés et des personnels d'éducation et d'orientation. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°32 du 6 septembre 2001*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/32/default.htm>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198. Repéré à <https://rfp.revues.org/pdf/157>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pérez-Roux, T. (2009). Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (4). Repéré à <http://tfe.revues.org/index940.html>
- Rabardel, P. et Pastré, P. (dir.) (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- Robin, J.-Y. et Vinatier, I. (dir.) (2011). *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Stumpf, A. et Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle. *Questions Vives*, 5(11), 177-191.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.M. Barbier (éd.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.

Vinatier, I. (2008). *De l'identité-en-acte à l'identité parlée : une analyse de l'activité pour la formation des enseignants*. HDR Université de Nantes.

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

Weil, G. (2000). *Sortir du mal-être scolaire : Promouvoir la fonction accompagnement*. Saint-Étienne : Chronique sociale.

Pour citer cet article

de Paor, C. (2016). L'articulation entre la dimension relationnelle et épistémique dans la construction de la professionnalité enseignante. *Formation et profession*, 24(3), 19-31. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.385>