

LA QUESTION DE LA REFERENCE DANS LES PRATIQUES DE CONSEIL PEDAGOGIQUE. UN PROCESSUS DE REFERENTIALISATION ENTRE PRESCRIPTIONS, APPROPRIATION ET INTERACTIONS

Jean-François Marcel

UMR : « Éducation, Formation, Travail et Savoirs »
École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse-Auzeville
2, route de Narbonne
31326 Castanet Tolosan Cédex (France)
jean-francois.marcel@educagri.fr

Mots-clés : Conseil pédagogique – développement professionnel – prescription –
professionnalisation – référentialisation

Résumé. Cette recherche s'intéresse au référent mobilisé par les formateurs lors de séances de conseil pédagogique. Il constitue une sorte d'intercalaire entre la logique de professionnalisation de l'enseignant (envisagée comme prescription) et les pratiques de formation qui auront la charge de l'opérationnaliser et d'organiser les conditions du développement professionnel de l'enseignant.

L'élaboration du référent va prendre en charge la prescription mais va la soumettre à un double processus de transformation, une appropriation par les acteurs et une adaptation corrélative à la contingence de la situation et des interactions. A l'aide d'une modélisation du processus de référentialisation (élaborée dans le prolongement de la théorie de l'agentivité), l'objectif de ce texte est de repérer, à partir de l'analyse du référent, les contributions respectives de ces processus.

Introduction

Dans le cadre de ce projet collectif, notre contribution cible plus particulièrement la tension entre professionnalisation et développement professionnel. Elle analyse les référents mobilisés par les formateurs lors de séances de formation assez proches des débriefings dans le conseil pédagogique. L'élaboration de ces référents participe d'une chaîne de la prescription se déployant depuis les discours officiels sur la professionnalisation de l'enseignant jusqu'aux pratiques de formation.

L'élaboration du référent est analysé à partir d'un modèle du processus de professionnalisation transposé de la théorie de l'agentivité. Ce modèle privilégie trois processus contributifs : la prescription, l'appropriation et l'interaction). Le corpus empirique, soumis à une analyse qualitative, est constitué de verbatims de deux séances de débriefings conduites par deux formateurs différents auprès d'une même enseignante débutante dans le cadre d'un cycle de 4 séances consacrées à l'étude de la proportionnalité au cycle III de l'école primaire. Les débriefings s'appuient sur les observations des 2^{ème} et 3^{ème} séances.

A la suite de la présentation des référents, leur analyse évalue la contribution de chacun des 3 processus évoqué. Elle sert de support à une discussion structurée par 4 points stabilisés lors de la préparation du symposium.

1 Problématisation

La synthèse réalisée par Chaliès et Durand, (2000) indique que si le conseil pédagogique regroupe des actions diverses, sa forme la plus typique reste l'entretien qui suit l'observation systématique

d'une leçon menée par le stagiaire et que nous désignerons par le terme débriefing. Durant ces situations de débriefing, les interactions sont variées et le plus souvent destinées à aider les stagiaires (Boudreau et Baria, 1998 ; Williams, 1993 ; Zanting, Verloop et Vermunt, 2001). Les interventions des formateurs sont très diversifiées : ils sont à la fois observateurs (Rikard, 1990), conseillers (Abell et al., 1995; Williams, 1993), collaborateurs (Saunders, Pettinger, et Tomlinson, 1995), confidents (Clifford et Green, 1996), modèles d'enseignement (Williams, 1993), organisateurs (Rikard, 1990) et évaluateurs (Rikard, 1990 ; Williams, 1993). Cette fonction d'évaluation met en lumière une question qui s'avère pourtant transversale à bon nombre d'activités du formateur dans le cas des débriefings (notamment pour les conseils, le recours au modèles, etc.), la question du référent.

Ardoino et Berger (1989) défendent que toute évaluation est basée sur l'appréciation des écarts entre un référent (un « attendu ») et un référé (un « obtenu ») et se caractérise par le processus et les modalités de référentialisation (c'est-à-dire de l'élaboration du référent). D'après ces auteurs, c'est précisément la référentialisation qui permet de distinguer l'évaluation (qui l'inclut) du contrôle (qui s'en trouve privé).

Notre objectif est d'analyser le référent du formateur dans le cadre du conseil pédagogique en le considérant comme un intercalaire entre la prescription (qui renvoie aux dynamiques de professionnalisation) et les pratiques de formation (qui organisent les conditions du développement professionnels des stagiaires). Nous appellerons « référent » l'ensemble des éléments qui, pour le formateur, caractérisent « l'enseignant visé » (dans ses manières de faire, ses pratiques, ses compétences, ses valeurs, etc.) au travers de la mise en œuvre d'une séance d'enseignement. Cet attendu est peu explicité mais, comme il sert de point de repère au formateur, nous faisons l'hypothèse qu'il se trouvera convoqué lors des interventions constitutives du débriefing.

2 Cadre théorique

Pour instruire cette problématique, nous proposerons un modèle de la référentialisation élaboré à partir de la théorie de l'agentivité proposée par Bandura (2003) dont nous reprendrons brièvement trois caractéristiques (p. 17) :

- « *L'adaptation et le changement humain sont enracinés dans des systèmes sociaux* »
- « *Les individus sont à la fois producteurs et produits de leur société* »
- « *Ni les contraintes structurelles, ni les ressources ne déterminent ce que les individus font et deviennent dans une situation donnée* »

Cette théorie sociocognitive « *opère au sein d'une structure causale interdépendante, impliquant une causalité triadique réciproque* » (p. 16). Les trois composantes de cette structure sont « *les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement* » (p. 17). Dans le prolongement de la théorie de l'agentivité, nous proposerons une modélisation du processus de référentialisation comme la résultante de trois processus interdépendants assujettis, eux aussi, à une causalité triadique réciproque :

- En lien avec l'environnement, nous retiendrons sa dimension institutionnelle et le processus de prescription qui renvoie, de manière large, à la logique de la professionnalisation mais, de manière plus concrète, aux textes officiels qui s'imposent aux formateurs, souvent relayés par les discours des hiérarchies intermédiaires, comme celle des corps d'inspection.

- En lien avec les facteurs internes, nous retiendrons le processus d'appropriation de ces prescriptions qui met en jeu l'histoire personnelle, la trajectoire professionnelle des formateurs, ainsi que leur appartenance à divers réseaux sociaux ou culturels.

- En lien avec les comportements, nous retiendrons le processus d'interaction qui caractérise la situation de conseil pédagogique. Il est porteur de la contingence de l'interaction en acte et par là même de l'inachèvement du processus de référentialisation : le référent n'est toujours qu'un produit provisoire, susceptible d'être transformé et remis en chantier.

Ainsi, l'analyse du référent des formateurs, en tant que produit (même provisoire) de cette référentialisation, s'attachera à mettre au jour les « traces » de ces trois processus contributifs.

Nous défendons que ce référent est largement cantonné dans l'implicite mais qu'il « affleurerà » dans les propos, un peu comme la crête d'un iceberg à la surface d'un océan.

3 Méthodologie de recherche

Le corpus empirique initial est constitué par la retranscription de 2 séances de débriefings mettant en présence une enseignante débutante et 2 formateurs (désormais CP1 et CP2). La professeur des écoles conduit une séquence d'enseignement de mathématiques en 2ème année de cycle III, consacrée à la proportionnalité et composée de 4 séances d'environ 45 minutes chacune. Les débriefings ont lieu à la suite de l'observation par les formateurs des 2èmes et des 3èmes séances.

Nous relèverons qu'il ne s'agit pas de séances de conseils pédagogiques « traditionnelles », prenant place, par exemple, dans le cadre d'un stage de pratiques accompagnées. Ces séances s'inscrivent dans le cadre d'un dispositif de recherche pour la préparation d'un Master 2 (Zecchin, 2009). Les proximités avec le conseil pédagogique restent importantes (enseignante débutante lors de sa première année d'exercice, débriefings pris en charge par des conseillers pédagogiques intervenant dans la formation des PE) mais les différences ne sont pas négligeables. La principale réside dans le fait qu'il s'agisse de séances conduites dans la classe de l'enseignante : les CP connaissent peu les élèves (en tous les cas moins que l'enseignante) et ne peuvent pas se référer directement à leur propre manière de faire (pour les conseils) car, à la différence des stages, elle n'est pas connue de l'enseignante. Les pratiques de formation se voient donc doublement coupées des pratiques d'enseignement du formateur. Nous faisons l'hypothèse que cela n'affecte que très modérément le processus de référentialisation mais, qu'en revanche, ce déficit dans le partage d'une référence commune (entre l'enseignante et les CP) va requérir un niveau d'explicitation plus important du référent de la part du formateur.

La production des éléments empiriques s'est effectuée, nous l'avons dit, lors de la préparation d'un Master 2 (Zecchin, op. cit.) ciblant les apprentissages professionnels des PE débutants. Il s'agit donc de données que l'on pourrait qualifier de secondes dans la mesure où elles n'ont pas été directement collectées pour la présente recherche.

Procédons à une rapide présentation des protagonistes :

- a) L'enseignante, âgée de 24 ans est titulaire d'un bac L et d'une licence en arts appliqués. Elle a suivi une année de préparation et une année de formation à l'IUFM. Elle exerce dans une classe « double » comportant un CM1 et un CM2. L'école se situe en milieu urbain.
- b) Les formateurs :
 - Le premier (CP1) est un homme de 47 ans. Titulaire d'un Deug, il a suivi une formation à l'école normale d'instituteurs. Il a une ancienneté importante (29 ans), un statut de Professeur des écoles et exerce la fonction de CP depuis 7 ans (même s'il a obtenu son diplôme de formateur en 1993 avec une spécialité « éducation physique et sportive »).
 - Le second (CP2) est une femme de 55 ans. Titulaire d'un baccalauréat, elle a suivi une formation à l'école normale d'institutrices. Elle a une ancienneté importante (37 ans), un statut de Professeur des écoles et exerce la fonction de CP depuis seulement 3 ans. Elle a obtenu son diplôme de formatrice en 2000 sans spécialité, c'est-à-dire « généraliste »).

La démarche d'analyse est qualitative (voir Miles et Hubermann, 2003) et accorde une place privilégiée aux propos des formateurs. La grille d'analyse reprend la modélisation du processus de référentialisation :

- L'analyse du processus de prescription convoque le référentiel de compétences du professeur des écoles (et retrouve la logique de la professionnalisation). Elle repère les compétences convoquées (ainsi que les modalités de leurs convocations) et les compétences qui ne le sont pas.
- L'analyse du processus d'appropriation distingue le volet du référent partagé par l'ensemble des formateurs (qui pourrait dès lors se rapprocher d'une « représentation professionnelle », entendues comme « des représentations portant sur des objets

appartenant à un milieu professionnel spécifique. Elles sont partagées par les membres de la profession considérée et constituent un processus composite grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle: opinions, attitudes, prises de position, savoirs, etc. » Piaser, 2000, p. 60) du volet spécifique à chaque formateur que peuvent éclairer leurs caractéristiques socioprofessionnelles,

- L'analyse du processus d'interaction s'appuie sur les interventions des stagiaires envisagées comme amorces pour convoquer le référent dans la situation. Elle prend en compte la diversité des acteurs (et les caractéristiques socioprofessionnelles des PE) et des situations (rang de la séance). Elle est particulièrement attentive aux déplacements que ces interactions provoquent dans le contenu du référent.

4 - Résultats

4.1 – Présentation des référents

Les référents mis au jour se caractérisent par une forte bipolarisation entre la gestion de l'activité de l'élève d'une part et la structuration temporelle de la séance d'autre part.

4.1.1 - Gestion de l'activité de l'élève

L'élève se doit d'être occupé, d'être au travail (« Pendant les quarante-cinq minutes qu'a duré la séance, que ce soit pour les CM2 ou les CM1, il y avait du travail », CP1) et se centrer sur la tâche scolaire (« C. et son voisin, donc qui avaient fait très vite et qui avaient faux tout de suite dans la première situation, ils sont allés tout de suite chercher un livre. Ils ont continué bien qu'ils aient faux, ils ont continué à lire le livre documentaire pendant que tu faisais, quand même, la correction au tableau, ce qui est quand même fort, voilà donc euh, y a tout un ensemble de comportements parasites qu'il faut juguler un petit peu », CP1). Il doit être capable de travailler en autonomie, surtout dans une classe à cours double (« Dans la gestion des deux cours, effectivement, il y a une notion importante, un apprentissage fort, effectivement ça repose sur le travail en autonomie d'un des deux groupes », CP1).

Pour ce faire, l'enseignant doit lui garantir un cadre de travail adapté avec le respect des règles de disciplines (« Lui il faut le centrer (...) il est exaspérant, je sais, (...) il doit se taire, il faut le faire taire », CP1, « Moi je serais plus ferme sur la régulation », CP2), avec des consignes de travail strictes et précises, avec des ressources disponibles (« Tu les as laissés complètement seuls, voilà, donc certains fort démunis durant la tâche à effectuer », CP1) pour effectuer les tâches qui lui sont attribués (« Je crois qu'il faut que tu donnes un questionnement aux élèves qui sont en difficulté, qu'est-ce que je sais ? Deux colonnes : que m'apporte comme information l'énoncé ? et qu'est-ce que je cherche ? Et déjà qu'ils arrivent à formuler ça : qu'est-ce que je sais ? qu'est-ce que je cherche ? Et ça, c'est les questions fondamentales à se poser quand on est dans une résolution de problèmes. Et là, il y a des enfants, visiblement, ils ont du mal à identifier ce que l'énoncé donne, donc ils ont effectivement beaucoup de mal à savoir ce que l'on cherche », CP1). Parmi ces ressources, le recours à un élève référent est mis en avant (« Un élève référent à qui on peut aller poser quelques questions, qui explicite les questions, ça aussi c'est possible. Donc en mettre peut-être un par table, enfin par rangée de tables, voilà hein donc un élève un petit plus performant hein et qui, sans faire à la place, au moins va relayer la maîtresse en terme d'explicitations, de ce qu'on sait, de ce qu'on cherche », CP1 « Est-ce que tu ne pourrais pas mettre un responsable du silence ou quelque chose comme ça tu vois, à l'intérieur, leur régulateur, tu vois, pour être un peu plus tranquille, même si en dernier ressort tu vas intervenir », CP2).

A partir d'objectifs qui permettent de bien circonscrire la tâche visée (« Il y a eu, à un moment donné, un détournement d'objectif quand même, parce que à moment donné, les gamins, tu as dit, réalise un tableau dans la deuxième situation, tu as donné à réaliser un tableau. Est-ce que l'objectif à un moment donné n'a pas été construire un tableau ? », CP1), il est important que son niveau de difficulté soit parfaitement adapté (« Les deux autres suffisaient bien à leur thème de toute façon donc je n'en aurais donné que deux. Parce que ces deux là renvoyaient à des objectifs sensiblement identiques », CP1). C'est lui qui permettra de gérer l'hétérogénéité de la classe

(« Donner un problème à résoudre, celui qui te paraît le plus en rapport avec l'objectif que tu vises et puis, pour les plus rapides, effectivement donc donner des exercices, des problèmes supplémentaires qui relèvent du même objectif », CP1).

La gestion de l'hétérogénéité se traduit par des modalités fortement valorisées de différenciation (« Non, mais eux tu les écarter, ils travaillent tout seuls quoi. Il faut revenir avec le groupe en permanence qui est moyen, comme tu le définis, qui est le moins autonome. C'est là qu'il faut travailler », CP2, « Pour gérer l'hétérogénéité d'une classe, il est important de donner des biscuits à tous les étages », CP1) voire d'individualisation (« C'est un point positif, le travail donné à cet élève qui est en grande difficulté. Voilà tu as eu le souci effectivement d'aller la voir, de lui confier une tâche, c'est bien, c'est un souci qui est très bon car on a à gérer une très grosse hétérogénéité avec cet élève-là, c'est bien aussi de se dégager du temps », CP1).

La gestion de l'activité de l'élève est sous-tendue par un statut de l'élève « haut » et très présent dans les échanges. C'est un élève acteur de ses apprentissages dont il convient de favoriser et de prendre en compte la parole, les stratégies, les procédures (« En règle générale, il faudrait leur laisser... Quand tu fais la mise en commun, justement, par rapport à leurs recherches, essayer de leur laisser maximum la parole et l'écriture dans le tableau. Parce que c'est là que tu vas te rendre compte des dysfonctionnements, de ce qui n'a pas été compris. Plus que si c'est toi qui le fais », CP2, « Il faut que ce soit eux qui se questionnent », CP1) et les besoins (« Par contre, avec les enfants qui ne sont pas arrivés à comprendre, je crois qu'il faut que tu repasses par la manipulation », CP2). La préconisation du recours à l'évaluation formative renforce le statut d'acteur de l'élève (« Par contre, prendre peut-être un des problèmes et aller au fond, c'est-à-dire faire vraiment une évaluation formative de ce point de vue-là, et donc ta correction prendra tout son sens et elle sera écoutée par les élèves parce que si tu leur dis : sur les quinze que vous êtes, y en a treize qui se sont plantés dans cet exercice. Donc là, là on est vraiment dans une situation de remédiation et dans le cadre d'une évaluation formative. Donc là, ils se doivent d'écouter parce que c'est une séance à part entière. Mais à partir de l'examen donc des travaux individuels des enfants et donc à partir de l'identification des difficultés qu'ils ont effectivement rencontrées », CP1).

4.1.2 - Structuration temporelle de la séance

La scansion de la séance se doit d'être affirmée et les phases de lancement, de régulation et de bilan se doivent d'être fortement marquées (« Il a manqué, à mon sens, un lancement de l'activité, il a manqué à moment donné une régulation remédiation et il a manqué un bilan. Donc, il a manqué trois choses par rapport à ça, donc au niveau des CM2 », CP1). Les phases de transition doivent faire l'objet d'une attention particulière (« Il faut soigner ces transitions, c'est-à-dire qu'il faut absolument avoir une organisation, toute bête, hein des chemises de rangement de couleurs distinctes, ce que j'ai à donner aux CM1 ce que j'ai à donner aux CM2, deux chemises de rangements donc, de couleurs distinctes, ça c'est très important, anticiper les tableaux, autant que faire se peut, peut-être que l'énoncé du problème aurait déjà été copié au tableau, ils pourraient réfléchir dessus, et tu pouvais donner un tableau photocopié à compléter déjà avec les données de l'énoncé », CP1).

La gestion du temps de la séance doit mobiliser des stratégies d'anticipation, y compris en terme d'organisation (« Donc, on l'a dit tout à l'heure, essayer d'anticiper les tableaux. Alors tu vois, c'est très bien le programme de travail écrit sur ce tableau noir », CP1) et d'adaptation en fonction du déroulement et de la difficulté de la tâche (« Tu aurais dû réajuster à ce moment-là, en voyant que la première posait suffisamment de problème parce que je crois qu'il y a sur tout le groupe de CM1, deux élèves qui ont trouvé la solution sur la première, donc elle posait déjà suffisamment de problèmes », CP1).

L'élève doit être enrôlé dans cette structuration au travers de la mise en place de « contrats-temps » (« Mettre en place effectivement des petits contrats, comme cela, pour devenir de plus en plus efficace sachant que, être efficace, c'est pas seulement être rapide, c'est être rapide et ordonné et calme. Donc on fixe des objectifs en terme de durées » CP1).

4.2 – Analyse du processus de référentialisation

L'analyse s'appuie sur les 3 volets de la grille présentée précédemment.

4.2.1 – La prescription

La prescription « officielle » est quasiment absente de ces débriefings. Elle n'est évoquée qu'à une seule reprise, pour justifier la difficulté de la notion de proportionnalité (« Tu sais, si on a enlevé la proportionnalité des programmes de l'école primaire en terme d'acquisition de compétences, c'est que c'est une notion particulièrement complexe », CP1).

Ce déficit pourrait laisser penser que la faiblesse de la prescription scolaire (maintes fois pointée) ouvre l'espace à une dynamique proche de l'émancipation. Le CP élaborerait de manière fortement autonome la référence qu'il mobilise. Le dispositif particulier (la « commande » du thème dans le cadre d'une recherche) doit toutefois inviter à tempérer cette explication. Il n'en demeure pas moins que la référence « officielle » contribue peu au processus de référentialisation à l'œuvre ici.

4.2.2 – L'appropriation

La comparaison des deux séances de débriefing met en évidence une forte cohérence entre les deux référents mobilisés. A plusieurs reprises, lors du second débriefing, l'enseignante fait d'ailleurs le lien entre les remarques et conseils des 2 CP.

Ce point éclaire le processus de référentialisation qui, dès lors, laisse apparaître une dimension collective (au moins au niveau d'un référent partagé). Cette dimension pourrait sans doute relever d'une « représentation professionnelle » mais, pour des CP d'un même département, qui ont régulièrement l'occasion de collaborer, nous devons également prendre en compte l'hypothèse d'une prescription élaborée par ce collectif de CP, prescription certainement non formalisée et peu précisément objectivée (nous y reviendrons).

En revanche, la cohérence des deux référents n'exclut pas une appropriation individuelle par chacun des CP. Si l'on considère l'ensemble des 2 débriefings, nous constatons aisément que le CP1 accorde une part plus importante que sa collègue à la structuration temporelle de la séance, tandis que la CP2 insiste plus nettement sur la gestion de l'activité de l'élève et plus précisément sur le statut de cet élève.

4.2.3 – L'interaction

Dans les deux cas, l'interaction est fortement structurée par la dissymétrie de la relation CP / Enseignante. Le CP « écrase » l'échange : il pilote le déroulement du débriefing, il soumet l'enseignante à la question (intentions, recherche de solutions alternatives, etc.) et ne lui laisse que la portion congrue. Aucun point de l'échange ne relève de l'initiative de l'enseignante qui se contente de répondre, d'acquiescer ou de renchérir. A un seul moment, elle émet une réserve sur la faisabilité d'un conseil et elle est immédiatement « renvoyée dans les cordes » (CP1 : « Alors tu vois, c'est très bien le programme de travail écrit sur ce tableau noir » ; « Enseignante : mais il me prend de la place ! » ; CP1 : « Mais, s'il te prend beaucoup de place, utilise une petite ardoise Veléda qui est déplaçable »).

Dans les cas étudiés, nous pouvons admettre que la contribution de l'enseignante au processus de référentialisation (au travers de l'interaction) a été particulièrement congrue.

5 - Discussion

Notre discussion est structurée par quatre points stabilisés collectivement lors de la préparation du symposium mais traités dans un ordre différent.

5.1 – Logique des institutions, logique des CP

Dans le prolongement de notre premier niveau d'analyse, procédons à un repérage sommaire de la chaîne de la prescription:

- Si nous considérons la professionnalisation comme une source de prescription de la formation des enseignants, nous avons un premier lien entre cette prescription (de niveau 1) et les pratiques d'ingénierie de formation (ou plus généralement de conception de dispositif de formation). Dans ce cadre, nous avons pu noter la faible présence des textes officiels.

- Ces pratiques d'ingénierie et de conception, en transformant la prescription de niveau 1, élaborent une prescription de niveau 2 pour les pratiques de formation (versus formateurs). Le référent, partagé par les deux CP, illustre bien cette prescription de niveau 2.

- Les pratiques de formation (versus formateurs), en transformant la prescription de niveau 2, élaborent une prescription de niveau 3 pour les pratiques de formation (versus formés). Là encore, nous avons pu repérer une appropriation différente de chacun des deux CP, appropriation qui correspond à ce niveau 3.

- Les pratiques de formation (versus formés), en transformant la prescription de niveau 3, élaborent une prescription de niveau 4 pour les pratiques d'enseignement

Il faudrait ensuite distinguer la production de la prescription, de sa réception par les destinataires et de ses différentes déclinaisons individuelles, ce qui complexifierait cette chaîne, d'autant qu'il manque également tous les intercalaires collectifs (au sein des différentes équipes) dont l'importance a été maintes fois soulignée.

Pour que cette réflexion soit en adéquation plus forte avec le thème du symposium, il s'agirait d'intégrer également les développements (personnels et professionnels) pour les acteurs de chacun des maillons de cette chaîne.

5.2 – Le rôle du collectif

A partir de la distinction entre « prescription descendante » qui pèse sur les collectifs et « prescription remontante » qu'élaborent ces collectifs, Six (1999) a montré l'importance de cette prescription remontante et, de par sa proximité, sa contextualisation et les modalités de son adhésion, de sa prégnance sur les pratiques des membres du collectif concerné.

Nous avons pu voir dans le paragraphe précédent que l'hypothèse d'un collectif de CP élaborant une prescription de niveau 2 apparaissait recevable. Ce point est intéressant car les CP ne constituent pas un collectif de travail traditionnel (ils ne partagent ni leur espace ni leur temps de travail mais se réunissent assez régulièrement dans un cadre institutionnel). Dès lors, ce collectif soulève une nouvelle question car, en élaborant une prescription remontante (selon des modalités - tant dans le fonctionnement que dans la formalisation - qu'il serait intéressant d'explorer), nous pouvons défendre qu'il constitue un levier de développement professionnel pour les CP concernés.

5.3 – La fonction dominante du dispositif de conseil pédagogique

Le dispositif de conseil pédagogique apparaît comme un processus de normalisation de la séance d'enseignement, processus structuré par les deux volets du référent : un élève acteur de ses apprentissages et dont l'activité doit faire l'objet d'attention particulière et un enseignant organisateur et planificateur, passé maître dans la gestion du temps, dans l'anticipation et dans l'adaptation. Cette vision très pédagogique de la situation d'enseignement « rabat » les savoirs en jeu (le volet disons plus didactique) du côté de l'élève par l'intermédiaire exclusif du niveau de difficulté de la tâche.

Deux pistes explicatives pourraient être explorées :

- Une piste « critique »¹, que nous ne ferons qu'évoquer brièvement, relevant d'une vision « radicale » de « l'élève au centre » et minorant la place accordée aux savoirs. Cette piste pourrait être relayée par le déficit de compétences disciplinaires et didactiques des CP, en lien avec la polyvalence des enseignants du primaire.

¹ En lien avec la querelle dite des « pédagogues » et des « républicains ».

- Une piste « stratégique » qui envisagerait la formation des enseignants de manière progressive. Ainsi les CP chercheraient-ils à mettre en place un cadre initial en attirant l'attention à la fois sur l'élève et son activité et sur l'exercice professionnel de l'enseignant. Cette double entrée, bien sûr complémentaire, renvoie l'analyse des savoirs en jeu à une période ultérieure où la maîtrise de ces deux volets sera suffisante pour que l'enseignant puisse se consacrer à une réflexion didactique

5.4 – Stratégies des CP

Cette piste stratégique peut-être précisée par la manière dont s'y prennent les CP. Ils s'appuient sur la séance observée et, même s'ils relèvent quelques points positifs, ils en pointent principalement les difficultés. En s'appuyant sur une séance observée, ils se trouvent restreints par son contenu (à ce propos rien n'exclut que les difficultés principales repérées ne correspondent effectivement aux 2 composantes du référent) et, même si l'on repère un souci de généralisation et de convocation de principes généraux, leur stratégie se trouve réduite à remettre dans des rails une séance qui s'en serait un peu écartée. A partir de ces difficultés, ils vont faire émerger (un peu) et proposer (prioritairement) des solutions à mettre en œuvre pour les pallier. En fait, ils inscrivent nettement leurs discours dans l'avenir en dessinant, aussi précisément que possible, les contours des séances à venir.

6 - Références bibliographiques

- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à l'évaluation en actes*, Paris : ANDSHA - Matrice.
- Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McNery, W.D., O'Brien, D.G. (1995). Somebody to count on : Mentor / inter relationships in a beginning internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11, 173-188.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Boudreau, P., Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. In D. Raymond et Y. Lenoir (Eds), *Enseignants de métier et formation initiale*, 141-154. Bruxelles : De Boeck Université.
- Chaliès, S. Durand, M. (2000). Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). Note de synthèse : L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience, *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Clifford, E.F., Green, V.P. (1996). The mentor-protégé relationship as a factor in preservice teacher education : A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 125, 73-83.
- Marcel, J-F, (2009) « Travail partagé » de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche et Formation*, 61, 131-144.
- Marcel, J-F, Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M (Dirs.) (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck : Bruxelles.
- Marcel, J-F, Piot, T. et Tardif, M. (2009). Le travail partagé des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 42, 2.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2ème édition).
- Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 4, P.U.M., 57-70.

- Rikard, G.L. (1990). Student teaching supervision: A dyadic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4), 85-87.
- Saunders, S., Pettinger, K., Tomlinson, P. (1995). Prospective mentors' views on partnership in secondary teacher training. *British Educational Research Journal*, 21(2), 199-218.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*, Note de Synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Charles de Gaulle Lille III.
- Williams, A. (1993). Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school-based initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 19(4), 407-420.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. (2001a). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 57-80.
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D. (2001b). Student teacher's eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17 (6), 725-740.
- Trohel, J., Chaliès, S., Saury, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 5, 121-140.
- Zecchin, P. (2009). *Construction et mobilisation de savoirs professionnels. Le cas de pratiques d'enseignement de la proportionnalité au cycle III par trois PETI*. Mémoire de M2 en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse (non publié).