

Frédéric TORTERAT

L'ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL, ENTRE CO-DÉSIGNATION ET PROBLÉMATISATION¹

Résumé : Cette contribution, qui prend appui sur des corpus oraux d'accompagnement professionnel dans le cadre de la formation des maîtres, a pour objet de montrer ce qui, dans ce type d'entretiens, témoigne d'un « processus de changement ». Plus exactement, l'hypothèse présentée ici consiste à envisager la co-désignation et la problématisation comme des *variables significatives* de ce processus. De manière générale, il s'agit d'insister sur le fait que l'accompagnement demeure un type d'intervention particulièrement opportun pour la professionnalisation.

Mots-clés : entretien - accompagnement- changement professionnel - formation des maîtres - IUFM.

UN CADRE MÉTHODOLOGIQUE PLURIEL

Les réflexions menées sur la professionnalisation assimilent couramment le travail sur soi à tout ce qui témoigne d'un processus de *changement*. Mais la question de savoir sur quoi s'appuie ce processus suscite, dans certains cas, des réponses peu satisfaisantes. Il convient donc de revenir sur les éléments pris en compte au moment où les personnels sont conduits à réfléchir, à travers l'accompagnement, sur leurs pratiques et leurs capacités professionnelles. Tout ne pouvant être traité à l'appui d'exemplifications sommaires, nous nous en tiendrons pour notre part, dans ces quelques pages, à la dimension méthodologique, et dans une moindre mesure ontologique du changement.

Dans les faits, l'accompagnement comporte, si ce n'est des invariants, du moins des récurrences du côté de l'accompagnant comme du côté de l'accompagné (Vial et Caparros-Mencacci 2007). Pour l'un, par exemple, il s'agira de renoncer à vouloir modifier l'interlocuteur, à se placer en retrait, à admettre l'incertitude. Pour l'autre, il conviendra de participer à la réflexion, de montrer des capacités d'ouverture, de revenir sur ses comportements professionnels et sur ses représentations.

¹ Cette contribution est la version rédigée d'une conférence de séminaire effectuée auprès des membres du GRAP (UMR ADEF), en juin 2008. Nous remercions les participants pour leurs remarques et suggestions, et en particulier Nicole Mencacci, Claire Hintzi et Marie-Louise Martinez au titre de leurs interventions pour le moins cordiales et productives.

Dans le contexte de l'entretien professionnel, l'accompagnement permet justement, par le temps même qu'il laisse aux tâtonnements de la réponse, de reprendre un à un ce que les intervenants, *a priori*, tiennent pour des faits non significatifs. Il incite aussi à passer par autant de reformulations, de digressions, d'hésitations, de manière à se saisir peu à peu de ce que nous appellerons volontiers les *variables significatives* des savoirs et des savoir faire, mais également des savoir être qui habitent les pratiques professionnelles (Tortérat 2008a et b ; cf. Berthon 2003, Dupret *et alii* 2006). Dans cette optique, il s'agit bien de concevoir l'erreur non pas comme un phénomène contreproductif, mais, pour reprendre l'expression de M. Vial (1996), comme un « trop plein de significations ».

La modification des pratiques professionnelles constitue sans doute la première variable d'ajustement de ce support de formation qu'est l'accompagnement. Comme le notent à cet égard Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot (1999, 70-71) : « Les questions sont nombreuses lorsqu'on aborde l'aspect individuel du changement professionnel, puisqu'on touche à la singularité de la personne de l'enseignant. Le sens du travail sociologique sera de tenter d'établir une relation entre la vie professionnelle et l'histoire personnelle, entre les représentations – nombreuses, fragmentaires, parfois même contradictoires – du métier, des savoirs, de l'institution, de soi-même et de l'autre. »

Les auteurs, à ce titre, distinguent ce qui relève, d'une part, d'un « changement effectif », et, d'autre part, de ce qui s'avère « non effectif », autrement dit non abouti. Cette distinction devient d'autant plus heureuse quand il s'agit de dégager une forme spécifique de « posture professionnelle », également mise en avant par Baillauquès *et alii* (2002, 46), à savoir l'initiative (109) : « Au lieu de se référer à ce qui est conforme, programmé, prescrit par les instances hiérarchiques supérieures, l'enseignant prend des initiatives, il se donne le droit d'essayer de nouvelles pratiques (...). Il ne parle pas (lors des entretiens menés) en termes de programme mais il évoque des démarches, des essais, des actions ». L'institution doit donc lui laisser cet « espace de projet » que l'accompagnement pédagogique s'ingénie à valoriser, au titre notamment de tout ce que suscitent, pour reprendre l'expression d'Armelle Balas-Chanel (2002), les exigences d'une « métacognition explicite ». En d'autres termes, ceux d'Isabelle Farchy (2006) par exemple, ces exigences sont d'autant plus généralisables que cette dernière rappelle à bon droit combien « la professionnalisation s'inscrit dans le contexte plus large de formation tout au long de la vie professionnelle, en proposant une individualisation de la formation et des parcours professionnels ». Or, cela implique que les universités, à l'appui de leurs composantes, envisagent les stages et la « mise au travail » comme un lieu d'apprentissage fondamental, et facilitent la généralisation du rôle d'accompagnement des tuteurs, tout en mettant en oeuvre des actions de formation sur mesure qui donnent à proprement parler *le temps de la réponse* professionnelle.

Pour cela, les universités, les IUFM et les centres de formation disposent d'un fonds documentaire abondant, d'autant plus que la dimension méthodologique de l'accompagnement a été questionnée à l'appui de corpus, d'annotations, de catégorisations et de matérialisations variées. Une répartition par exemple sur un sup-

port d'entretien en trois colonnes, exposé par Guillaumin (2003), permet de mettre en regard du verbatim une « analyse thématique » (44), ainsi que des « commentaires pédagogiques », lesquels tentent de coïncider avec la progression des explications. Cela étant, un positionnement épistémologique s'impose d'autant plus que la réflexion sur les verbatims d'entretien touche aussi bien à la psychologie du travail, qu'à l'ergonomie et à la didactique professionnelle. Ainsi Mahlaoui et Cadet (2005), en énumérant les questions soulevées lors des entretiens en général dans les domaines de l'éducation et de la formation, insistent-ils sur les éléments suivants (189-190) : « Autant que possible, on aborde avec les individus tout ce qu'ils font (leurs différentes « attributions »), l'enchaînement de leurs différentes actions (la « chaîne d'activité ») et les compétences plurielles qu'ils mobilisent (les « savoirs en action », c'est-à-dire les connaissances, les savoir-faire et les qualités nécessaires à ces actions). (...) Cette exploration multidimensionnelle de l'activité par le biais des entretiens semble plus vaste que celle permise par les démarches d'observation classiques. Elle permet d'éviter le « prêt-à-penser », ou le fait de voir seulement ce que l'on sait que l'on va voir. De plus, elle autorise un questionnement sur des événements majeurs de l'activité qui pourraient être négligés dans le cadre de descriptions ergonomiques classiques, puisqu'ils ont la particularité de ne pas se manifester en permanence. »

L'entretien d'accompagnement peut aussi venir en complément de supports intermédiaires, comme les *scénarii* soumis au débat, les « petits papiers » ou les récits de vie. Des « groupes de suivi » apparaissent ainsi dans un certain historique, avec une insistance tantôt portée sur les rôles des participants, tantôt sur les besoins principaux du groupe, tantôt sur les possibilités de participation et/ou de responsabilisation de chacun. Ces processus engageant, pour tous les acteurs de la formation, une réflexion sur les modifications des représentations et des implications professionnelles, à propos desquelles un numéro de *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (34, 2005), coordonné par Christine Delory-Momberger, s'est penché dernièrement².

Il convient donc d'opérer des choix dans cette véritable « compilation méthodologique » (Mahlaoui et Cadet *op. cit.*, 198), d'autant que l'accompagnant doit s'extraire de ses *a priori* sur le « prêt à porter praxéologique » de ses interventions, ainsi que sur les préoccupations des équipes, tout en se laissant, dans le même temps, la possibilité de les inciter à renoncer à des actions impraticables, mais sans que ses interventions ne dépassent le cadre des attributions qui lui ont été consenties. Dans cette perspective, même si l'accompagnement pédagogique passe autant par des questions directes, que par des commentaires, des remarques, et pourquoi pas des « démonstrations » (Carette et Castillo *op. cit.*, 78-79), la désignation de problématiques « de groupes » et la mise en place de cadrages restreints sur les *al-*

² Le séminaire de l'INETOP, organisé en mars 2003, a déjà été l'occasion de revenir sur l'analyse des interventions « locutoriales » au cours d'entretiens. Les avis d'Y. Clot, A. Trognon et A. Lancry lors de ce séminaire ont ainsi conduit à redéfinir les relations de conseil, d'orientation, de service et d'aide, tout en les distinguant avec beaucoup de perspicacité. À noter que les « représentations » correspondent aussi bien à des « attitudes », qu'à des « valeurs » ou à des ressentis (Carette, Castillo, 2004).

lant-de-soi de la construction des identités professionnelles paraissent incontournables.

EN PHASE DE VERBALISATION

Le traitement des corpus oraux spécifiques, avec au premier plan les entretiens d'autoconfrontation et les entretiens cliniques, s'inscrit dans un parcours suffisamment solide, dont rend compte, parmi d'autres contributions, le numéro du *Journal of Pragmatics* 37, coordonné par Karin Aijmer et Anna-Brita Stenström (2005). Les auteures ont le mérite de replacer ce type de support dans l'histoire des disciplines et dans son cadre épistémologique, à propos desquels leur contribution, « Approaches to spoken interaction », rapporte ce qui a été communiqué lors d'un Colloque organisé à Toronto en 2003. Karin Aijmer et Anna-Brita Stenström expliquent ainsi l'opportunité des réflexions portant sur les corpus et leur mise en relation avec d'autres champs disciplinaires, comme les sciences sociales et la psychanalyse³. Au demeurant, l'interrelation entre l'oral et l'écrit (*speech and writing*) n'est pas oubliée, mais elle est juste replacée à la fois sur un plan cognitif et sur le terrain des pratiques sociales.

Depuis plusieurs années, la linguistique de corpus répond elle aussi à une demande sociale significative, entre autres quand elle se saisit de processus spécifiques, comme les processus digressifs ou, pour ce qui nous occupe ici, la codésignation et la problématisation. Effectivement, la description de la construction du sens en co(n)texte, qui s'intéresse à des phénomènes marquants du dialogue par exemple ou de la trame narrative (dans les récits de vie par exemple), part, dans bien des études, d'une approche processuelle des représentations, en lien notamment avec la sémantique argumentative et la linguistique dite cognitive (Galatanu, 1999 ; cf. Noël, Depover, 1999). Or, de manière générale et à leur appui, on admettra que la question mérite d'être posée dans toute sa multidimensionalité.

Car l'entretien consiste d'abord, et surtout, dans ce que Michaël Baker appelle une suite d'actions, verbales et non verbales, qui s'influencent mutuellement. Cette question dépasse donc celle de l'« être ensemble » que Francis Jacques dénonce comme l'objet même de la *conversation*, au sens de Schegloff. F. Jacques a d'ailleurs démontré combien la construction sociale de la conscience de soi passe par différents moments, comme la découverte conjointe du sens et, surtout, la construction de référents communs (2000). Or, comme il l'explique lui-même (559) :

Certains entretiens, échanges de vues ou pourparlers, qui font partie de l'arbre du dialogue, reposent sur l'équivoque. Chacun s'adresse à l'image qu'il se fait de l'autre. L'entente se construit alors sur un évident malentendu. Parler avec

³ Celles-ci rappellent, d'autre part, le cheminement des disciplines qui parcourent les trente dernières années de recherche dans ce domaine, au cours desquelles nous sommes passés de l'analyse conversationnelle aux années 1970-1980, et cela dans une perspective structuraliste, à l'analyse de discours, plus fonctionnelle et plus formaliste (cf. Andersen (2002), Hasund (2002) entre autres, dans leur bibliographie), laquelle a entraîné par la suite l'apparition de champs disciplinaires plus innovants.

quelqu'un, ce n'est pas tenir mutuellement compte dans son discours de *l'image* du discours d'autrui.

L'entretien d'accompagnement professionnel intervient donc en lien avec la personnalisation et dans l'esprit d'un parcours professionnel individualisé, qui permettent de prendre en compte ces difficultés (cf. Gaboriau, 2003, 57-59 ; Lessard, Tardif, 2005 ; Cros, 2005).

Cela étant, on notera qu'en France comme dans d'autres pays européens, les éléments d'évaluation impliquent surtout des « situations réelles d'enseignement ». Ce principe compromet en partie l'implication de l'accompagnement pédagogique, ou encore la sollicitation des récits de vie ou d'écritures diariques, autant d'« écrits professionnels » abordés hors contexte de terrain (Allal, 2000 ; Barlow, Boissière-Mabille 2002). Cela est d'autant plus dommageable que la validation des acquis professionnels sur le domaine des *activités* pratiquées, s'établit en grande partie à partir d'une notion même d'activité qui reste aussi insaisissable que diffuse dans les esprits (Schwartz, 2000).

Il apparaît toutefois que l'accompagnement ne fléchit pas vraiment, d'autant qu'il intègre favorablement le cadre d'une progressivité dans l'acquisition des compétences, un terme qui, depuis ces dernières années, apparaît plus approprié que celui de qualification (Bosman, Gérard, Roegiers 2000 ; Jobert, 2003 ; Ardouin, 2004 ; Chenu, 2005)⁴. Qui plus est, alors qu'une prise de distance par rapport aux activités programmées est indispensable, celle-ci exige dans le même temps une disponibilité que l'accompagnement pose comme liminaire à toute forme de questionnement, entre autres sur ce que les intervenants entendent par le terme même de *compétence* (doit-elle être construite pour se poser telle quelle ? existe-t-il des compétences « à conforter », et, si tel est le cas, à quoi correspondent-elles ?).

De même, la question de savoir ce qu'il importe de faire des « compétences incorporées » (Leplat, 1997), qui peuvent être relevées dans l'activité, mais interviennent peu comme des supports d'entretien, reste posée. De ce fait, et concernant plus particulièrement l'implication des équipes dans ces démarches de formation, l'évaluation de leur action pose une difficulté de premier plan. Larre et Barrere (2004) ont ainsi expliqué avec beaucoup de rigueur combien il est malaisé d'envisager (et d'évaluer) la « production » d'un institut de formation, en marge des dispositifs d'audit tout à fait légitimes et des critères de répartition des moyens (27) :

En effet, la construction d'une professionnalité enseignante est un enjeu fondamental, d'une grande complexité, qui requiert des procédures d'expertise lourdes et multidimensionnelles pour pouvoir être apprécié convenablement⁵.

⁴ Pour un historique de la notion rapportée à la politique scolaire et à l'enseignement, voir notamment la contribution de J. Moreau, Ch. Nidegger et A. Soussi dans le numéro 157 de la *Revue Française de Pédagogie* (2006) : 43-53.

⁵ Parmi les supports dont s'assortit généralement l'accompagnement pédagogique, le verbatim d'entretien, qu'il permette d'opérer une autoconfrontation ou non, est concurrencé par des supports alternatifs, tels que le portfolio, lequel a fait ses preuves dans plusieurs pays (cf. Meeus, Van Looy, Libotton, 2004), mais a aussi fait l'objet de nombreuses réserves (Zeichner & Hutchinson, 2004).

D'autres types d'interventions, qui ménageraient une vraie place aux concertations autour de « référents communs », ont été éprouvés, avec quelquefois des formules prêtes à l'emploi dans le cadre de co-interventions « inter-disciplines », et une consolidation des parcours individualisés dans lesquels interviennent conjointement les apports de la recherche et la problématisation des pratiques de terrain, dans le cadre d'une « étude du travail collectif consenti » (Ben-Peretz, 2000, 250). Or, qu'on les appelle opportunément des « références théoriques affirmées » (Blanchard-Laville, Fablet, 2000) ou les sources d'une véritable « étude du travail » (Ben-Peretz, *op. cit.*), les apports de la recherche constituent assurément une réponse aux apriorismes contreproductifs, qui ont cours dans de nombreuses entrevues professionnelles.

Bien entendu, ces difficultés ne se remarquent pas que dans les entretiens, et de nombreux chercheurs, comme par exemple Morisse (2005), ont montré ce qu'il en est des « savoirs préconstruits » dans les situations d'écriture. Quoi qu'il en soit, il semble plus qu'opportun de favoriser, dans bien des cas, le format de l'accompagnement, lequel permet d'y revenir de manière à la fois induite, participative et co-construite.

PETIT DÉTOUR PAR UNE ILLUSTRATION : LE « CORPUS D'ADELE »

Pour envisager concrètement ce qui, dans ces entretiens d'accompagnement, s'établit dans une autre forme de processus, plus général celui-ci, de construction – déconstruction – reconstruction, il n'est pas superflu de montrer ce sur quoi, à proprement parler, les intervenants ne sont pas revenus. Par exemple, l'une des difficultés relevées au cours des verbatims d'entretiens dont nous disposons, consiste dans l'incitation qui est faite de porter un « regard critique » sur les pratiques d'enseignement. Or, là encore, cela n'est pas propre aux entretiens, et certains exercices rédactionnels, comme le « récit de pratique » par exemple, se révèlent concernés au premier plan. C'est ainsi que Guigue (2000), par exemple, insiste sur le fait que l'analyse d'une pratique requiert une « description minutieuse des faits présentés », quand bien même elle prendrait appui sur des écrits brefs (cf. Dejemeppe, Dezutter, 2001). D'une manière générale, l'invitation à soumettre ses pratiques à un « regard critique » soulève tout autant la question de savoir en quoi consiste ce « regard », que ce à quoi renvoie le terme de « critique » : s'agit-il de mettre en relation ce qui valorise la pratique et ce qui la dévalorise ? d'admettre que les actions mises en oeuvre ne peuvent être qu'intermédiaires, ou, plus négativement encore, de montrer *en quoi* celles-ci se résument dans une série de tâtonnements, de tentatives et éventuellement d'erreurs accumulées ?⁶ Cela étant, et comme le résumé opportu-

⁶ Dans cette vue et concernant les écrits professionnels, une répartition de l'approche en « récit » d'un côté, et « commentaire » de l'autre ne permet de dépasser les évidences que si elle s'assortit d'une réécriture non seulement du commentaire, mais aussi du récit lui-même. La description d'une situation d'enseignement exige en soi un recul dont ne disposent généralement pas les enseignants débutants, et des éléments descriptifs qui paraîtront secondaires, voire incongrus ou tout simplement anodins, comme

nément M. Gernigon dans sa contribution à l'un des numéros de l'*Education Permanente* paru en 2002, sur les *Pratiques d'accompagnement*, « accompagner, c'est (se) questionner » (7), que cela se fasse à l'occasion d'un entretien, d'un processus d'autoformation ou d'un « travail d'écriture » (8-9). D'où l'enjeu que représentent ces tensions de l'accompagnement entre unification et diversification, concrétisation et abstraction, construction et déconstruction.

Nous reprendrons donc ici pour illustration, de manière sommaire et par extraits, le « corpus d'Adèle » dans le même esprit que celui avec lequel Dominique Broussal, du LIRDEF, a présenté en 2004 à Arras des entretiens d'autoconfrontation (*Colloque « Faut-il parler pour apprendre ? »*). Toutefois, nous ne mettrons pas en regard, comme il y recourt lui-même, les données des verbalisations en classe et celles de l'autoconfrontation. Le corpus que nous reprenons ici exemplifie, comme le font beaucoup d'entretiens d'accompagnement, de quelle manière l'accompagnant revient, avec l'accompagné, sur ces « trop pleins de significations » dont nous avons parlé, et s'en saisit comme autant d'opportunités pour un travail sur soi.

Cet entretien, qui est intervenu dans le cadre de la première visite d'une professeure des écoles stagiaire par sa tutrice d'IUFM, en octobre 2006, avait pour objet principal de questionner l'organisation de la classe, ainsi que la conception et la mise en oeuvre des activités d'enseignement de l'enseignante débutante. Nous reportons à l'accompagnante en ACC, et à l'enseignante stagiaire en STA, les numéros renvoyant aux répliques de l'entretien lui-même.

Au début de l'entrevue, l'accompagnante interpelle la stagiaire sur un cadre général, mais qui permet de la prédisposer au dialogue : il est ainsi question de l'« atmosphère » de la séance, et des « moments » qu'elles ont identifiés ensemble.

Ce n'est qu'ensuite, et après s'être présentée à proprement parler comme intervenant *en retrait*, que l'accompagnante insiste sur l'opportunité de porter des regards croisés sur les actions pédagogiques mises en oeuvre. La stagiaire, vis-à-vis de laquelle un cadre vient d'être posé, revient sur sa propre démarche, didactique pour ce qui la concerne, mais en ne tardant pas à prendre un certain recul par rapport aux représentations qu'elle se fait de celles et ceux qu'elle encadre. Adèle se présente alors comme « un référent », ce qui suscite une réflexion qui porte ensuite sur « le regard du maître » vis-à-vis des productions des élèves.

Sur l'organisation et la conduite de la classe, une recontextualisation s'opère, par l'enseignante elle-même, afin d'insister sur ce qu'elle construit à partir des tâtonnements des élèves, au milieu desquels elle fait intervenir ses propres tentatives. Du côté de l'accompagnante, le conseil est alors présenté comme une alternative au questionnement. Cette variété, indispensable à la bonne conduite de l'accompagnement, incite la stagiaire à se saisir des allants de soi pour mieux les déconstruire, comme en témoigne l'extrait suivant :

la manière de recourir à la passation des consignes en classe ou les déplacements des élèves, sont peu à peu envisagés dans ce qu'ils ont de significatif.

F. TORTERAT

52 STA donc euh... Et essayer de le construire avec eux en fait peut-être...

53 ACC Peut-être... Est-ce qu'il y a déjà eu des ébauches de ça dans le travail que vous avez fait, que ce soit ce matin ou d'autres jours, est-ce que... J'ai l'impression qu'il y a des choses à creuser qui déjà ont donné des pistes de ce genre ?

54 STA Euh... Mais en fait je pense que, à la fin, là, déjà ils se montraient plus, en art plastiques, ils se montraient plus le portrait à l'un ou à l'autre pour se dire, bah non là je trouve que sur ton contour du visage tu as fais une bosse, ou là regarde, l'œil il est pas au même niveau etc... Donc, et je pense qu'il y plus d'intérac... il y plus d'interaction...

C'est d'ailleurs ce qui se passe auparavant, dès le début même de l'entretien, au cours duquel l'accompagnante et la stagiaire s'entendent sur la consistance à donner à des notions quelquefois mésemployées comme celles d'*hétérogénéité* ou de *niveau*. Ces termes, en effet, renvoient à des évidences bien connues dans les métiers de l'enseignement (« *ils n'ont pas le niveau* », « *cette classe est assez hétérogène* »), aussi une co-désignation des indicateurs pédagogiques de ces éléments intervient-elle :

15 STA puisque là il y a vraiment euh dans le groupe CM1 il y a vraiment euh une grande hété... hétéronéité, hété... généité... en fait et donc euh au niv, de niveau et de, et de rythme de travail. Donc c'est vrai que c'est plus difficile à, à gérer. (...) Mais je les connais pas encore assez pour pouvoir euh le faire de manière euh systématique en fait. Pour pouvoir me dire bah ce groupe là il va aller plus vite et euh celui là il va aller un peu moins vite ou euh... Voilà...

16 ACC Oui, c'est plus... C'est plus difficile pour vous de les... de les catégoriser en fait...

17 STA oui

18 ACC c'est parce que c'est là qu'il y a les, les différents niveaux qui se superposent, hein...

19 STA C'est ça...

Dans tous les cas, il s'agit bien, pour l'accompagnante, de laisser le temps de la problématisation, à laquelle elle ne tente pas d'accéder dans l'instant, mais de manière différée. Ainsi, quand son interlocutrice convient que « c'est gérer les trois niveaux et à l'intérieur des trois niveaux encore les différences » qui est difficile (21 STA), la discussion enchaîne sur les « caractères » (23 STA) et les « sensibilités » (24 ACC), qu'Adèle reformule presque aussitôt en « rythmes de travail » (25 STA).

La prise en compte, par la stagiaire, de cette dimension plurielle de l'intervention pédagogique n'a rien de facile, et l'entretien permet d'autant plus de revenir sur les évidences du regard porté sur la pratique, qu'il conduit à une co-désignation des tâches envisageables et des parcours, forcément diversifiés, de formation individuelle.

Pour reprendre L. Allal, si l'accompagnant s'efface de l'entretien, c'est pour y revenir de manière plus productive. La possibilité est donc laissée à la stagiaire de se servir des pistes de réflexion, ici, de l'accompagnante, dont certaines verbalisa-

L'ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL

tions visent à s'abstraire des ressentis et de la réaction instantanée, aussi légitime soit-elle :

99 ACC Alors c'est sur que la pédagogie coopérative bon elle a... Elle a vu plein de choses de ce genre et que les enfants ont leur...

100 STA Oui

101 ACC ...leurs projets, leurs dynamiques, leurs discussions... Et c'est difficile d'instaurer ça...

102 STA Hmm

103 ACC Hein surtout que... Apparemment ils ne sont habitués à ce type de pratique...

104 STA Je pense pas...

105 ACC Quoique seul ça a été certainement construit...

106 STA oui

Étayée dans cette démarche de problématisation, dans laquelle la stagiaire a l'occasion de faire la part de ce qui relève de ses propres ressentis, Adèle intègre un dialogue qui a moins pour objet de dégager des éléments concrets sur sa pratique que de lui laisser la possibilité de la reformuler, et donc de s'en abstraire en partie.

EN CONCLUSION

D'une manière générale, l'accompagnant facilite, pour reprendre en partie les termes de M. L'Hostie, une pratique congruente d'autoanalyse des interventions pédagogiques, du fait même que la construction d'une identité et d'une pratique enseignantes est, de toutes les manières, conditionnée par le processus d'insertion professionnelle dans un milieu du travail spécifique. Il existe ainsi, dans le format d'intervention qu'est l'accompagnement, une co-responsabilité qui légitime à la fois les sollicitations de l'un et les réponses de l'autre, ce qui conduit notamment Bailiauquès *et alii* (*op. cit.*), à insister sur « l'attitude d'écoute » qui caractérise avant tout l'accompagnement pédagogique (135-137). Qui plus est, l'évaluation des compétences professionnelles, quand elle est mise en oeuvre, n'est fondée que si les personnels accompagnés s'inscrivent dans une démarche participative de construction des principaux indicateurs évaluatifs, comme l'ont démontré plus ouvertement, et parmi d'autres, Beauchesne et Hensler (1998), ainsi que Vial et Caparros-Mencacci (*op. cit.*).

Comme l'explique Le Boterf (1993), l'accompagnement consiste à aider l'apprenant à nommer ce qu'il fait, à désigner les difficultés qu'il relève dans sa pratique, mais aussi à mettre en relation ces éventuelles difficultés avec les ressources dont il dispose. L'accompagnant incite l'apprenant à intégrer ses ressources individuelles, et à établir des liens concrets entre ses savoirs et savoir faire en vue d'un ré-emploi ultérieur. Si un processus de transfert de vécus personnels s'exerce, c'est à la faveur de savoirs et de savoir faire qui lui permettront de matérialiser des scénarios pédagogiques fondés sur des actions qui lui sont plus familières. On ne saurait donc négliger qu'au-delà des données contextuelles, les apprenants partent non seulement

de leur pratique enseignante et de leurs propres ressources, mais aussi de leurs représentations du cadre d'intervention et de l'intervention elle-même (Gélinas, Fortin, 1996). Parmentier et Paquay (2002) suggèrent ainsi de porter l'évaluation des « activités didactiques » à travers ce qu'ils appellent des « objets divers », comme les préparations d'unités d'enseignement/apprentissage, et bien entendu des « situations vécues » (cf. Gernigon, *op. cit.* (13), qui parle de son côté d'« objets organisés »). Autrement dit, il apparaît que les entretiens d'accompagnement comportent, de manière quasi-générale, des moments d'exemplification et de recontextualisation sans lesquels il est difficile de revenir sur les représentations des personnes impliquées.

Ces quelques éléments de corpus, qui ne suivent pas la linéarité de l'entretien, n'ont donc eu ici pour objet que de montrer sommairement comment l'entretien d'accompagnement invite les personnes sollicitées à envisager les essais, les tentatives et les tâtonnements non pas comme des éléments dévalorisants de leur pratique professionnelle, mais comme autant de passages d'interventions et d'identités liées aux contextes d'exercice de leur métier. L'accompagnement, dans ce cadre, suscite une réflexion sur des alternatives, mais sans les préconstruire, et conduit avant tout l'accompagné à prendre la mesure des difficultés que soulève tout *travail sur soi*.

Ces phénomènes n'ont rien d'anecdotique, et plusieurs auteurs, tels que F. Boizet (2002), opèrent un rapprochement entre l'exigence de « productions concrètes » et la difficulté pour l'accompagnant et l'accompagné de « faire abstraction » de certaines situations professionnelles. Or, cela est surtout vrai pour ce dernier, qui doit ainsi dans bien des cas « passer d'un champ descriptif et concret (description des activités), à un champ analytique et plus abstrait (repérage des capacités et des compétences) » (Raigneau, 2005, 101). Dans cette perspective, les quelques extraits présentés ici nous paraissent témoigner, effectivement, d'une déconstruction productive qui s'opère peu à peu, à l'appui notamment de quelques variables significatives.

Plus que sur la régularité (ou régularisation ?) des comportements professionnels, l'accompagnement favorise et en un sens légitime la prise en compte de plusieurs formes de diversité. L'entretien d'accompagnement n'a ainsi rien à voir avec les thérapies comportementalistes brèves, et moins encore avec la compilation dématérialisée de quelques « traces » de changement professionnel, mais renvoie à une construction patiente qui ne cède pas aux empressements.

Frédéric TORTERAT
Université de Nice/IUFM
Université Paris-Sorbonne (EA 4080)
frederic.torterat@unice.fr

Abstract : This contribution, which takes support on oral corpora of professional accompaniment within the framework of the teachers formation, has for object to indicate what, in this type of interview, shows of a « process of change ». The hypothesis exposed here consists in envisaging the co-nomination and the problematical setting as significant variables of this process. In a more general way, it is question to insist on the fact that the accompaniment remains a particularly convenient type of intervention for the professionalization.

Keywords : interview - accompaniment - professional change - teachers formation – IUFM.

Bibliographie

- Aijmer K. & Stenström A. B. (2005) *Approaches to spoken interaction*. Numéro thématique du *Journal of Pragmatics* 37.
- Allal L. (2000) « Acquisition et Evaluation de compétences en situations » – in : J. Dolz et E. Ollagnier (éds.) *L'énigme de la compétence en éducation* (77-95). Bruxelles : De Boeck.
- Ardouin T. (2004) « Pour une Epistémologie de la compétence » – in : J.-P. Astolfi (éd.) *Savoirs en action et acteurs de la formation* (31-49). Rouen : PUR.
- Baillauquès S., Lavoie M., Chaix M.L. & Héту J. C. (2002). *L'identité chez les formateurs d'enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Balas-Chanel A. (2002) « L'entretien d'explicitation : accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite » (81-115). *Éduquer 1* : L'Harmattan.
- Barlow M. & Boissière-Mabille H. (2002) *Écrire son journal pédagogique. Analyser et élaborer sa pratique*. Lyon : Chronique Sociale.
- Beauchesne A. & Hensler H. (1998) « Quelle est la contribution possible de la recherche collaborative pour la formation initiale en enseignement ? » — *Revue de l'Université de Moncton* 31 (83-107).
- Ben-Peretz M. (2000) « Face aux mutations de l'enseignement, que devient la formation des enseignants ? » — *Perspectives XXX*, 2 (241-252).
- Berthon J.-F. (2003) « Le nœud “accompagnement-recherche” dans le cadre des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille. Une forme privilégiée de la formation professionnalisante des enseignants » — *Cahiers du CUEEP* 50-51 (111-133).
- Blanchard-Laville C. & Fablet D. (dir.) (2000 [1998]) *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Boizet F. (2002) « L'Appui, une forme d'accompagnement » — *Éducation Permanente*, numéro hors série « EDF/GDF » (15-22).
- Bosman C., Gérard F.M. & Roegiers R. (2000) *Quel Avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Carette E. & Castillo D. (2004) « Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant ? » — *Mélanges CRAPEL* 27 (71-97).

- Cauterman M. M., Demailly L., Suffys S. & Bliez-Sullerot N. (1999) *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris : PUF.
- Chenu F. (2005) « Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence » — *Éducation Permanente* 162, 1 (201-212).
- Cros F. (2005) *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie*. Paris : L'Harmattan.
- Dejemeppe X. & Dezutter O. (2001) « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? » — *Recherche et Formation* 36.
- Dupret J. et alii (2006) « Les dispositifs d'accompagnement des innovations » — in : F. Cros (dir.) *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (65-86). Paris : L'Harmattan.
- Farchy I. (2006) « Professionnalisation : de l'action au parcours de formation » — *Actualité de la Formation Permanente* 200 (13-16).
- Gaboriau J. P. (2003) « L'articulation formation continue – formation initiale des enseignants : l'expérience de la France » — *Politiques d'Éducation et de Formation* 8 (49-61).
- Galatanu O. (1999) « Le Phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des *topoi* dans une sémantique argumentative intégrée » — *Langue Française* 123 (41-51).
- Gélinas A. & Fortin R. (1996) « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissement scolaire au Québec » — in : M. Bonami et M. Garant (dir.) *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation : émergence et implantation du changement* (116-143). Bruxelles : De Boeck.
- Guigue M. (2000) « Écrire en formation d'enseignants. Écrire ses pratiques, entre leurre et formation réflexive » — *Cahiers Pédagogiques* 55 (388-389).
- Guillaumin C. (2003) « Émergence d'une pragmatique méthodologique et critique a posteriori » — *Éduquer* 6 (43-54).
- Jacques F. (2000) « Dialogue, dialogisme, interlocution » — *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 29, 3 (547-565).
- Jobert G. (2003) « De la qualification à la compétence » — *Sciences Humaines* 40.
- Larre F. & Barrère G. (2004) « La gouvernance dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en France » — *Politiques d'Éducation et de Formation* 10, 1 (21-34).
- Le Boterf G. (1993) *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Leplat J. (1997) *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Lessard C. & Tardif M. (éds.) (2005) *La Profession d'enseignant aujourd'hui*. Paris : De Boeck.
- Mahlaoui S. & Cadet J. P. (2005) « Analyser les activités des professionnels de l'éducation et de la formation par le biais d'entretiens individuels » — *Éducation Permanente* 162-1 (187-199).
- Meeus W., Van Looy L. & Libotton A. (2004) « The bachelor's thesis in teacher education » — *European Journal of Teacher Education* 27, 3.

L'ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL

- Morisse M. (2005) « La (re)présentation de soi dans les pratiques ordinaires d'écriture » — *Éducation Permanente* 162 (89-100).
- Noël B. & Depover Ch. (1999) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, Pratiques et Contexte*. Bruxelles : De Boeck.
- Parmentier Ph. & Paquay L. (2002) « En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ? » — Université de Louvain-la-Neuve, Institut de Pédagogie Universitaire www.ipm.ucl.ac.be
- Raigneau M.L. (2005) « L'accompagnement des personnes pour la validation des acquis de l'expérience » — *Actualité de la Formation Permanente* 197 (99-104).
- Schwartz Y. (2000) *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Tortérat F. (2008a) « L'évaluation et la mise en oeuvre de la formation des maîtres dans le cadre LMD » — in : Actes du 25^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montpellier (en ligne).
- Tortérat F. (2008b, à paraître) « La professionnalisation des enseignants dans le cadre du master : spécificités d'un parcours » — *Les Cahiers Pédagogiques*.
- Vial M. (1996) « Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages » — *Cahier 2*, Université d'Aix-en-Provence.
- Vial M. & Caparros-Mencacci N. (2007) *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Zeichner K. M. & Hutchinson E. (2004) « Le rôle du portfolio comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants » — *Recherche et Formation* 47 (69-78).